




XXI Congresso Nacional da ABEM

*Anais
Comunicações e Pôsteres*

ISBN: 978-85-237-0850-4



Os textos dos trabalhos publicados neste Anais são de inteira responsabilidade dos seus autores, não refletindo necessariamente a opinião da Associação Brasileira de Educação Musical, do Comitê Científico do XXI Congresso Nacional da ABEM ou da Coordenação do Evento.

Editoração digital:

- Cledinaldo Alves Pinheiro Júnior
- Luis Ricardo Silva Queiroz
- Rodolfo Rangel de Lima

*C749a Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (21
:2013 : Pirenópolis-GO*

*Anais do 21º Congresso Nacional da Associação Brasileira de
Educação Musical [recurso eletrônico] / Associação Brasileira de
Educação Musical, organizadora.-- João Pessoa: Editora da UFPB,
2013.*

Arquivo Digital

ISBN 978-85-237-0850-4

*1. Educação musical. 2. Música - ensino e aprendizagem. 3.
Pesquisa em educação musical. I. ABEM.*

ISBN 978-85-237-0850-4



9 788523 708504 >

Realização



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical



UnB | Departamento de Música

Patrocínio



CAPES

CAIXA

GOVERNO FEDERAL

BRASIL

PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Apoio



Ponto de Cultura



Comunidade Educacional de Pesnopolis



UnB | Decanato de Extensão



**UnB | DEG | DEGD | Coordenação de Ensino de
Graduação a Distância**

Apresentação

Esta publicação contém os textos das comunicações e pôsteres apresentados durante do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado em Pirenópolis, no período de 04 a 08 de novembro de 2013. O Evento foi organizado pela Universidade de Brasília e contou com a participação de professores, pesquisadores, estudantes e profissionais diversos da educação musical de diferentes localidades do país.

Os textos publicados nestes anais retratam a diversidade de temas, de bases epistêmicas e de abordagens metodológicas que têm caracterizado a pesquisa em educação musical no Brasil. Além disso, este Documento congrega trabalhos que relatam e analisam experiências educativo-musicais consolidadas em múltiplos contextos e níveis de ensino, dando ênfase à riqueza de práticas de ensino de música realizados no país.

Esta publicação é, portanto, mais uma contribuição da ABEM para o estabelecimento do diálogo e a troca de experiências, tanto entre os educadores musicais quanto entre profissionais de outras áreas de conhecimento que estudam e trabalham temáticas e questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem musical. Assim, a Associação publica uma importante fonte de registro e de estudo de concepções, metodologias, conteúdos e práticas que constituem pesquisas e ações na educação musical brasileira.

Desejamos a todos uma boa leitura deste retrato da educação musical do nosso país!

Luis Ricardo Silva Queiroz

Presidente do Comitê Científico do XXI Congresso Nacional da ABEM



Universidade de Brasília

Reitor - Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice Reitora - Sônia Nair Bao

Decanato de Administração - Luiz Afonso Bermúdez

Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) - Denise Bomtempo

Decano de Extensão - Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa

Decanato de Pesquisa e Pós-graduação - Jaime Martins de Santana

Decanato de Gestão de Pessoas - Gardenia Abbad

Decanato de Planejamento e Orçamento - Carlos Alberto Müller Lima Torres

Decanato de Ensino de graduação - Mauro Luiz Rabelo

Diretora Técnica de Graduação - Maria de Fátima Ramos Brandão

Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL) - Ricardo Gauche

Diretoria do Instituto de Artes-IdA - Izabela Costa Brochado

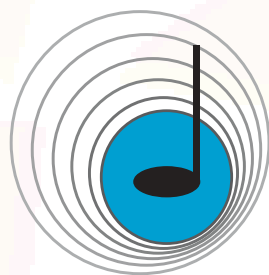
Chefe do Departamento de Música - Ricardo José Dourado Freire.

Coord. do Curso de Graduação (Diurno) - Vadim da Costa Arsky Filho

Coord. do Curso de Licenciatura em Música (Noturno) - Alessandro Cordeiro Borges

Coord. do Curso de Licenciatura em Música a Distância - Paulo Roberto Affonso Marins

Coord. do Curso de Pós-graduação Música em Contexto (PPGMUS) - Antenor Correa Ferreira



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

Diretoria Nacional

Presidencia

Presidente - Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber – UEL, PR
Vice-Presidente - Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS
Tesoureira - Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE, PE
Segunda Tesoureira - Profa. Ms. Vânia Malagutti Fialho – UEM, PR
Secretário - Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB, PB
Segunda Secretária - Profa. Ms. Flávia Narita – UNB, DF

Conselho Editorial

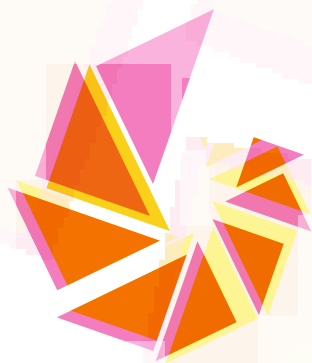
Presidente - Profa. Dra. Maria Cecília Torres – IPA, RS
Editora - Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza – UEM, PR
Membros - Prof. Dr. Carlos Kater – UFSCar, SP
Profa. Dra. Lilia Neves – UFU, MG
Profa. Dra. Nílceia Protásio – UFG, GO

Diretoria Regional

Norte - Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros – UFAM, AM
Nordeste - Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB, PB
Centro-oeste - Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel – UFG, GO
Sudeste - Prof. Dr. José Nunes Fernandez – UNIRIO, RJ
Sul - Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM, RS

Conselho Fiscal

Presidente - Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS, RS
Membros - Profa. Dra. Valéria Carvalho – UFRN, RN
Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM, RS
Profa. Dra. Inês Rocha – Colégio Pedro, RJ
Suplentes - Profa. Ms. Juciane Araldi – UEM, PR
Profa. Dra. Viviane Beineke – UDESC, SC
Prof. Ms. Darcy Alcantara – UFES, ES



XXI Congresso Nacional da ABEM

04 a 08 novembro 2013
Pousada dos Pireneus
Pirenópolis - GO

Comissão Organizadora

Presidência

Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber

Coordenação Geral

Maria Isabel Montandon

Coordenação Adjunta

Maria Cristina de C. C. de Azevedo.

Coordenação Científica

Luis Ricardo Silva Queiroz

Coordenação de Comunicação e Pôster

Delmary Abreu

Coordenação de Logística

Cassiana Zamith Vilela

Roberta Assunção

Coordenação de Cursos

Jordana Pacheco Eid

Coordenação do Fórum das Licenciaturas em Música

Denise Cristina F. Scarambone

Maria Cristina de C. C. de Azevedo.

Marcus Medeiros (UFMS)

Vanildo Mousinho Marinho (UFPB)

Infra estrutura e Secretaria

Ricardo Freire

Adeane Desena Carvalho

Coordenação Artístico-Cultural

Uliana Dias Campos Ferlim

Hugo Leonardo Ribeiro

Coordenação de Monitores

Guilherme Farias de C. Montenegro

Manoel Rasslan (UFMS)

Coordenação de Tecnologia

Paulo Roberto Affonso Marins

Equipe Técnica EaD

Equipe de apoio

Alexei Alves de Queiroz

Simone Lacorte Recôva

Antenor Ferreira Corrêa

Monitores

Adonai de H. Padilha Andreelino	Elisama S. Gonçalves Santos	Marília Nóbrega de Araújo
Almir Cássio Arcanjo Silva	Gabrielle Borges	Mario André W.Oliveira
Alexandre Fortunato	Fernando Rosa de Almeida	Priscila Dublim Krentz
Ana Cristina Teixeira	Hermes Siqueira Costa	Rafael Andrino Bacellar
Anderson Brasil	Jaine Gonçalves Araujo	Raiden Coelho
Andréa Matias Queiroz	Jaqueline Marques	Sarah Thamires A. de Lima
Antônio Chagas Neto	Janilson Moreira de Azevedo	Simone Miranda
Augusto Charan B. Gonçalves	Josenilda Bonfim	Tayro Louzeiro Mesquita
Carlos Augusto de Sousa	Josilaine de Castro Gonçalves	Vanessa Weber
Carolina Carneiro C. Piedade	Juliana Maria da Cunha	Wanderson Ferreira Bomfim
Clarice Cabral	Larisse Teixeira	Thiago Ribeiro Santos
Cristina Porto Costa	Lisette Jung Loiola	Tiago Alves
Dielton Paulo M. Monteiro	Marcia Puerari	Wanderson Ferreira Bomfim
Elias Nascimento Melo Filho	Maria Débora Ortiz Rodriguez	

Comitê Científico

Presidente Luis Ricardo Queiroz (UFPB)

Dr. Carlos Kater – ATRAVEZ-OSCIP/SP	Dra. Luciana Del-Ben – UFRGS
Dra. Luciane Wilke Garbosa – UFSM	Dra. Margarete Arroyo – UNESP
Dra. Maria Cristina de C. C. de Azevedo. –UNB	Dra. Regina Teixeira Antunes – UFRGS
Dra. Teresa Mateiro – UDESC	Dra. Cláudia Bellochio – UFSM
Dra. Cristiane Almeida – UFPE	Dr. Jean Joubert Freitas Mendes – UFRN
Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO	Dra. Jusamara Souza – UFRGS

Pareceristas

Adriana Bozzetto – UNIPAMPA	Helena de Souza Nunes
Adriana do Nascimento Araújo Mendes	Helena Lopes da Silva
Ana Lúcia Louro – UFMS	Heloisa Feichas – UFMG
Ana Luísa Fridman	Hugo Ribeiro – UNB
Anete Susana Weichselbaum	Inês Rocha – Colégio Pedro II
Angela Luhnning – UFBA	Isamara Carvalho – UFSCar
Aruna Noal Correa	Iveta Maria Borges Ávila Fernandes – UNESP
Áurea Demaria Silva	José Ruy Henderson Filho – UEPA
Áureo Deo De Freitas – UFPA	José Soares – UFU
Betânia Parizzi Fonseca – UFMG	Katharina Döring – UNEB
Brasilena Trindade	Leda Maffioletti – UFRGS
Carla Santos	Leila Dias – UFBA
Cássia Virgínia Coelho de Souza -UEM	Lia Braga Vieira – UFPA
Celson Gomes – UFPA	Lilia do Amaral Manfrinato Justi
Cíntia Thais Morato - UFU	Lilia Neves Gonçalves – UFU

Cláudia Deltrégia – UFSM
Cristiane Maria Galdino de Almeida – UFPE
Cristina Cereser – UFRGS
Cristina Rolim Wolffenbüttel – Fundarte/UERGS
Cristina Tourinho – UFBA
Daniel Angelo Barbosa Vieira
Daniel Gohn - UFSCar
Daniela Tsi Gerber – EMBAP
Delmary Vasconcelos Abreu – UNB
Eduardo Guedes Pacheco – UERGS
Eduardo Luedy – UEFS
Elisa da Silva e Cunha – UFMS
Ernesto Hartman – UFES
Ezequias Lira - UFRN
Fátima Carneiro dos Santos – UEL
Fernanda de Assis Oliveira Torres - UFU
Gerardo Viana – UFC
Giann Mendes Ribeiro – IF Mossoró
Guilherme Ballande Romanelli – UFPR
Guilherme Sauerbronn – UDESC
Harue Tanaka Sorrentino – UFPB
Nilceia Protásio – UFG
Pablo da Silva Gusmão – UFSM
Patrícia Furst Santiago – UFMG
Patrícia Kebach
Patrícia Martins Lima Pederiva – UNB
Paulo Braga – UFPE
Pedro Rogério – UFC
Regiana Blank Wille – UFPel
Regina Finck - UDESC
Regina Márcia Santos - UNIRIO
Rejane Harder – UFSE
Ricardo Dourado Freire – UNB
Ricardo Goldemberg – UNICAMP
Rosane Cardoso de Araújo – UFPR
Rosane Cardoso de Araújo – UFPR
Rosângela Duarte - UFRR

Luceni Caetano - UFPB
Luciana Pires de Sa Requião - UFF
Luís Fernando Lazzarin – UFSM
Manoel Câmara Rasslan - UFMS
Mara Meneses Kroger – UFBA
Marcio Penna Corte Real – UFRGS
Marco Antônio Toledo – UFC
Marcos Câmara de Castro – USP
Marcus Vinícius Medeiros Pereira – UFMS
Maria Bernardete Castelan Póvoas – UDESC
Maria Cecília Cavalieri França
Maria Cecília Torres – UERGS
Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB
Maria José Subtil – UEPG
Marília Stein – UFRGS
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada – UNESP
Maura Penna – UFPB
Maurílio Albino José Rafael – UNESP
Mônica Duarte – UniRio
Monique Andries Nogueira – UFRJ
Neide Esperidião - FITO
Rosemara Staub de Barros
Samuel Araújo – UFRJ
Sérgio Figueiredo – UDESC
Sérgio Luiz de Almeida Alvares – UFRJ
Sílvia Sobreira – UNIRIO
Sônia Albano – Faculdade Carlos Gomes
Sônia Ribeiro – UFU
Susana Kruger – Projeto Guri
Teca Alencar de Brito - USP
Thelma Alvares – UFRJ
Valéria Carvalho – UFRN
Vanda Freire – UFRJ
Vera Portinho Vianna – UFSM
Viviane Beineke – UDESC
Walênia Marília Silva – UFMG
Zuraida Abud - UFBA

Agradecimentos:

Antonio Carlos Bigonha
Nara Pimentel (EaD-UnB)
Rui Seimetz

Webmaster Solange Lorenzo
Projeto Gráfico Visualitá
Arte Final Rodrigo Alves



Comunicações

A “narrativa de si” na pesquisa em Educação Musical: algumas reflexões a partir de uma disciplina de investigação

Ana Lúcia Louro
 UFSM
 analouro@brturbo.com.br

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira
 UFSM
 teixeira.ziliane@gmail.com

Resumo: Nesta comunicação é descrita uma pesquisa realizada em uma disciplina sobre investigação científica na área de Música. Primeiramente, é feita uma revisão de literatura localizando questões da pesquisa (Auto)Biográfica e papel das narrativas na pesquisa em Artes e especificamente em Educação Musical, na qual é localizada a pesquisa sobre cotidiano como abordagem que engloba a questão das narrativas. Na descrição da pesquisa é abordada a questão do trabalho com as temáticas de pesquisa. Diferentemente de um processo mais tradicional, as temáticas são trabalhadas a partir de uma reflexão sobre as histórias de vidas dos participantes. No entanto, tais reflexões não acontecem de forma linear, narrando todos os acontecimentos, mas na relação com fenômenos e repertórios musicais. Em tais lembranças, as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas são catalisadoras de subjetividades que são narradas e, através desses textos, refletidas pelos alunos da disciplina. Esperamos colaborar para os debates sobre ensino de pesquisa nos cursos superiores de graduação, em especial, na área de Artes e, mais particularmente, no que tange a maneira como as memórias musicais podem ser problematizadas no trabalho com a definição de temáticas de pesquisa.

Palavras chave: Educação Musical, Ensino de Práticas de Pesquisa; Narrativas

Introdução

Muitas pessoas têm memórias sobre músicas que foram significativas em suas vidas, algumas narram tais memórias e poucas, dentre estas, fazem de tais lembranças um processo de reflexão na construção das pesquisas que desejam realizar. É sobre estas últimas pessoas que vamos falar neste texto, uma vez que buscaremos relatar uma pesquisa realizada junto a uma Disciplina Complementar de Graduação sobre investigação científica do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria. Almejamos localizar na revisão de literatura proposta alguns pressupostos sobre a pesquisa (Auto)Biográfica e o papel das narrativas na pesquisa em Artes e Educação Musical. No que tange a Educação Musical, localizaremos as teorias do cotidiano como problematizadoras de um olhar sobre as narrativas. Analisaremos os dados da pesquisa, onde abordaremos o papel da música

escolhida como mote para a narrativa e os processos de escolha da temática de pesquisa em relação às lembranças musicais. Finalmente, traçamos algumas considerações sobre a escolha de temas de pesquisa e o papel que as narrativas podem ter para investigadores na área de Música.

1. As Pesquisas (Auto) Biográficas e o ensino das práticas de pesquisa

Numa visão mais tradicional de ciência, o problema de pesquisa está relacionado com uma perspectiva de busca da verdade, conforme descrito em um manual do ano 2000,

Quando pensar que encontrou um verdadeiro enigma ou erro, experimente fazer mais do que simplesmente indicá-los. Se uma fonte diz X e você pensa Y, só haverá um problema de pesquisa se você disser que os leitores que continuarem acreditando em X irão se enganar a respeito de algo ainda mais importante. (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p.79).

Nesta perspectiva, acredita-se em uma verdade absoluta que deve ser descoberta e provada correta. Muitas visões de pesquisa serão contrárias a este posicionamento. Mas qual seria a contribuição de pesquisas com cunho (auto)biográficos, a partir de uma perspectiva da Educação Musical para a discussão de uma abordagem metodológica de pesquisa que supere a busca de uma “verdade única”? Ao dialogarmos com os alunos da área de Música, buscamos fazer brotar suas temáticas de pesquisa, não apenas através da revisão de literatura, do engajamento em projetos maiores e das lacunas existentes nas pesquisas (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000), mas também daquilo que se tornou significativo para eles ao longo de suas histórias de vida. Este procedimento não almeja contar toda a história de vida dos alunos, mas problematizar suas narrativas para buscar aquilo que é interno ao seu processo de formação ao longo dos anos e que informa a construção do que será alvo de suas investigações.

Ao pedirmos suas narrativas não solicitamos que as fizessem de maneira linear, mas que procurem associar o seu trabalho atual, e as suas preocupações de pesquisa com momentos que tiveram especial significado em suas vidas. Estabelecemos um olhar que busca na experiência de formação e atuação em música os caminhos investigativos que apresentam maior ressonância com as realidades de trabalho enfrentadas por eles. Neste sentido, nos aproximamos das palavras de Peres (2011), quando diz:

Não sei exatamente porque pesquiso o que pesquiso, mas o mais importante talvez sejam os movimentos que daí decorreram e das perguntas que continuam em meu pensar, fazendo-me cada vez mais apaixonada pelas palavras que dançam em mim. (p. 174-175).

Pesquisar e buscar temáticas de pesquisa torna-se então um caminho nos quais processos objetivos e subjetivos se entrecruzam. A revisão da literatura e engajamento em pesquisas mais amplas não é negada, mas o envolvimento pessoal com uma temática de pesquisa torna-se parte dessa teia dos fios daquilo que o estudante deseja investigar. Como comenta Peres:

Aprendi que é preciso manter um pé nas coisas sutis do mundo que nos afeta – as intuições primeiras – e o outro, ancorado na objetividade, para dar conta destas em direção ao mundo dos saberes científicos – as problematizações teóricas. Os dois pés precisam manter um mesmo ritmo para unirem a pessoa e o pesquisador, pois quem produz o sentido são as intimações da pessoa revestida do profissional que a habita, e vice-versa. (2011, p.174)

Josso (2010), entre outros autores, salienta que as pesquisas de cunho (auto)biográfico têm buscado auxiliar a projetos de pessoas, entre eles, os projetos científicos. Esta autora considera que tais projetos fazem parte da “reabilitação progressiva do sujeito e do autor” (p.11). Josso (2010) prossegue dizendo que

Esta reabilitação pode ser interpretada como uma volta do pêndulo após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas dos indivíduos até o fim dos anos 70 (séc. XX). (p.11)

Dentro desta reabilitação da pessoa do professor e pesquisador, e de suas subjetividades, esta autora chama a atenção para a importância de uma manutenção do rigor científico. Nesta direção, narrar as lembranças e nas palavras de Peres “se apaixonar pelas palavras que dançam” (2011, p. 175) em nós não significa abrir mão de uma discussão teórica na qual os argumentos sejam desenvolvidos e concatenados, mas antes que as próprias memórias façam parte de nossa argumentação. A pesquisa que vamos relatar se direciona a esta posição das memórias como parte do processo de olhar para si mesmo. Desta maneira, da mesma forma que a revisão de literatura, a qual em nenhum momento se torna menor nem menos rigorosa, os alunos são convidados a uma revisão de suas lembranças, localizando os

significados, direta ou indiretamente relacionados a repertórios musicais em suas vidas e a maneira como estes se relacionam a sua reflexão atual em busca de caminhos de investigação.

No que tange a relação com repertórios musicais, podemos localizar este tipo de reflexão dentro de uma pesquisa em artes que se relaciona com a questão das narrativas, ao mesmo tempo em que nega a presença de músicas, fotografias ou outras manifestações como mera ilustração dos relatos de pesquisa.

2. Narrativas e Artes: problematizações em Educação Musical

A abertura para uma escuta das memórias do professor e pesquisador se conjuga com uma tomada das manifestações artísticas, não só como ilustração das pesquisas, mas como algo que provoca e articula as narrativas. Alves (2010) se diz espantada em relação à incompreensão de colegas de sua postura na utilização de fotografias:

Mas outro espanto [...] surgiu da incompreensão de colegas de que esse ‘uso’ valia à pena como espaçotempo da pesquisa em educação: as imagens eram vista somente como ‘ilustração’, talvez desnecessárias pois serviam ‘só’ para ‘enfeitar’ o trabalho. O mesmo acontece com as narrativas que eram entendidas como ‘historinhas’ que faziam desaparecer os ‘dados’ e ‘a teoria’, sem compreender que tanto umas como as outras eram ‘dados’ significativos, podiam atuar como ‘fontes’ e permitiam formar ‘teorias’.
(p.186)

Buscamos estudar as circunstâncias nas quais as músicas se tornam significativas para os alunos que se narram as músicas não são tomadas como “ilustração”, mas antes é a vivência musical com sonoridades e letras, e, muitas vezes, performances musicais, que informa as reflexões que são feitas pelos alunos. Neste sentido, são valorizadas tanto as vivências musicais, como práticas de escuta e performance, quanto as narrativas que são geradas a partir do re-memorar informado por estes repertórios.

Numa direção semelhante Butler-Kisber, Li, Clandinin e Markus (2007) ponderam que as pesquisas por eles revisadas “posicionam a situação da narrativa como o coração da educação em artes visuais porque ela se torna central para o mundo dos alunos e a transformação social” (p.226) (tradução nossa). Estes autores aproximam a questão da narrativa com uma perspectiva em educação que busca dialogar com as histórias de vidas nos alunos.

São ainda Butler-Kisber, Li, Clandinin e Markus (2007) que apontam para uma escassez de pesquisas sobre Narrativa na área de Educação Musical. Dentro do universo brasileiro, algumas pesquisas relacionadas às teorias do Cotidiano e Educação Musical parecem auxiliar em uma reflexão sobre as narrativas como processo de se contar por professores e como descoberta dos significados da música na vida dos alunos.

3. Olhares sobre escritos de alunos de uma disciplina de um curso de Licenciatura em Música

No curso de Licenciatura em Música da UFSM foi proposta uma Disciplina Complementar de Graduação intitulada “Pesquisa em Música a partir da ‘experiência de si’”. O objetivo era problematizar as “experiências de si” dos alunos para auxiliá-los em seus processos de pesquisa. A primeira autora deste artigo era a professora ministrante e a segunda autora ministrava aulas enquanto doutoranda através da disciplina de Docência Orientada. Ao longo do semestre, foram utilizados os escritos de Larrosa, 2002; Oliveira (2006); Silva (2010) entre outros. Ao final do semestre, tínhamos nove alunos, neste relato tomaremos os dados de duas entre eles.

3.1 Da canção dentro da história de vida para a reflexão sobre a prática docente ou “aos dezesseis anos sabia que queria a música na minha vida pra sempre

Como trabalho final, foi proposto que os alunos escolhessem uma música significativa para suas vidas e a associassem a sua reflexão sobre a temática de pesquisa que estavam estudando ou pretendiam estudar juntamente com a revisão 4 autores a sua escolha. A aluna 1 narra o significado da música *Cryin*:

Cryin do Joe Satriani. Me lembro de tudo: a surpresa, a expectativa... a superação dos desafios. [...] Naquela época eu tocava (na guitarra elétrica) outra música do mesmo compositor, *Always with me, always with you*, mas ainda não estava pronta, embora fosse bem organizada e estudasse todos os dias. Meu professor contou que aconteceria um recital na escola de artes da cidade e que pediram se ele teria algum aluno para se apresentar. Ele disse que sim, e eu tocaria Joe Satriani, mas não seria a música que eu estava estudando, seria uma nova. Quando recebi as tablaturas fiquei apavorada. Não tinha coragem de dizer que não conseguiria e estudei. Estudei... estudei... estudei até criar calos nos calos que eu já tinha. Fazia ensaios extras na escola e meu professor ajudava.

A aluna 2 deseja estudar o aprendizado musical na família e começa refletindo sobre sua própria família e sua história de vida.

Por ser de origem de uma família de músicos, que tendem para o lado musical instrumental do que vocal, acredito que minha influência pendeu para o “lado harmônico das coisas”. O curioso é que todos são músicos autodidatas, que aprenderam seu instrumento vendo e tocando com suas gerações passadas, assim como eu, que ao recordar minha infância, ainda vejo e escuto meu pai e eu tocando nossas canções preferidas no violão.

Estas lembranças poderiam ser meras reminiscências para as alunas, mas foram tratadas como parte da reflexão para a definição de temáticas de pesquisas, tornando-se um componente importante de seu esforço como aprendentes de pesquisadoras.

3.2 Relações entre músicas, atuações e temáticas de pesquisa

Para Peres (2011), a formação inicial de professores aposta numa

[...] formação capaz de ultrapassar a instância meramente cognitiva e mensurável para superar as dualidades existentes entre o conhecimento sensível e conhecimento científico, ou seja, das valorizações do que é da ordem das exterioridades em detrimento das interioridades. Isso tudo tendo em vista que sujeitos em processo de formação, neste caso formação inicial de professores, possam valorizar as biografias transformadas com o conhecimento acumulado. (p.174)

Neste sentido da superação das dualidades, buscamos analisar os escritos dos alunos em relação ao seu processo de surgimento das temáticas de pesquisa, considerando também o papel das músicas em suas lembranças enquanto memórias de momentos significativos.

A aluna 1 comenta sobre a temática de pesquisa, enquanto algo relacionado à sua prática como professora e, ao mesmo tempo, um desafio similar ao narrado sobre a sua performance musical:

Ainda no primeiro ano de faculdade tive a oportunidade de iniciar minhas atividades de professora, ministrando aulas de guitarra elétrica no Curso de Extensão em Música da mesma instituição (na qual estudava). Ali precisei articular materiais didáticos e pedagógicos para abranger todos os contextos que me eram apresentados. Um destes adquiriu grande importância na minha formação: as aulas de guitarra para crianças. Da mesma maneira que a música *Cryin'*, esta particularidade do ensino de música reservou-me surpresas e desafios. Para superá-los, precisei dialogar com os diferentes conhecimentos que havia adquirido e estava desenvolvendo. [...] Curiosa em conhecer a experiência dos outros para entender como aconteciam estas

aulas, me vi frente a um novo desafio: pesquisar a formação e as aulas de professores de guitarra com a finalidade de compreender de que maneira acontecem as articulações de conhecimentos para que sejam possíveis aulas para crianças.

Desta forma, a temática do estudo da narrativa de professores sobre aulas de guitarra, focalizando a questão das aulas para crianças, desenvolvido por esta aluna, emerge da problematização de sua própria história de vida. Como parte desse “narrar o vivido” a música *Cryin*, descrita por ela como um grande desafio que foi superado, uma vez que, enquanto adolescente, foi desafiada pelo professor de guitarra a ir além da técnica instrumental que já conhecia, a aluna narra este episódio como um momento de grande significado que catalisa o seu processo de reflexão sobre a sua atuação e pesquisa.

Já para outros alunos, a reflexão sobre as vivências conduz a uma ampla gama de interesses de pesquisa que não se materializa neste momento em uma temática de pesquisa específica, mas tal definição de interesses pode vir a se concretizar no futuro. Ocorre que, nesta disciplina, convivem alunos-professores de diferentes etapas do curso. Para a primeira aluna, que já desenvolveu seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), ter uma temática definida e construir um objeto de pesquisa se torna essencial para a realização da pesquisa que será relatada no TCC. Para a segunda aluna, existe um tempo exploratório de interesses de pesquisa, que pode ser aproveitado pelos professores formadores, no sentido de ampliação das reflexões sobre a história de vida, formação e atuação que possam levar a uma significação pessoal maior da temática que finalmente será estudada. A aluna 2 escreve:

A experiência que tive quando adolescente em sentar na varanda da casa de meus avós para ouvir e tocar junto do meu pai, tio, primos e irmãos, me leva a acreditar que a vivência e a influência musical vêm de berço. Em cima disso, pretendo pesquisar com base em referenciais como se dá aprendizagem musical em família, bem como a autoaprendizagem e o ensino transpassado por gerações.

Embora ela defina um interesse de pesquisa ainda não o está especificando em um “objeto” que seja suficientemente “estudável”, como seria uma família específica que ela desejasse estudar seguido de autores que definissem com que abordagem estas seria estudada. No trabalho final da disciplina escrito por dela, existem alguns autores, mas não suficientemente explorados para cercar a temática que a mesma busca estudar. Apesar disso, seus escritos se aproximam da visão de Butler-Kisber, Li, Clandinin e Markus (2007) de que a

narrativa dos professores de artes deve estar articulada com um diálogo com as vivências dos alunos. Esta última aluna escreve:

Quando fui questionada na aula da disciplina de Narrativas de Si, (hoje como aluna de graduação em música) acerca da música escolhida, sobre a relação que ela haveria com minha prática docente como professora de violão, em um projeto social [...], num primeiro instante não encontrei similaridade, porém, me veio em mente uma cena de aula de violão que ministrei. Eu estava em minha sala preparando a aula, quando um aluno me questionou a respeito de uma música que ele desejava tocar, *Have you ever seen the rain* da banda Creedence. Fiquei surpresa, pois essa música foi composta em 1970, por John Fogerty, e o aluno tinha apenas treze anos de idade. Perguntei a ele porque gostaria de aprender essa música e a resposta foi: “Meu pai gosta muito dela” [...] Então me reportei a minha adolescência, e minha influência musical familiar, junto com a motivação para que eu sempre estudasse muito parecida com a do meu aluno. (aluna 2)

Muito embora esta aluna não esteja pronta para iniciar a sua pesquisa, pois a sua temática ainda não está cercada por todos os lados, ela apresenta uma maturidade na relação entre a reflexão sobre sua atuação e os caminhos que está traçando para construir sua investigação.

Em uma abordagem tradicional de pesquisa, pareceria que a aluna 2 havia caminhado pouco, pois se perguntássemos o que vai estudar sua resposta seria como a citação anterior, sem especificar a família cujas aprendizagens musicais cotidianas abordaria. Mas considerando a não dualidade entre o conhecimento sensível e conhecimento científico, apontada por Peres (2011), vemos um trabalho árduo no processo reflexivo da aluna, no que tange a compreender como desenvolver uma pesquisa dentro de um “paradigma singular plural” (JOSSO, 2010, p. 11) uma vez que relaciona suas próprias vivências a questionamentos mais amplos da área de Educação Musical. No seu caso, o papel dos pais para os processos de aprendizagens musicais dos filhos. Da mesma forma, a aluna 1 toma a questão do aprendizado de instrumentos musicais por crianças, cara a área de Educação Musical, mesclada a questão específica da guitarra que emerge do desenrolar e da reflexão sobre sua história de vida.

4. Considerações finais

Diferentemente de um processo mais tradicional de trabalho com os temas de pesquisa, na pesquisa relatada neste artigo, a temática é trabalhada a partir de uma reflexão

sobre as histórias de vidas dos participantes. No entanto, tais reflexões não acontecem de forma linear, narrando todos os acontecimentos, mas na relação com fenômenos e repertórios musicais. Em tais lembranças, as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas são catalizadoras de subjetividades que então são narradas e, através desses textos, refletidas pelos alunos da disciplina nas qual foi realizada. Desta forma, existe uma aproximação entre processos objetivos e subjetivos que abrem brechas para a importância do lembrar dos pesquisadores em formação e de sua relação com práticas musicais, ao mesmo tempo em que não abrem mão de um processo rigoroso de reflexão e apropriação da literatura. Esperamos colaborar para os debates sobre ensino de pesquisa nos cursos superiores, em especial, na área de Artes e, mais particularmente, no que tange a maneira como as memórias musicais podem ser problematizadas no trabalho com a definição de temáticas de pesquisa.

Referências

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.) *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: DP et alli; FAPERJ, 2010, p. 185-206. (p.195 ver).

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BUTLER-KISBER, Lynn; LI, Yi; CLANDININ, D. Jean; MARKUS, Pamela. Narrative as artful curriculum making In: BRESLER, Liora (Org.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Volume 16. Part. 1. U.S.A: Springer, 2007, p.219-233.

JOSSO, Marie Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUC, 2010, p. 9-14.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.35-86.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando fazer sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.47-58.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, mai/ago. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8702/6354> Acesso em: 31.03.2013.

SILVA, Michelle Cristina Medeiros. “Como você aprendeu a cozinhar?” Reflexões sobre a transmissão intergeracional do conhecimento culinário entre mulheres. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4., São Paulo, 2010. *Anais...* São Paulo: USP, 2010. 1 CD-ROOM.

A alfabetização musical em escolas alternativas de Santa Maria

Darwin Pillar Corrêa
UFSM
darwincor7@gmail.com

Pablo da Silva Gusmão
UFSM
pablogusmao@gmail.com

Resumo: O estudante que pretende se candidatar ao ingresso em um curso superior de música frequentemente enfrenta uma prova de conhecimentos específicos que verifica suas habilidades musicais prévias (Souza; Páscoa, 2006; Ramos, 2007). Alguns candidatos sentem a necessidade de aprimorar seus conhecimentos musicais para realizar a prova de conhecimentos específicos exigida por muitos dos cursos superiores de música do país. Em cidades como Santa Maria - RS, onde as opções de escolha para receber orientação musical são pouco abrangentes, alunos procuram escolas alternativas para se preparar para a prova específica. O presente artigo investiga, através de entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas alternativas do município, algumas características do trabalho realizado nestas escolas, em particular sobre o ensino de teoria musical, e em relação à preparação para prova de conhecimentos específicos para o vestibular para cursos de música. Constatamos que a maioria dos diretores acredita na importância da leitura musical, mas não há um consenso sobre a inserção do conteúdo nas aulas. Observamos que não há, nestas escolas, programas de preparação para a prova de música do vestibular, e que o ensino é feito de acordo com os requisitos da prova no ano vigente.

Palavras chave: Escolas alternativas, Teoria musical, Vestibular.

1. Introdução

Para ingressar na maioria dos cursos de graduação em música em universidades brasileiras, o candidato necessita realizar uma prova de conhecimentos específicos (PCE), onde é necessário demonstrar um conjunto de habilidades musicais (SOUZA; PÁSCOA, 2006; RAMOS, 2007). Estas habilidades não são apenas voltadas à performance, mas incluem também conhecimentos teóricos e habilidades perceptivas. Músicos amadores que não se acreditam suficientemente treinados frente aos conhecimentos citados, mas pretendem se candidatar ao ingresso em um curso superior de música, têm a opção de buscar orientação especializada. Silva (1996) não discute especificamente sobre cursos preparatórios para o vestibular de música, mas observa que:

A busca por orientação relativa à aprendizagem musical é um fenômeno que tem ocorrido ao longo da história. Em geral, dentre as opções existentes, encontram-se os conservatórios de música estaduais ou municipais, cursos de extensão ligados às Universidades de Música, escolas/academias/conservatórios alternativos e professores particulares. (SILVA, 1996, p.52).

Ao analisar os problemas de desempenho nas PCE do vestibular para o ingresso no curso superior de música da Universidade do Estado do Amazonas, Souza e Páscoa (2006, p. 6) constataram que a maioria das escolas particulares de música não possui um projeto pedagógico definido. Na cidade de Santa Maria - RS, além do curso de extensão em música da UFSM, as principais opções para receber orientação musical são os professores particulares e as escolas “alternativas”.

O termo “escola alternativa” significa escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino. (SILVA, 1996, p.51).

As escolas citadas por Souza e Páscoa (2006) se encaixam na classificação proposta por Silva. Considerando que estas escolas podem vir a ser escolhidas como uma opção de preparação por candidatos ao ingresso em cursos superiores de música, esta pesquisa busca compreender as características de ensino e aprendizagem, em escolas alternativas da cidade de Santa Maria, dos conteúdos e habilidades que são contemplados na PCE para o Curso de Música da UFSM. Neste âmbito, buscamos explorar particularmente as características do ensino de teoria musical, inclusive de notação musical, uma vez que se tem constatado que a deficiência no domínio de habilidades elementares de teoria musical pode prejudicar o desempenho dos alunos dentro da universidade (SOUZA; PÁSCOA, 2006). Além disso, almejamos refletir sobre como as escolas oferecem preparação para a PCE para o Curso de Música da UFSM, no sentido de descobrir aspectos destas abordagens.

2. Metodologia

O artigo apresenta os resultados das duas primeiras etapas da pesquisa em andamento. Na primeira etapa, realizamos um levantamento de dados para descobrir o número de escolas alternativas atualmente ativas em Santa Maria. Em seguida, entramos em

contato telefônico com estas escolas, e marcamos entrevistas com os respectivos diretores/coordenadores. A segunda etapa se deu através de entrevistas semiestruturadas com os diretores/coordenadores das escolas, de acordo com os objetivos já apresentados. A discussão sobre os dados retirados das entrevistas realizadas na segunda etapa é o foco do presente artigo. A terceira etapa consistirá em entrevistas semiestruturadas com os professores das escolas, em especial com os professores de teoria e percepção. E na quarta etapa pretendemos coletar dados através de um questionário com os alunos das escolas estudadas, com a intenção de verificar como as diferentes abordagens musicais (criação, apreciação, performance, teoria, notação) são integradas, e qual a influência dessas abordagens na confiança do aluno quanto ao conteúdos relacionados à teoria e à percepção musical.

3. As Escolas Alternativas de Música de Santa Maria

Acreditamos ser relevante apresentar algumas características gerais das escolas, como espaço físico, localização na cidade, atividades realizadas e alguns detalhes específicos principalmente no que tange às opções de cursos oferecidos, visto que este último ponto apresenta, ao mesmo tempo, semelhanças e diversidades.

Na cidade de Santa Maria, existem seis escolas alternativas de música, sendo que todas possuem espaço físico compatível com as suas necessidades, contando com múltiplas salas de aula, equipamentos para reprodução de áudio, computadores e alguns instrumentos musicais. Quatro escolas estão situadas na região central da cidade; uma das escolas se encontra em um bairro próximo ao centro da cidade, e outra em um bairro distante do centro. Algumas das escolas realizam atividades que buscam atingir não só pessoas matriculadas nos cursos, mas também a comunidade em geral. Grupos instrumentais regulares, palestras, apresentações públicas e oficinas para bandas de rock, são algumas das atividades que podem contar com a participação de pessoas que não estão matriculadas nos cursos regulares.

Os dados referentes aos cursos oferecidos pelas escolas levam em consideração os dados das entrevistas, anúncios publicitários, websites e folders utilizados para divulgação, e estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: Cursos oferecidos pelas escolas alternativas de Santa Maria - RS.

Cursos	Nº de escolas que oferecem
Guitarra, Teclado, Violão	6
Técnica Vocal	5
Contrabaixo Elétrico, Piano	4
Bateria	3
Canto, Acordeom, Cavaquinho, Clarinetas, Flauta Doce, Percussão, Violino	2
Teoria Musical	2
Curso Preparatório para PCE	2
Bandolim, Flauta Transversa, Sax, Trompete	1

Fonte: Entrevistas com diretores das escolas de música

4. Discussão

Ao realizar as entrevistas, conversamos com todos os diretores sobre a existência ou não de cursos preparatórios nas suas escolas. Logo, quando a resposta era positiva, pedíamos mais detalhes sobre o funcionamento desses cursos, mas quando a resposta era negativa, o questionamento voltava-se para a orientação que era dada ao aluno que buscava essa preparação, o que poderia ser um ponto de interesse para a pesquisa.

Uma série de dados relevantes foi coletada através das entrevistas. Para a presente discussão, selecionamos trechos relativos a duas questões específicas: (1) a posição da escola frente ao ensino de notação musical; e (2) o atendimento dado aos alunos que buscavam preparação para as PCE do vestibular para o curso de música.

Em relação ao ensino e utilização da notação musical nas aulas, o Diretor da Escola A demonstra a dificuldade de conciliar o conteúdo com o interesse do aluno:

Eu defendo enquanto administrador aqui da escola que sempre se trabalhe com a leitura, na medida do possível, né. Mas não podemos jamais sacrificar a prática musical em prol da leitura e da percepção. [...] Eu já vi ocorrer de se perder aluno porque se desestimulou em função da leitura. Por outro lado, a gente sabe como ela é importante. Então, é uma coisa complicada. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Se por um lado, há uma percepção da importância da alfabetização musical, o diretor dessa escola aponta os cuidados de integrar a habilidade com a prática musical:

A ideia de alfabetização musical desvinculada da prática tem contribuído para que muitos alunos desistam de aprender música, tanto em escolas específicas como em escolas do ensino fundamental, muito embora esses alunos continuem com a capacidade para desfrutar da música em geral (SOUZA, 2004, p. 215).

Souza nos chama a atenção para uma problemática importante. Separar os conteúdos de teoria musical da prática musical e enfatizar apenas a parte teórica resulta em um ensino vazio e sem significado musical, o que contribui para que alunos fiquem desmotivados com o aprendizado de música.

Outra dificuldade surge da necessidade dos diretores trabalharem com diversos professores de música, pois às vezes existem divergências ou confusões sobre a proposta pedagógica da escola. A Diretora da Escola B nos mostra como os próprios professores contratados pela escola não têm uma visão clara e unificada sobre esse aspecto do ensino musical:

Agora tem o exemplo de uma professora que chegou pra mim e tinha um aluno que queria tirar música de ouvido. Ela não queria trabalhar [com isso] porque era uma dificuldade dela. Então ela disse, ‘a escola não é por partitura?’, querendo que eu impusesse isso. Eu tentei explicar pra ela que não é questão de ser por partitura, ou por ouvido, ou por imitação, a gente ensina música. Então não é separar as coisas. Mas isso daí vai muito do professor, de ter essa compreensão, né? (DIRETORA DA ESCOLA B).

A resposta que nos foi dada pela Diretora da Escola C nos revela outro aspecto importante, relativo ao público atendido por estas escolas:

A maioria dos alunos procura [as aulas] pra entretenimento. Claro que à medida que eles vão aprendendo, e vão vendo que aquilo é tão legal, começa a criar aquela magia da música, eles começam a se interessar um pouco mais. Aí alguns buscam, e eu digo, ‘então vamos um pouquinho mais fundo’. (DIRETORA DA ESCOLA C).

A procura de aulas de música como uma atividade de lazer também foi mencionada pelo Diretor da Escola A:

Nós estamos tratando com a geração 'zapping', com a geração em que é tudo automático; é apertar o controle e funcionar. Então, o pessoal não tem paciência pra aprender a ler [música]. E mesmo o adulto, a terceira idade, que vêm aqui, eles não tem essa paciência, porque eles querem relaxar. (DIRETOR DA ESCOLA A).

O Diretor da Escola D fala sobre a postura otimista da equipe da sua escola frente a este aspecto musical:

Nós nos sentimos responsáveis no sentido de mostrar pra ele que nesse meio existe uma linguagem especial. Uma linguagem diferente. Que nós, entre músicos, nos comunicamos. E se ele não aprender essa linguagem, ele vai ser um analfabeto musical. [...] A gente quer que o aluno conheça essas duas linguagens, a percepção de áudio e a leitura, sem dúvidas. Ele precisa saber isso. (DIRETOR DA ESCOLA D).

O Diretor da Escola E nos mostra a sua visão dos efeitos de um ensino de música onde a ênfase recai apenas sobre um campo do conhecimento musical, enquanto ilustra a dificuldade de inserir um conteúdo considerado importante, mas que normalmente não é de interesse do aluno:

Na nossa visão, a gente não pode forçar o aluno, mas ao mesmo tempo, a gente sabe que é importante. Daqui a pouco o cara passa dois, três anos fazendo só a prática, só querendo tirar música, "ah, tira pra mim essa música", pega uma técnica legal, depois ele vai sentir falta da parte teórica, e aí volta, é um retrocesso. (DIRETOR DA ESCOLA E).

Por outro lado, a Diretora Escola F, considera a leitura musical um conhecimento indispensável, e nos fala sobre a sua experiência com o ensino deste aspecto musical:

Acho que a leitura musical, a grafia musical, um mínimo do mínimo ele tem que ter noção. Até porque eu já tenho experiência, que ex-alunos meus estão trazendo os filhos deles pra escola, [...] e eles comentam comigo que até hoje eles tocam o seu instrumento. [...] Então, isso quer dizer o que? Que a teoria, a escrita musical, a leitura da pauta, da grafia musical é muito importante! É muito importante, e eu prezo por isso. (DIRETORA DA ESCOLA F).

Através destes dados, é possível notar que apesar de haver uma concordância geral acerca da importância do aprendizado de teoria musical, não há uma visão predominante entre todos os diretores entrevistados sobre a inserção do conteúdo nas aulas. Alguns mencionam que o trabalho com teoria musical ocorre de acordo com o aluno e conforme as necessidades do aprendizado de instrumento, sem um sentido de obrigatoriedade, o que pode estar relacionado com as necessidades comerciais das escolas. Há também uma postura de conscientização do aluno, para que a teoria musical seja entendida como parte do aprendizado de música, talvez com o intuito de oferecer uma formação musical mais integrada, onde a teoria musical faça parte da experiência musical. Além disso, um dos diretores demonstra

convicção de que se deve ensinar notação musical, e enfatiza a importância deste aspecto musical refletindo acerca das suas experiências como professor

É importante lembrar que, ao indagar sobre a função da notação musical, Souza (2004) aponta a possibilidade de registrar a música, fazendo com que o texto musical possa ser executado através da leitura, e também a possibilidade de armazenamento de grandes quantidades de música em forma de partituras. Em seguida, explica que a notação musical pode

servir de ajuda para tirar a música de seu tempo como, por exemplo, ouvir trechos, analisar, novamente ouvir o seu todo. Em outras palavras: a notação musical torna a música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização. (SOUZA, 2004, p.212).

Quando questionados sobre o atendimento dado a alunos com interesse de fazer a PCE do vestibular para o curso de música da UFSM, apenas três diretores afirmaram que suas escolas já receberam alunos interessados em receber orientação para a realização da prova. O Diretor da Escola A apresenta características gerais de como a sua escola procede nesta situação:

Como todos os professores são formados em música, ou em formação, quando alguém nos procura para a preparação pro [...] teste de conhecimentos específicos, a gente prepara um programa pra aquele aluno (DIRETOR DA ESCOLA A).

O Diretor da Escola D nos conta a situação de um aluno que buscava a orientação para a PCE:

Já houve essa procura, o cara chegou aqui, acho que uns três meses antes da prova lá da universidade, e queria se preparar em três meses. Ele queria fazer um monte de aulas. A gente tentou conscientizar ele de que não seria interessante ele entrar assim, fazendo um monte de aulas, já próximo do curso, que de repente ele poderia se decepcionar, porque isso leva um tempo, é um processo de aprendizado. Eles acham que eles chegam aqui, pegam a informação, vão pra casa e passam na prova. Então tiveram situações de alunos que quiseram intensificar a aula. Mas no processo eles viram que realmente é importante fazer um ano, quem sabe, ou meio ano, um semestre, estudando devagar. (DIRETOR DA ESCOLA D).

Ao discutir a importância de esclarecer para o aluno a questão do nível de exigência necessário e o tempo que leva, o Diretor da Escola E nos fala sobre uma situação semelhante a esta, e também menciona alguns detalhes sobre o funcionamento das aulas:

Então todo ano a gente tenta se informar sobre isso, [...] a gente não tem, falando administrativamente, [...] um produto pronto. [...] Que eu [me] lembro, nos últimos três, quatro anos sempre foram dois, três alunos aqui da escola que [...] estavam fazendo o teste. E um [aluno] era da parte de percussão, o professor disse [pra ele] ‘olha, tu ainda não tá preparado’. Mas geralmente a parte teórica é feita então com a [professora de Teoria], trabalhando em cima do que é pedido no teste. E aí a parte prática com cada professor, se é específico do instrumento (DIRETOR DA ESCOLA E).

Dois diretores relataram casos de alunos que aparentemente buscaram se preparar para a PCE pouco tempo antes da realização da mesma, um problema também apontado por Souza e Páscoa (2006, p.5).

5. Considerações Finais

Tendo a necessidade de possuir habilidades prévias como músico, alguns candidatos ao ingresso em cursos superiores de música procuram escolas alternativas em busca de orientação para a realização da PCE. Logo, realizamos uma série de entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas alternativas da cidade de Santa Maria, e apresentamos uma discussão acerca do aprendizado de notação musical e do posicionamento das escolas em relação à orientação de alunos que buscam preparação para a PCE para o curso de música da UFSM. Em relação à notação musical, observamos uma heterogeneidade de abordagens que coexistiu com uma ideia comum onde se reconhece a importância do ensino e aprendizado de teoria musical. Percebemos também que um pequeno número de alunos têm procurado escolas alternativas de Santa Maria como opção para se preparar para a PCE para ingresso no curso superior de música da UFSM.

É importante perceber que nenhum dos diretores falou sobre a existência de um programa fixo de preparação para a PCE do vestibular, mas informaram que o ensino é feito de acordo com os requisitos da prova. Constata-se também, através destes dados, que algumas escolas alternativas de Santa Maria são procuradas por um número indefinido, aparentemente pequeno, de alunos que buscam orientação para a realização da PCE para o curso de música. Neste sentido, acreditamos na importância de compreender o trabalho destas escolas, visto

que estes são alguns dos espaços onde os candidatos para o curso de música podem encontrar orientação para aprimorar seus conhecimentos musicais antes da realização da PCE.

Os próximos passos desta pesquisa irão objetivar uma compreensão mais detalhada da forma como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de música nestas escolas, a fim de melhor compreender a integração dos parâmetros músico-educacionais (composição, apreciação e performance) e as relações deste ensino com o contexto educacional dentro da universidade.

Referências

RAMOS, D. Reflexões sobre o vestibular para a carreira de música da UNICAMP: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. 2007, vol.8, n.1, p.59-69, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100006>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SILVA, W.M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. Salvador: **Revista da ABEM**, n.3, ano 3, p.51-64, jun. 1996.

SOUZA, J.V. (Org.). Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I.C.G.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.207-216

SOUZA, S.S; PÁSCOA, L.V.B. Problemas de formação musical de nível básico e médio dos vestibulandos de música da UEA no concurso vestibular de 2005. **Aboré**, n.2, out. 2006.

Disponível em:

<http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/comunicacao/comunicacao_pesq/Silvia%20Santos%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

A avaliação da performance no violão na modalidade EAD

Felipe Rebouças
Universidade Federal da Bahia
felipemreboucas@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta um projeto de pesquisa que trata da avaliação em performance no violão na modalidade EAD. Objetiva investigar como se deu a avaliação no ensino de violão em um curso de licenciatura em música. Como referências são utilizados autores que tratam de avaliação, avaliação em música, avaliação em performance no violão, e educação a distância. Também aponta escritos recentes que abordam esta experiência em ensino de violão na modalidade EAD, trazendo alguns dados sobre o curso em questão. O estudo valoriza a escolha de critérios e de instrumentos de coletas de dados para a avaliação, e aborda as características do diálogo entre professor e aluno nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: ensino de violão, avaliação em performance, educação a distância.

Introdução

A recente expansão da educação a distância mediada pela internet tem trazido possibilidades de formação para pessoas que até então não tinham acesso a um curso superior, alcançando regiões que dificilmente seriam contempladas com ensino em nível de graduação e pós-graduação. Mesmo com a criação de novas universidades em vários estados, a educação presencial ainda não demonstra ser suficientemente eficiente para atingir populações distantes dos grandes centros urbanos. Os cursos a distância têm se mostrado capazes de oferecer esta possibilidade.

Além da expansão do acesso ao ensino superior, a EAD tem explorado os meios de interação entre as partes envolvidas no processo de ensino. Estas novas formas de interação, por sua vez, abrem espaço para formas diferenciadas de ensinar, aprender e avaliar, o que exige a produção de uma bibliografia específica.

Este projeto de pesquisa em andamento tem por objetivo investigar de que formas a avaliação foi abordada no ensino de violão no Curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da UFRGS, que fez parte do programa Pró-licenciaturas fase II do MEC e foi oferecido em parceria com UFBA, UFES, UDESC, UNIR, UFAL e UFMT (NUNES, 2012, p. 19-20). Iniciado em abril de 2008 e concluído em maio de 2012, graduou professores de música em diversos estados do Brasil. A sigla PROLICENMUS será utilizada neste trabalho para fazer referência a este curso (NUNES, 2012).

Foi ofertado na interdisciplina Seminário Integrador (SI) o ensino de teclado e violão, pois o Projeto Pedagógico de Curso do PROLICENMUS traz “a ideia de educar musicalmente por intermédio da utilização do canto acompanhado por instrumento harmônico (piano/teclado ou violão)” (UFRGS, 2010, p. 3). No ensino de violão (SI Violão), que é o objeto de estudo deste projeto, foram empregados diversos recursos tecnológicos, como imagens, animações, exemplos de áudio, vídeos e videoaulas interativas.

A avaliação neste curso foi feita sob três olhares diferentes sobre o aluno, contemplando três níveis de avaliação: a Avaliação de Nível 1 (N1) observou como se deu o processo de estudo do aluno, verificando sua interação com os materiais didáticos, com os tutores/professores e com os outros cursistas; a Avaliação de Nível 2 (N2) buscou verificar o domínio do estudante sobre os conteúdos trabalhados e sua capacidade de posicionamento crítico-reflexivo sobre sua prática docente; Avaliação de Nível 3 manteve o foco sobre os resultados práticos dos estudos e pesquisas dos alunos, sobretudo nas questões relacionadas ao cotidiano escolar dos próprios cursistas. Esta última também difere das anteriores por ser uma avaliação coletiva, que emite conceito comum a todas as interdisciplinas, para todos os alunos do polo onde foi aplicada (UFRGS, 2010). Esta pesquisa manterá seu foco na avaliação de N2, por esta abordar de forma direta a performance do aluno.

A questão norteadora deste projeto de pesquisa indaga como se deu a avaliação de performance em violão no curso de licenciatura em música EAD da UFRGS e quais as relações entre os instrumentos de avaliação, metodologias e as teorias que fundamentaram a prática pedagógica. A pesquisa envolverá questionários, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, os quais serão aplicados a ex-alunos, tutores e professor formador.

O interesse deste pesquisador pelo tema surgiu durante experiências de participação em processos avaliativos no PROLICENMUS, no âmbito das avaliações de SI Violão. A constante interação com a equipe de tutores e com o professor coordenador da interdisciplina para definição de repertório, elaboração de orientações, definição de critérios de avaliação, análise das atividades realizadas e formatação dos resultados obtidos pelos alunos estimularam reflexões sobre o processo avaliativo. Em sua atuação enquanto tutor de polo, este pesquisador também pôde perceber a receptividade dos alunos às atividades de SI Violão, o que fornecia indícios de que algumas práticas adotadas no ensino de violão neste curso careciam de maior reflexão e aprofundamento teórico.

Questões como “esta peça é adequada ao nível e ao contexto musical do aluno?”, “estamos sendo claros ao comunicarmos os critérios e objetivos aos alunos?”, “estes critérios avaliam o desempenho musical de forma adequada?” ou “estamos divulgando os resultados de forma clara?” estavam presentes tanto durante o processo de elaboração do material didático quanto na interação com o aluno no polo de apoio presencial.

Fundamentação teórica

Os principais referenciais teóricos que fundamentaram este pré-projeto de pesquisa foram Tourinho (2001), Moore & Kearsley (2007) e Luckesi (2011).

Sobre avaliação em performance, Tourinho (2001) conclui que há três aspectos que encurtam o caminho para as mudanças de comportamento pretendidas pelo professor: a precisão da informação, a demonstração do que se deseja como resultado e a solicitação de reflexão por parte dos professores” (TOURINHO, 2001, p. 196). Também acredita ser útil no processo avaliativo uma *caderneta musical*, com registros em vídeo de todas as performances dos alunos, acompanhados de dados sobre as performances e pareceres do professor, a qual poderia ser consultada inúmeras vezes sob diferentes pontos de vista (TOURINHO, 2001, p 197-198).

Moore e Kearsley (2007) definem a Teoria da Interação a Distância como a lacuna existente na comunicação e compreensão entre professores e alunos por causa da distância geográfica/temporal característica do ensino a distância. Defendem ainda que esta característica da Interação a Distância deve ser assistida por “procedimentos diferenciados na elaboração da instrução e na facilitação da interação” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

Luckesi (2011) tece considerações importantes sobre instrumentos de coleta de dados para avaliação. Segundo o autor, estes instrumentos ampliam a nossa capacidade de observação sobre o objeto avaliado, mas deve-se ter uma lista de aspectos a serem observados no momento da avaliação. Do contrário comprometerá o foco da avaliação, pois a aleatoriedade da observação resultará em uma descrição inadequada da realidade que se pretende avaliar. O autor também alerta para a necessidade da adequação do instrumento de coleta de dados empregado, ressaltando que este “precisa coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do educando que estamos precisando descrever, - nem mais nem menos, somente os dados necessários” (LUCKESI, 2011, p. 305).

Swanwick (2003) alerta para o fato de que na avaliação formal o conceito de difícil está associado tradicionalmente ao acúmulo de elementos técnicos musicais, o que sugere que o aspecto quantitativo é valorizado em detrimento do aspecto qualitativo da realização musical (SWANWICK, 2003).

O método MAaV¹ (NUNES, 2005) observa as características da educação na fase adulta, quando há “resistência a novas estruturas de pensamento” e predominância das “motivações extrínsecas”. (NUNES, 2005, p. 19). A autora considera, ainda, que todos têm alguma musicalidade, a qual pode ter sido estimulada e manifestar-se formalmente, ou não ter sido educada, tornando-se expressões espontâneas, mas sem aproveitamento das capacidades do indivíduo (NUNES, 2005).

Westermann (2010) analisa os fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão no PROLICENMUS. O autor considera a interferência do tutor residente, no atendimento presencial como fator determinante para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Sugere que professores e tutores criem situações presenciais ou virtuais para estimular a interação e a reflexão por parte dos alunos (WESTERMANN, 2010).

Tourinho *et al.* (2012) faz uma descrição das metodologias utilizadas no ensino de violão no curso, observando as transformações ocorridas ao longo dos semestres. Com relação à avaliação, destaca o aumento na frequência das gravações como forma de “aproximar” o aluno da equipe da interdisciplina e de dar mais oportunidades para o aluno lidar com a situação de gravação e performance. São abordados no referido trabalho os procedimentos de gravação uma vez por semestre e a progressão até o sistema de gravação por pontos de prova. Este modelo consistia em uma estrutura de avaliação que permitia diferentes níveis de aprendizado do instrumento. A autora também salienta as mudanças na forma de divulgação dos resultados das avaliações, sempre através de pareceres, os quais indicavam, nos primeiros semestres, apenas os resultados parciais e finais, indicando se os alunos estavam aptos ou não aptos a seguirem adiante no programa (repertório). Estes pareceres passaram a explicitar, nos semestres finais, cada critério considerado na avaliação, fornecendo um julgamento mais detalhado do desempenho do aluno (TOURINHO *et al.*, 2012).

Rebouças (2012) aborda a gravação como instrumento de coleta de dados para a avaliação de performance em violão no PROLICENMUS. O autor fala da necessidade de

¹ O MAaV (Musicalização de Adultos através da Voz) é um método que utiliza o canto como principal ferramenta para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas adultas.

explicitar de forma clara para os alunos os procedimentos para a realização de gravações, considerando que uma compreensão errônea destes procedimentos pode comprometer a percepção da performance dos alunos por parte do avaliador, prejudicando o processo avaliativo como um todo (REBOUÇAS, 2012).

Perspectivas

Espera-se com este trabalho contribuir com o ensino de violão a distância, oferecendo reflexões para balizar experiências futuras e bibliografia específica sobre o assunto. Apesar de haver uma bibliografia considerável sobre avaliação em música, são raros os trabalhos sobre a avaliação em música na modalidade EAD. É preciso observar que esta modalidade encontra-se em constante expansão, com vistas ao cumprimento da lei nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas básicas do Brasil.

A observação da metodologia empregada na experiência de ensino de violão no PROLICENMUS, especialmente sobre avaliação, trará acréscimos às formas de diálogo de que professor e aluno precisam para a verificação do desenvolvimento do estudante e para a proposição de eventuais correções de percurso. Serão analisadas situações reais e de avaliação e diálogo, observando os aspectos pertinentes das sistematizações de conteúdos efetuadas e as possibilidades de aprendizado decorrentes destas sistematizações.

Também será verificada a validade dos instrumentos de avaliação e o potencial de uso das ferramentas desenvolvidas para um diagnóstico claro e preciso do processo de estudo do aluno. Ferramentas estas utilizadas para análise e intervenção sobre resultados apresentados pontualmente, mas ao longo de todo um processo de aprendizado.

Serão, ainda, estabelecidas relações entre os critérios utilizados nas avaliações e a literatura que trata deste tema em música, a exemplo de Swanwick (2003), que indica a necessidade de declarar critérios que façam sentido para qualquer pessoa (SWANWICK, 2003, p.83).

Por fim, pretende-se investigar as formas de explicitação de resultados empregadas. Os recursos de que a informática e a internet dispõem, e mais especificamente as ferramentas que a plataforma Moodle oferece possibilitaram formas específicas de clarificar a percepção do aluno sobre seu próprio desempenho. Esta etapa decisiva para a tomada de decisões do aluno no sentido de efetuar correções de percurso é objeto que requer atenção especial, pois

lacunas na comunicação entre professor e aluno podem gerar possíveis mal-entendidos, como afirmam Moore e Kearsley (2007). E estes mal-entendidos podem resultar no desestímulo do aluno, o que pode ser potencializado pela impossibilidade de o professor avaliar de imediato a reação do aluno, a menos que este se pronuncie através dos meios disponíveis, no caso do PROLICENMUS, os fóruns de discussão ou mensagens privadas.

Contudo, precisamos registrar que a despeito de toda a fragilidade deste projeto inovador, as atividades foram conduzidas com muita competência e dedicação, resultando em benefícios para as comunidades onde os alunos atuavam e/ou atuam. Isto pode ser verificado por um número significativo de aprovações no último semestre da interdisciplina SI Violão – cerca de 60% (TOURINHO *et al.*, 2012, p.162) -, mesmo que este tenha sido o momento em que o desempenho do aluno frente ao perfil estabelecido para egresso do curso tenha sido mais cobrado.

Como resultado de todos os esforços, tanto pela equipe da sede, quanto pelas equipes dos polos e alunos, foi possível alcançar o número de 189 alunos formados nesta edição do curso, o que significa a capacitação de professores com domínio técnico e conhecimento idiomático do instrumento escolhido (violão ou teclado) suficientes para o trabalho em sala de aula, além de conhecimentos pedagógicos para atuarem na educação básica com competência.

Referências

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

NUNES, Helena M. S. *Musicalização de Adultos através da Voz: livro do professor*. Porto Alegre: CAEF, 2005.

NUNES, Helena de Souza. (Org.). *EAD na Formação de Professores de Música - Fundamentos e Prospecções*. 01ed. 320p il. Color. Tubarão, RS: Copiart, 2012, v. 01.

REBOUÇAS, Felipe. A utilização da gravação como ferramenta de coleta de dados para a avaliação em performance no ensino de violão a distância: um relato de experiência. In: *Anais do I Congresso Nacional Educação Musical*. Feira de Santana, 2012. No prelo.

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

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical*. Salvador, 2001. 246f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia.

TOURINHO, A. C. G. S.; Westermann, B.; Marques, E. ; Rebouças, F. M.; Oliveira, A.; Guerini, R. Cordas e Redes no Ensino de Violão. In: Helena Nunes. (Org.). *EAD na Formação de Professores de Música - Fundamentos e Prospecções*. 01ed. Tubarão, RS: Copiart, 2012, v. 01, p. 149-164.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico de Curso*. Documento integrante do CD Projeto Pedagógico do Curso / PROLICENMUS da UFRGS. Porto Alegre, 2010.

WESTERMANN, Bruno. *Fatores que Influenciam a Autonomia do Aluno de Violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância*. Salvador, 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia.

A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró-RN: uma análise inicial

Alexandre Milne-Jones Náder
 UERN
 amjnader@gmail.com

Carlos Antonio Santos Ribeiro
 UERN
 ribeirocarlos17@gmail.com

Elder Pereira Alves
 Conservatório D'alva Stella - UERN
 elder.edumusic@gmail.com

José Magnaldo de Moura Araújo
 UERN
 magnaldoaraujo@live.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise inicial dos dados da pesquisa “O ensino de música em Mossoró: a caracterização do ensino musical nas escolas municipais da cidade”. Essa pesquisa vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical (GPPM), foi aprovada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, contando com a participação de dois bolsistas de iniciação científica. Tem como foco central mapear e caracterizar o ensino da música nas escolas municipais da cidade de Mossoró. Os dados analisados neste trabalho foram coletados através da aplicação de questionários junto aos professores do município. Até o presente momento, é possível descrever alguns aspectos referentes à formação do professor de arte e sua inserção nesse contexto educacional.

Palavras chave: ensino de música; educação básica; formação de professores de arte.

Introdução

O ensino das artes no Brasil, compreendido nas quatro linguagens que abrangem essa grande área (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), passa por profundas transformações que implicam mudanças em dois pontos principais. O primeiro está relacionado às mudanças estruturais referentes à legislação que apresentam o formato do ensino de artes. O segundo está relacionado às transformações paradigmáticas, que implicam numa mudança de visão e numa nova concepção de atuação pedagógica, tanto em termos de conteúdos quanto em relação aos fundamentos metodológicos que alicerçam a prática docente dos professores desse universo escolar.

Nesta perspectiva, o ensino de música, conteúdo do componente curricular de Arte, encontra-se em um momento de mudança. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se refere mais à Educação Artística, mas sim ao “ensino de arte” (cf. Lei 9394/96, Art. 26, parágrafo 2º). Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, elaborados pelo MEC, contemplam a área de Arte (PCN-Arte), dando-lhe maior abrangência e complexidade. As diretrizes gerais encaminhadas para a apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) apontam para a reestruturação dos cursos superiores, na forma de bacharelados e licenciaturas em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança (cf. BRASIL, 1999).

Delineia-se, portanto, a partir dos termos normativos produzidos nas diversas instâncias, um redirecionamento do ensino de arte, voltado para conhecimentos específicos em cada modalidade artística, o que indica - a princípio - a necessidade de professores especializados em cada linguagem. No entanto, tendo em vista a realidade educacional brasileira, é possível verificar que os professores que geralmente atuam nas escolas, quando têm formação específica em arte, são, em sua maioria, licenciados em Educação Artística.

Analisando esse quadro, vemos a existência de um descompasso entre a renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e a realidade das escolas. Este descompasso é até mesmo previsível, neste momento, uma vez que os PCNs são relativamente recentes: os PCNs para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental foram lançados em 1997 (BRASIL, 1997), e o documento para os 3º e 4º ciclos, no final de 1998. Vale ressaltar aqui que a lei 11.769/2008, que coloca o conteúdo de música como obrigatório no componente curricular Arte, entrou em vigor em agosto de 2011. Cabe, portanto, procurar verificar qual é a situação real encontrada nas escolas atualmente: como estão sendo trabalhados os conteúdos de música (em que séries, com qual carga horária, etc.), qual a qualificação dos professores, como estes direcionam a sua prática (quais as modalidades artísticas trabalhadas, se eles conhecem os PCN, etc.).

Concomitante a esse contexto de mudanças no ensino de arte e música, atualmente, no campo da Educação Musical, tem se percebido um crescente interesse em se conhecer a realidade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileira. Nos últimos anos, esses interesses tem se transformado em estudos efetivos que tem por objetivos centrais conhecer a realidade do ensino da música nas escolas (ARAÚJO, 2002; MARINO, 2005; ALMEIDA, 2006; ALVES, 2011).

Tendo em vista esse cenário nacional, o Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical (GPPEM) - vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e cadastrado no CNPq - vem desenvolvendo uma pesquisa com o intuito de mapear a real situação do ensino de música no universo das escolas públicas municipais de Mossoró/RN. Tendo como foco o ensino fundamental.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada: “Ensino de música em Mossoró: a caracterização do ensino musical nas escolas municipais da cidade”, que tem como objetivo central levantar características do ensino da música nas escolas municipais de Mossoró/RN. Esta pesquisa, desenvolvida sob a responsabilidade do Professor Alexandre Milne-Jones Náder¹, conta com a participação de dois bolsistas voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN.

A motivação inicial deste trabalho surgiu durante aulas de Prática de Ensino, na qual, os alunos do curso de licenciatura em música da UERN, traziam seus relatórios de estágio supervisionado, afirmando que a maioria dos professores que leciona a disciplina artes no ensino fundamental, não tem formação geral em artes, nem muito menos na linguagem específica de música, o que dificultava o trabalho deles. Segundo alguns estudos, é possível verificar em várias cidades do país a realidade de uma significativa escassez de profissionais capacitados em lidar com o ensino da música de forma consistente, tendo em vista a precariedade na formação desses docentes (ARAÚJO, 2002; MARINO, 2005; ALMEIDA, 2006). Em Mossoró, Alves (2011) realizou um estudo pioneiro acerca do ensino da música na educação básica de Mossoró/RN, apresentando características da formação e atuação dos professores de arte com o ensino da música na educação básica². Esse trabalho contribuiu de forma significativa para a elaboração e desenvolvimento dessa pesquisa, pois através das constatações e conclusões do mesmo, pudemos caminhar para a construção do presente estudo.

Analisando essa situação, buscamos realizar uma nova pesquisa que levantasse características e aspectos do ensino de música nas escolas regulares da cidade de Mossoró, atentando para questões como a formação do educador que leciona artes e, especificamente

¹ Professor coordenador da pesquisa em questão.

² Em trabalhos posteriores pretendemos realizar um cruzamento dos dados coletados em Alves (2011) e os coletados no presente estudo.

música, as principais dificuldades encontradas por esses professores na realização de atividades pedagógicas musicais, entre outros aspectos. A análise atual desse contexto torna-se ainda mais significativa na medida em que a aprovação da Lei 11.769 completa cinco anos, e dessa forma podemos verificar como se encontra esse cenário de ensino de música após esse período de “mudança³”.

Investigando as escolas municipais

O Universo da presente pesquisa é constituído por escolas municipais de Mossoró/RN que abarcam o Ensino Fundamental II. A lista dessas escolas já catalogadas foi entregue ao GPPEM pela Secretaria da Educação e do Desporto do Município. O total de escolas do município que abarca o Ensino Fundamental II é de 16. Dessas dezesseis escolas, até o presente momento foram investigadas 14, nas quais foi possível encontrar 16 professores atuando com o ensino de arte⁴.

Explicando mais detalhadamente as fases dessa pesquisa, primeiramente realizamos leituras de textos bibliográficos nas áreas de educação musical, educação geral e outros campos afins ao universo de estudo, com intuito de constituir um referencial teórico para análise dos dados. Posteriormente, fizemos uma pesquisa documental junto aos órgãos gestores da educação básica e demais segmentos inter-relacionados com os espaços escolares, buscando documentos como o programa geral da disciplina “Ensino da Arte”, e demais documentos que nos ajudarão a analisar esse cenário. Em seguida, elaboramos os questionários, realizamos um teste piloto, e fomos a campo coletar os dados. Depois que foram aplicados os questionários junto aos professores de arte, fizemos uma análise parcial dos dados, para, posteriormente, realizar uma entrevista semi-estruturada com o professor de cada escola, tendo como foco a compreensão de concepções, estratégias, processos e situações de ensino e aprendizagem da música, existentes nessas realidades. No presente momento, estamos iniciando as análises dos dados coletados através dos questionários.

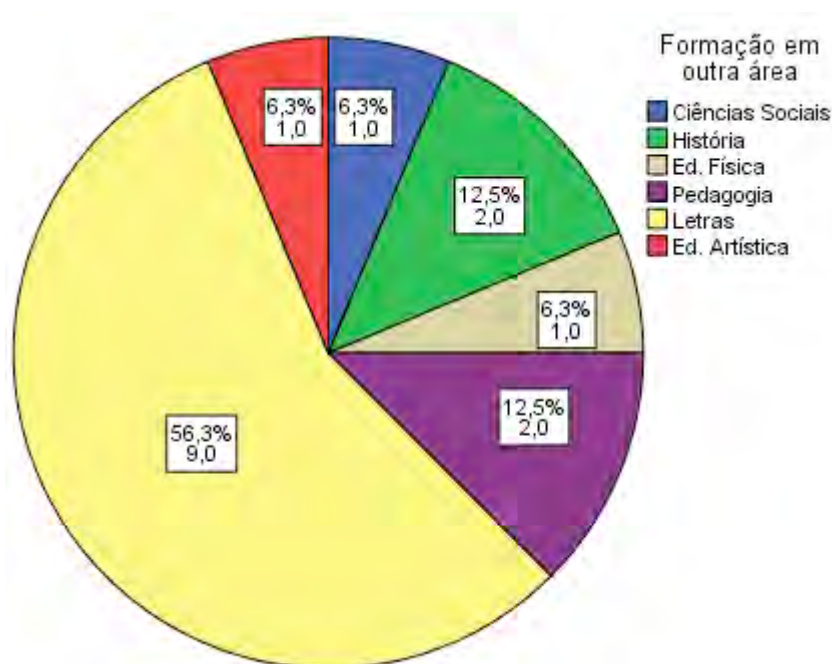
Uma análise inicial

³ Que pode ou não ter se concretizado.

⁴ As outras duas escolas ainda não haviam sido investigadas, no momento da produção desse texto, por problemas diversos, como indisponibilidade dos professores.

Tratando da formação inicial dos professores que trabalham com o ensino de Artes, foi possível verificar que apenas um dos dezesseis professores tem sua formação inicial na área de Educação Artística, o restante é formado em outras áreas, como podemos verificar no gráfico 01:

Gráfico 01: Formação em outra área



Fonte:
Alves, Ribeiro e Araújo (2013)

Náder,

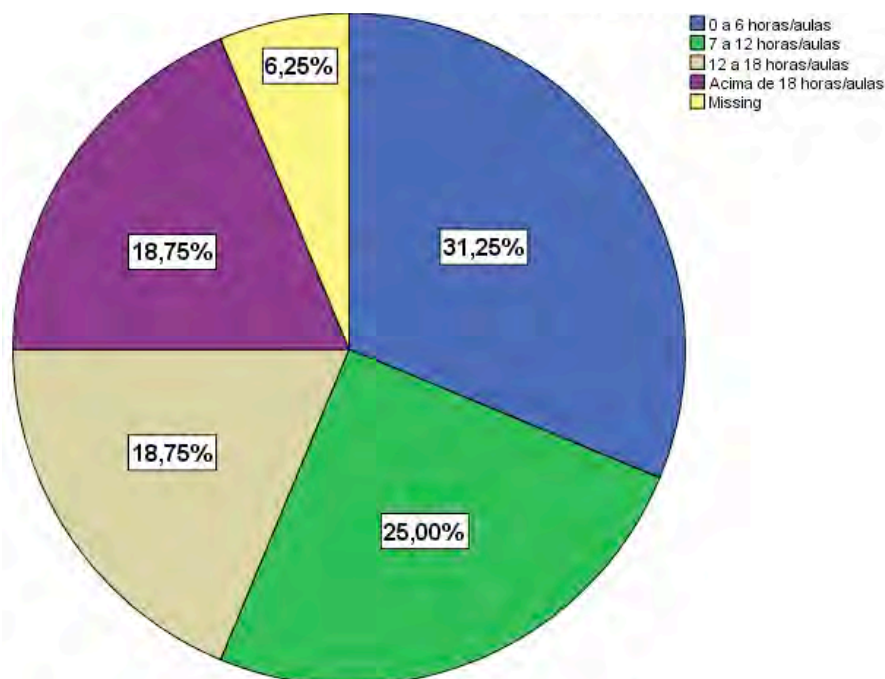
Desses demais professores, nove são formados em Letras, dois em História, dois em Pedagogia e um em Geografia. Outro dado significativo que podemos perceber é que mais da metade dos professores que atuam com o ensino de arte possuem formação na área de Letras. Alves (2011) discutindo essa questão, afirma que anterior à criação do curso de licenciatura em música da UERN em 2004, o curso de Letras era intitulado “Letras e Artes”, funcionando como o curso de formação dos professores de arte na região. Entretanto, a formação artística oferecida nesse curso era praticamente inexistente, pois havia uma ou duas disciplinas optativas na área. Os concursos para área de arte no município aceitavam a formação nesse curso para concorrer ao cargo de professor de arte (ALVES, 2011).

Poderíamos pensar que este aspecto da formação inicial seria “sanado” em cursos de pós-graduação. No entanto, durante a análise dos dados, verificamos que apenas um professor tem pós-graduação na área de arte, mais especificamente em dança, demonstrando que a maioria desses professores não está buscando a formação continuada para se aperfeiçoarem na área de arte, mais sim, nas áreas em que foram aprovados em concurso.

Nessa perspectiva, a formação destes professores para atuar em outra área se reflete quando questionados sobre a área foco de seu concurso, apenas três professores responderam que fizeram especificamente para a área de Arte. No entanto, existe uma problemática neste aspecto, pois ao relacionarmos o tempo de atuação desses professores nas escolas do município, verificamos que dos três professores que afirmaram ter feito concurso para lecionar arte, dois afirmaram tê-lo feito nos últimos cinco anos, demonstrando uma certa discrepância nas informações dos mesmos, pois há mais de seis anos não há concurso para a área de Arte na rede municipal de Mossoró/RN. E mesmo assim, outro questionamento que surgiu foi como esses profissionais podem ter sido aprovados em um concurso para área de arte se não possuem formação para tal?

Pudemos verificar também que a disciplina Ensino da Arte se configura muitas vezes como uma opção para preenchimento da carga horária do trabalho docente. Isto é facilmente percebido quando verificamos que quase 70% dos professores lecionam acima de sete horas em outras disciplinas, como é possível verificar no gráfico 02:

Gráfico 02: Você ministra outra disciplina nesta escola?



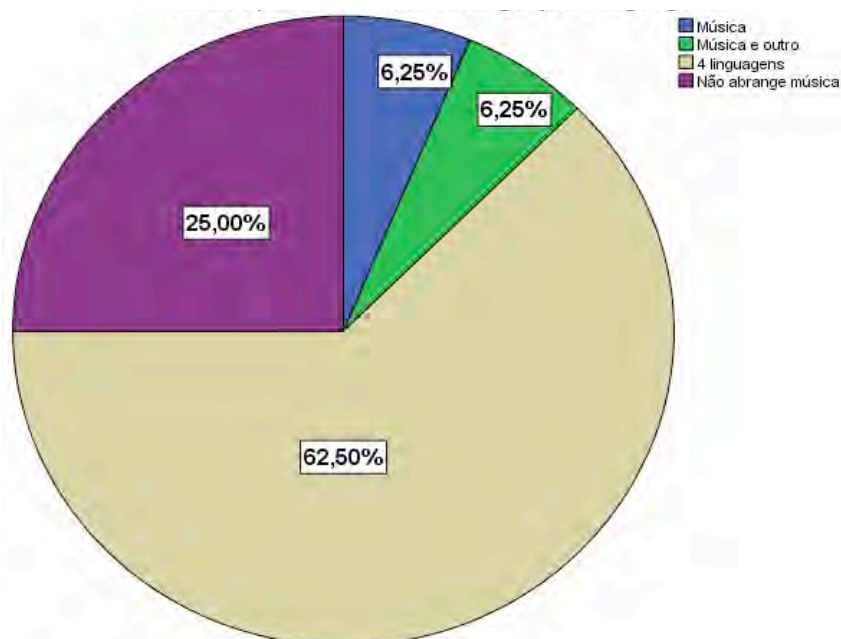
Fonte:
Alves, Ribeiro e Araújo (2013)

Náder,

Segundo o artigo 62 da LDB a “formação de docentes far-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996 p. 22). No entanto, o artigo não especifica a área de atuação docente. Por outro lado, este paradigma vem sofrendo mudanças, pois no Plano Nacional Educação, decênio 2011-2020 (PL8035) a meta 15 visa: “Garantir em regime de colaboração entre a união, os estados o distrito federal e os municípios que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2010 p. 17). Tal fato demonstra a necessidade da atuação específica na área de formação, e por consequência, a realização de concurso no município de Mossoró/RN para professor de arte, respeitando a especificidade de cada linguagem artística (artes visuais, dança, música, teatro).

No que diz respeito às linguagens trabalhadas na disciplina arte, doze (75%) dos professores disseram abranger a linguagem musical nas suas atividades, como vemos logo a abaixo:

Gráfico 03: Na disciplina artes você abrange que disciplinas?



Fonte: Náder, Alves, Ribeiro e Araújo (2013)

Esse dado é bastante instigador, na medida em que a maioria desses docentes não possui formação em arte e apenas quatro professores conhecem o planejamento para área de arte/música do município. Assim, ao identificarmos que boa parte dos docentes que trabalham com música não utiliza o planejamento proposto pelo município, percebemos que além da quase inexistência de formação, não há um direcionamento claro acerca do ensino de Arte/Música nesse contexto. Além dessa questão, é possível perceber também como a atuação polivalente ainda é forte nesse contexto, pois mais de 60% dos professores afirmaram trabalhar as quatro linguagens artísticas.

Analisando inicialmente algumas questões relacionadas às percepções e concepções dos professores, pudemos identificar, entre outros aspectos, as principais dificuldades que eles apontam para a realização do trabalho musical em suas aulas de arte. Através dos principais aspectos levantados, vemos que as maiores dificuldades estão centradas na ausência de formação continuada, na falta de materiais didáticos e na inexistência de um espaço na escola para realização das atividades musicais. Não só em Mossoró/RN, como em todo o Brasil, os diversos estudos apontam que uma das maiores dificuldades para implementar um ensino de

música significativo na educação básica é a restrita e quase inexistente formação de professores na área de música (ARAÚJO, 2002; MARINO, 2005; ALMEIDA, 2006).

Outro dado importante a respeito das concepções dos professores de arte da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, e que apesar de todos eles afirmarem ter realizado a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a grande maioria que trabalham com música (mais de 80%) afirmou que a importância do ensino da mesma estava em aspectos como controle dos estudantes, promover o civismo e auxiliar na concentração. Menos de um terço dos docentes que trabalham música em suas aulas levantaram questões específicas do ensino musical. Souza et al. (2002) aponta que o ensino da música na educação básica tem servido, muitas vezes, a muitos outros propósitos que não ao próprio ensino da linguagem musical. Dessa forma, é possível perceber que a música vem sendo constantemente utilizada como recurso em detrimento de seu ensino específico.

Considerações finais

Através dessa análise inicial dos dados, é possível verificar que praticamente ainda não há professores com formação específica na área de Arte na rede municipal de ensino de Mossoró. Somente um tem formação em Educação Artística, os demais possuem formação em outras áreas. A maior parte desses docentes atua em mais de uma disciplina, isso demonstra que a atuação desse profissional na área de arte está fortemente relacionada ao preenchimento de sua carga horária.

Com relação às linguagens artísticas, apesar da grande maioria não possuir formação na área de música, doze dos dezesseis professores afirmaram trabalhar a linguagem musical em suas aulas de arte. Grande parte desses docentes que trabalham com música, justifica o ensino musical centrado em aspectos secundários da música, utilizando-a mais como um recurso do que com linguagem específica.

Como a pesquisa se encontra em fase inicial, muitos dos questionamentos surgidos ainda não possuem uma elucidação clara. Nos próximos trabalhos espera-se aprofundar essas questões e apresentar novas informações da pesquisa.

Referências

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. *A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 55-63.

ALVES, Elder Pereira. *A música nas escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à rede municipal de ensino*. João Pessoa, 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *O ensino da música nas escolas da rede municipal de Curitiba*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 624-633.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Artes*. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, *parecer nº22*, aprovado em 04 em outubro de 2005. Altera texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, “Educação Artística” por “Arte”. Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 8035*, de 26 de junho de 2012. Plano nacional de educação para o decênio 2011-2020. Brasília, p. 34. 2010.

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. Mrs Holland, *o professor de música na educação básica e sua formação*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.23, 25-33, mar. 2010.

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: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002 (Série Estudos, n. 6).

A construção de identidades musicais em contextos religiosos: a cultura gospel

André Müller Reck
 UFSM
 andremreck@hotmail.com

Ana Lúcia Louro
 UFSM
 analouro@brturbo.com.br

Resumo: Partindo de uma perspectiva em educação musical que leva em consideração o caráter multicultural da(s) sociedade(s) contemporânea(s), o presente texto procura problematizar a relação entre música e religião a partir de contextos sócio-culturais específicos. A compreensão da importância dos significados construídos nas práticas musicais cotidianas tem contribuído para um olhar mais amplo da educação musical, atentando para a diversidade cultural. As músicas que o sujeito produz e consome em seu dia-a-dia são vivenciadas de acordo com sua posição em determinada trama de posições sociais, e suas preferências e renúncias musicais são influenciadas por elementos que fazem sentido a partir de seus significados, inseparáveis de seu contexto. Tendo como foco de análise a construção das identidades musicais na cultura gospel e tomando por base uma pesquisa de mestrado concluída, as seguintes reflexões procuram compreender a dimensão cultural da religião, anunciando e propondo temas que envolvem a discussão entre educação musical e culturas religiosas.

Palavras-chave: música e cotidiano, cultura gospel, identidades musicais.

Introdução

A relação entre música(s) e cultura(s) tem se tornado tema recorrente nas discussões sobre educação musical, acentuadas possivelmente pelo caráter multicultural e pluralista que a sociedade contemporânea parece (re)assumir. Partindo de diferentes enfoques, tanto da etnomusicologia (QUEIROZ, 2004) como da sociologia da música (SOUZA, 2000), educadores musicais tem investigado os processos musico-pedagógicos (KRAEMER, 2000) que ocorrem a partir de diferentes contextos socio-culturais (ARROYO, 1999; PRASS, 2004; ARALDI, 2004; MEDEIROS, 2009).

Procurando contribuir com as discussões acerca do tema, trago¹ algumas reflexões que envolvem a relação música-cultura-religiosidade, ou seja, a compreensão dos significados religiosos como parte de uma cultura musical específica. Nesse sentido o fazer musical é entendido dentro de uma trama de relações históricas, carregado de significações culturais e ligadas diretamente à construção de identidades musicais².

Por sua vez, a diversidade de contextos culturais e sociais, assim como o respeito às diferenças, tem sido amplamente discutida e apontada como desafio e fator decisivo de qualidade da educação contemporânea. Todavia, embora a discussão acerca do assunto tenha gerado experiências e contribuições teóricas, ainda não podemos considerar que uma “orientação multicultural numa perspectiva emancipatória costume nortear as práticas curriculares das escolas e esteja presente, de modo significativo, nos cursos que formam os docentes que nelas ensinam” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.156-157).

Nesse sentido, Penna (2012) problematiza:

Como reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico? Essa é uma discussão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar, como um desafio constante na construção de uma educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso (p.81).

Levando-se em conta o importante momento histórico com que a educação musical se depara hoje no Brasil, com a promulgação da lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do conteúdo de música no ensino básico, parece justificável a discussão acerca de diferentes narrativas musicais, de forma a redimensionar a gama de reflexões e problematizações que envolvem a prática musical e seus processos educativos em relação ao desenho sócio-cultural em que são produzidos. Dessa maneira percebe-se a

¹ A escolha, pelo autor, da escrita em primeira pessoa do singular se dá a partir de um recorte biográfico assumindo a problematização das suas vivências pessoais como parte do processo de pesquisa. No entanto, este artigo teve a participação direta da segunda autora, não como protagonista-pesquisadora, mas como orientadora e contraponto de leitura e discussão teórica, muitas vezes contribuindo com partes da escrita do texto, o que torna relevante sua inclusão também como autora.

² Refiro-me à identidade musical como “algo que vai se constituindo por muitas escutas e influências, que muda em determinados aspectos, que deixa alguns sons pelo caminho e seleciona outros, escolhendo o que gosta ou o que não gosta para ouvir ou cantar” (TORRES, 2008:238), deslocando assim uma suposta “essência” natural e única de identidade.

importância de refletir sobre os múltiplos espaços de educação musical para a partir deles, entender diferentes relações e situações pedagógico-musicais.

Os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos. Dessa maneira, somente criando estratégias plurais e entendendo a música como algo que tem valor em si mesmo, mas que também nos traz outros sentidos e significados, podemos pensar num verdadeiro diálogo entre educação musical e cultura (QUEIROZ, 2004,p.106).

Partindo do entendimento da religião como sistema cultural (GEERTZ, 1989), apresento um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que procurou investigar os processos músico-pedagógicos e a construção de identidades musicais na cultura gospel, a partir de um estudo de caso no Ministério de Louvor *Somos Igreja*³. Embora enfatizando o meio gospel neopentecostal, as reflexões teóricas permitem estender algumas questões à outras formas de religiosidade, gerando novas e diferentes problematizações, tendo como pano de fundo a diversidade cultural-religiosa.

Dentre essas questões destaca-se a necessidade de pensar sobre as possibilidades e os desafios de uma educação musical plural, dialógica e compreensiva com as relações entre o sujeito, seu fazer musical e suas práticas cotidianas. Luedy (2006) aponta que uma prática pedagógica em música

que busque desenvolver uma compreensão teórica das experiências prévias e cotidianas de nossos alunos e alunas, que busque articular os saberes envolvidos em tais experiências com os assim chamados saberes “eruditos”, poderia ser mais efetiva – tanto do ponto de vista do compromisso ético-democrático para com a diversidade cultural existente quanto do pedagógico, ou seja, do aprendizado (p.106).

Portanto a compreensão de diferentes narrativas musicais prevê a possibilidade de superação de modelos etnocêntricos e metanarrativas musicais⁴, atentando para outras situações de experiências musicais que podem contemplar o fazer sonoro religioso.

³ Para maiores detalhamentos metodológicos da pesquisa, ver RECK (2011).

⁴ Nesse sentido Luedy (2006) tece críticas à perspectiva de uma teorização educacional “baseada numa concepção perfectiva e conservadora de cultura, que termina por reduzir as possibilidades de fazer/compreender

A dimensão cultural da análise religiosa

É possível descortinar na contemporaneidade um novo olhar sobre as formas em que a religiosidade (re)aparece como espaço de identificação social e construção de significados.

A atual retomada do interesse pelas concepções religiosas não aparece como um fenômeno novo, mas como o reaparecimento daquela função essencial de integração e de certeza que, nas sociedades do passado, foi em grande parte desempenhada pelas diversas religiões. De resto, desde as suas origens, a sociologia destacou a importância da religião como forma de mediação simbólica apta para consolidar os laços sociais e fortalecer as ordens normativas (CRESPI, 1999, p.14).

O contexto religioso no âmbito social é um aspecto complexo e se apresenta de várias formas, desde maneiras de representação da realidade até princípios éticos. Para Geertz, “um conjunto de símbolos sagrados, tecido numa espécie de todo ordenado, é o que forma um sistema religioso” (1989, p.95). Sendo que para os que se comprometem com ele, “tal sistema religioso parece mediar um conhecimento genuíno, o conhecimento das condições essenciais nos termos das quais a vida tem que ser necessariamente vivida” (ibid.).

Partindo de pressupostos que consideram a cultura como um sistema de símbolos interpretativos, procura-se compreender a dimensão cultural da análise religiosa, a partir da perspectiva proposta por Geertz (1989). Dessa forma os símbolos⁵ religiosos são compreendidos como padrões culturais ou complexo de símbolos, que podem ser interpretados, e que dão significado às práticas sociais de determinados grupos.

Esses símbolos religiosos, ao sintetizar o *ethos* de um grupo e sua visão de mundo, funcionam tanto para representar um tipo de vida ideal, concebido a partir de valores e disposições morais e estéticas, como para compreender a realidade empírica de forma que essas disposições possam ser interpretadas e correspondidas dentro de um quadro de inteligibilidade.

música somente àquelas da tradição ocidental erudita” algo que, “regra geral e infelizmente, é ainda representativo da maneira como as instituições de ensino superior em música encaram os conhecimentos e as experiências prévias daqueles que ingressam em seus programas de ensino” (p. 105).

⁵ Entendidos como “qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção. A concepção é o significado do símbolo” (GEERTZ, 1989:67-68).

Uma ação social, ao ser interpretada através de sua função simbólico-religiosa, compreende uma ação determinada por um conjunto de elementos e crenças que compõe um modelo da realidade em que o sujeito se move e lhe dá significados ao agir de tal maneira, a partir de tal conduta, pois sua ação é reflexo de um contexto maior, que lhe justifica. Geertz (1989) lembra que através dos símbolos sagrados a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana. Compreender uma prática religiosa inscrita no contexto cultural é compreender todo um conjunto de crenças que se movimentam entre uma concepção idealística de valores e disposições, e a possibilidade de realização dessas concepções no fazer empírico.

Para Alves (1986:24), “com os símbolos sagrados o homem exorciza o medo e constrói diques contra o caos”. Nos símbolos religiosos estão dispostos elementos conceituais que não apenas explicam o mundo e a existência humana a partir de determinadas leis, mitos ou estados naturais, mas que orientam e estabelecem modos de viver a partir dessas determinações. A prática musical como símbolo religioso não pode, portanto, ser considerada fora de um parâmetro de complexos simbólicos que dão significados não somente à prática musical, mas a toda uma rede de práticas sociais que se estabelecem no cotidiano.

No entendimento da religião como um conjunto de valores e crenças constituídos historicamente fica a possibilidade de compreendê-la como uma construção simbólica, que se manifesta através de diferentes formas de religiosidade. A religião não teria, assim, uma ‘essência’ própria, e estaria sujeita às condições e relações de poder que se estabelecem nas relações sociais.

A construção de identidades musicais: a cultura gospel

A diversidade de formas em que a música gospel passou a ser produzida, distribuída e consumida no Brasil (CUNHA, 2004) oferece um quadro complexo da influência dessas condições na construção da identidade musical gospel. Dizer que um músico é gospel é ao mesmo tempo dizer muito e dizer pouco. Se por um lado significa que ele faz parte de uma unidade de valores e crenças de caráter religioso que lhe estabelece uma identidade generalizante com outros músicos gospel, ao mesmo tempo essa categoria não dá conta das inúmeras influências musicais que lhe atravessam o cotidiano (as vivências musicais em

família, a escolha por determinado instrumento ou gênero musical, as mídias) e como esses valores musicais são ressignificados e negociados, a partir de uma cultura gospel.

Nos anos 80, o termo gospel foi utilizado no Brasil pela indústria fonográfica para designar um tipo específico de música evangélica, que apresentava principalmente elementos do pop rock e da música romântica norte-americana, e era produzida e distribuída para atender ao público evangélico em geral. Com a criação de segmentos especializados em gêneros musicais específicos como o rock, hip hop, etc., o termo gospel passou a identificar a música evangélica que era produzida em qualquer gênero musical: pagode gospel, rock gospel, hip hop gospel, etc.

A partir de então a música gospel, ou música cristã contemporânea (MCC), tem sido utilizada para se referir à música cristã que, de uma forma ou outra, tem promovido e atendido às transformações sócio-religiosas que se evidenciam no cenário brasileiro a partir da segunda metade do século XX, e com mais ênfase no início do século XXI. Algumas dessas características podem ser ilustradas desde a multiplicidade de gêneros musicais adotados, as relações de mídia e de mercado, as formas de instrumentação, e a ênfase no caráter emocional.

De uma forma geral, a definição de músico gospel passou a ser utilizada para distinguir músicos cristãos de músicos não-cristãos. No entanto, considerando as formas contemporâneas em que a música gospel tem se estabelecido, essa identificação não basta para localizar o músico gospel em relação à posição que ele assume a partir de suas diferenças entre o meio gospel, se pode ser descrito como tradicional e contemporâneo, e como essa posição é vista por outras culturas musicais.

Ainda que seja possível localizar alguns elementos sociais (ajuste às condições urbanas e de mercado, o caráter proselitista, relativização de costumes, o movimento neopentecostal) que contribuíram para o movimento de restauração na música evangélica brasileira, ela não pode ser traçada de forma linear e progressiva, nem determinada a partir de um ponto fixo. Diferentes contextos marcam a forma como ela passou a ser incorporada nas práticas musicais evangélicas e o caráter que ela assume, numa tensa relação entre o tradicional e o contemporâneo. Cada denominação possui particularidades na sua maneira de se relacionar com essas mudanças, e dentro dessas relações constroem maneiras de se ver e se identificar como músico evangélico, na complexa teia musical que compõe o cenário sócio-religioso brasileiro.

Essas transformações foram criando possibilidades para que grupos de louvor de diferentes denominações assumissem e rejeitassem em seus repertórios e práticas musicais algumas características específicas. Numa rede de relações entre modelos tradicionais e contemporâneos, a música gospel foi se adaptando, confrontando identidades musicais e desestabilizando fronteiras.

Para o músico gospel, aceitar e recusar determinados gêneros musicais, acessórios, posturas e instrumentação específica representa uma relação com a música a partir de certas significações pessoais, como essas significações são entendidas na denominação à qual ele está ligado, em relação a outras denominações e à sociedade em geral. Essa diversidade revela posições não estáveis, dependendo do ponto de vista em que é observada. Alexandre, um dos colaboradores da pesquisa, ilustra esse ponto de tensão ao colocar-se ‘no meio do fogo cruzado’, entre o meio secular e as denominações evangélicas tradicionais.

vamos dizer assim que o músico gospel ele ficaria num fogo cruzado pelos tradicionais e pelo mundo... ainda há julgamento por parte do mundo: “ah esses crentes são tudo louco, ah esses crente aí, são uns baita sem vergonha”... ainda há aquele tabu que o crente é isso, é aquilo, é quadrado, é antiquado, é cheio de regra, mas nós somos livres, o Senhor nos fez livres... e os tradicionais tem muitos conceitos de homens, muitas doutrinas de homens que impedem que a música gospel chegue na denominação deles... ainda que essas barreiras estão sendo quebradas, são muitas poucas denominações que hoje você chega e não vai encontrar uma bateria, uma guitarra e um baixo... o que existe ainda é um preconceito assim por exemplo: tem que usar terninho, tem que usar gravata, não pode pular, a bateria é light, não pode ter distorção na guitarra; então o músico gospel ele acaba ficando assim né, de um lado os tradicionais pra quem ele não ia poder tocar de tênis, camiseta e calça jeans, e do outro lado o mundo que quer uma fatia do mercado mas que também continua julgando ele (Alexandre, entrevista em 15/11/2010).

Se por um lado o músico gospel é visto como conservador, ‘quadrado’ e ‘antiquado’, pela negação de certos costumes considerados seculares, por outro ele é criticado como ‘ousado’, pela sua aproximação com costumes considerados seculares. Essas posições invalidam identidades fixas, e sugerem a contextualização de quem é visto, por quem é visto e de como é visto. O relato de Daniel, também extraído da pesquisa realizada, pode exemplificar relativizações sobre essas questões:

eu tive uma experiência assim na faculdade: estava o curso de jornalismo inteiro, subi lá no palquinho que tinha, e quando eu falei assim: “ah eu queria dar uma boa tarde a todos e tal, e queria dizer que deus tem um

propósito pra vida de vocês”; quando eu falei “Deus” todo mundo congelou, ficaram se olhando assim: “o que que esse louco aí ta falando?” (risos)... daí eu falei do propósito eterno de deus pra vida das pessoas, que é ter uma família, ter muitos filhos... e o pessoal ficou meio assim, daí eu fui ministrar um cântico do (Ministério de louvor) Filhos do Homem, e ele é um som assim bem rocksão, meio pesadinho assim, daí todo mundo começou a ver: “bah, mas não é assim como imaginava”... então quebra a barreira que às vezes tem, vai caindo por terra, as pessoas vão vendo assim que crente não é aquele cara engravatado, com a bíblia embaixo do braço...(Daniel A., entrevista em 01/11/2010)

Essa narrativa mostra que Daniel ao se identificar como músico gospel produziu uma reação de estranhamento, pois ele não representava o estereótipo de músico evangélico, porém ao tocar um rock essa reação foi deslocada. Talvez em outro cenário e contexto a identificação como músico gospel fosse vista de outra forma, e o fato de tocar rock é que causasse o estranhamento.

Para Marcelinho, também colaborador da pesquisa, a sociedade em geral tem redefinido suas interpretações sobre o músico gospel:

eu acredito que antigamente tinha mais preconceito que hoje em dia, hoje em dia a aceitação é geral, todo mundo aceita... mas antigamente, se tu fosse tocar uma música evangélica no meio de um monte de gente, os cara já ‘tavam’ te linchando: “Oh pastor, não sei o que lá”... (Marcelinho, entrevista em 02/11/2010)

A maneira como o músico gospel pode ser identificado depende da posição que ele assume frente a determinadas situações e relações. O deslizamento entre essas identificações pode, por sua vez, ocupar espaços entre o cristão/não-cristão ou o contemporâneo/tradicional. As mudanças que se têm observado na música gospel, tanto do ponto de vista doutrinário e teológico quanto em suas formas de produção e distribuição, têm acentuado esses deslocamentos e desestabilizado formas precisas e fixas de compreender identidades musicais.

Algumas reflexões

Deixar de ver a identidade musical gospel através do binômio sagrado/profano ou cristão/não-cristão proporciona outros horizontes de análises ao compreendê-la como uma

complexa rede de relações entre as vivências musicais dos adeptos, antes ou depois da conversão; as posições musicais que o sujeito assume em determinadas denominações, dentro das relações sociais; e a partir da regulação que a cultura gospel exerce, principalmente através da mídia e do mercado.

Essa perspectiva permite tecer perguntas e problematizar sobre a identificação musical gospel. No mesmo grupo de louvor pode-se encontrar músicos que produziram seu conhecimento musical a partir de múltiplas experiências: no ensino superior, com a família (cristã ou não), na escola, em outras denominações (evangélicas ou não), músicos ‘da noite’ convertidos, autodidatas, etc. Como os músicos gospel se relacionam (ou não) com essas diferenças? Como elas ‘deixam de existir’ quando o músico se identifica como músico gospel? Como a identidade musical é regulada pela cultura (mídia/mercado)? Como o indivíduo vive as tensões entre uma identidade musical instituída (mediada pela cultura) e outras identidades musicais (família, amigos, escola)?

São perguntas que podem se desdobrar em outras mais, gerando problematizações e despertando inquietações sobre um conceito que muitas vezes é tido como essencial ou místico, do músico evangélico que ‘encontrou’ sua vocação. Pode-se questionar, portanto, a constituição de uma identidade musical evangélica como algo fechado, ‘puro’ e estagnado, mas em configuração e em conflito com outras identidades musicais, outras experiências vivenciais.

Por sua vez, a relação entre música e religiosidade, numa perspectiva da dimensão cultural da análise religiosa (GEERTZ, 1989) pode instigar investigações que compreendam significados simbólico religiosos em contextos musicais específicos. Além da música cristã e de religiões afro-brasileiras, outras experiências músico-religiosas podem ser abordadas a partir desse enfoque cultural, evidenciando elementos musicais que possuem significações ligadas a crenças religiosas. Apenas para citar alguns exemplos: o reggae, com sua relação específica com a natureza e a religião rastafári representada pela divindade de *Jah*; ou o heavy metal, caracterizado pelo uso de símbolos mitológicos, pagãos e de seitas religiosas medievais. Isso significa entender como esses símbolos são representados e (re)interpretados a partir do cotidiano musical de um sujeito, construindo significados sobre o fazer musical.

Ampliando o horizonte das questões é possível se perguntar sobre como alguns significados religiosos podem ser pensados e trabalhados em contextos musicais institucionais, como a escola ou o ensino superior público, por exemplo. Colocar na pauta

discussões sobre o tema pode suscitar um repensar acerca de algumas práticas pedagógicas, matrizes curriculares, diversidade musical e políticas públicas.

Referências

ALVES, Rubens. *O que é religião?*. 9º ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção primeiros passos

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Tese de doutorado. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2004

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 1999.

CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. Bauru, SP: EDUSC, 1999

CUNHA, Magali do Nascimento. “*Vinhos novos em odres velhos*”: Um olhar comucacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. Revista *Em Pauta* v.11, nº 16/17, abr/nov. p. 51-72. Porto Alegre, 2000.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006.

MEDEIROS, Maria Augusta dos Santos. *(En)cantando no Presídio: Um Estudo de Caso Etnográfico sobre as Aulas de Música*. Dissertação de mestrado. CE/UFSM. Santa Maria, 2009.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.23 Rio de Janeiro maio/ago. 2003

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2º ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. p. 99-107. *Revista da ABEM* n. 10. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2004.

RECK, André Müller. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: Um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação de Mestrado. CE/UFSM. Santa Maria, 2011.

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG de música da UFRGS, 2000.

TORRES, Maria Cecília de A. R. *Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental*. In SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.237-258.

A educação musical nas escolas de ensino básico: as possíveis contribuições dos Projetos de Trabalho

Evandro Carvalho de Menezes
 UFMG
 menezesevandro@yahoo.com.br

Walênia Marília Silva
 UFMG
 walenia.silva@gmail.com

Resumo: O presente trabalho visa comunicar pesquisa de doutorado iniciada no primeiro semestre de 2013 com o objetivo de investigar se, e como, os Projetos de Trabalho, enquanto postura pedagógica historicamente construída e aplicada nos diversos níveis da educação formal, poderiam contribuir na implementação das práticas pedagógico-musicais nas escolas de ensino básico. Os procedimentos metodológicos preveem uma pesquisa exploratória, buscando associar as abordagens qualitativa e quantitativa, objetivando explorar os dados recolhidos através de fontes bibliográficas das áreas de Educação geral e específicas da Educação Musical. Pretende-se ainda uma aplicação prática dos pressupostos teóricos envolvendo alunos do curso de Licenciatura em Música da UFMG e escolas públicas de ensino básico em projetos de escolas de ensino em tempo integral no âmbito da extensão universitária.

Palavras-chaves: Educação Musical, Projetos de Trabalho, Escolas de Ensino Básico.

Introdução

A entrada em vigor da lei 11.769/08 que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório do currículo das escolas do ensino básico vem mobilizando o trabalho de profissionais de diversos seguimentos, de pesquisadores a agentes do poder público. Reflexo recente deste movimento pôde ser percebido no XX Congresso Anual da ABEM/2011. O painel temático III, apresentado no quarto dia do encontro, teve como tema “A música na escola via secretaria de educação: três estudos de caso nas cidades de Natal/RN, Mogi da Cruzes/SP e Gramado/RS” (ABEM, 2011) e apresentou como as propostas de implementação do ensino de música nestas cidades vem sendo desenvolvidas. No caso da cidade de Natal/RN, Mendes e Carvalho (2012, p.118) ressaltam a necessidade de “iniciativas integradas que articulem ações nos níveis político, acadêmico e prático”.

Se, por um lado, na esfera acadêmica, é crescente o número de pesquisas e publicações e no âmbito político avanços tem ocorrido graças à “vontade, paciência,

perseverança, estudo, objetivos claros, planejamento estratégico e, sobretudo, ação” (MENDES; CARVALHO, 2012, p.129) de representantes da área de Educação Musical, por outro, dentro das salas de aula, as ações surgem bastante diversificadas e experimentais. Verificando as comunicações aprovadas para o congresso da ABEM, acima referido (ABEM, 2011), constatamos que das setenta e duas comunicações aprovadas para o “GT 2.1 - O ensino de música nas escolas de educação básica” trinta e sete são relatos de experiências de atuações neste contexto. No mesmo encontro, nove pôsteres abordaram a mesma temática e diversos trabalhos trataram de temas como avaliação das práticas e formação de educadores.

Além dos relatos de experiências, propostas de atuação vêm sendo apresentadas, constituindo importante fonte de referência para os educadores. Costa (2009) incentiva a criação de coros juvenis para a musicalização nas escolas de ensino médio. Para o mesmo público, Fialho e Araudi (2009) apresentam atividade que consiste na elaboração de um rap, partindo de fundamentos do movimento hip hop, buscando interação da escola com as manifestações musicais juvenis.

Um trabalho abrangente e ainda pouco divulgado é a publicação “A música na Escola” (JORDÃO et al., 2012). Neste livro¹ encontramos rodas de debates a partir de dez temas relacionados às práticas educativo-musicais nas escolas de ensino básico, envolvendo vinte e seis colaboradores renomados entre educadores, pesquisadores e músicos, além de vinte e dois artigos inéditos e trinta e nove propostas de atividades práticas para cada um dos níveis do ensino fundamental, da educação infantil ao ensino médio.

Outra contribuição significativa têm sido as propostas, pesquisas e relatos apresentados por França (2006, 2007, 2009 e 2010). França (2007) explicita o processo de formação de uma matriz curricular experimental para o ensino de música de 1^a a 4^a séries do ensino básico, apontando possibilidades para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento musical dos alunos. Na matriz curricular a autora apresenta o “corpus de conteúdos” que devem ser trabalhados e as “habilidades cognitivas a serem desenvolvidas” (FRANÇA, 2007, p.85), divididos em seis temas principais e subdivididos em diversos tópicos inerentes a cada um dos temas que se relacionam aos “conceitos fundantes” em música “materiais sonoros, caráter expressivo e forma” (FRANÇA, 2007, p.83). Em trabalho mais recente (FRANÇA, 2010) apresenta os resultados parciais de pesquisa que realiza desde

¹ A Música na Escola é fruto de uma parceria entre o Ministério da Cultura e a empresa Vale e está disponível gratuitamente em www.amusicaescola.com.br

2004, envolvendo aplicação e avaliação da matriz curricular na educação musical de crianças da classe média/alta em colégio particular de grande porte em Belo Horizonte.

Se, por um lado, o trabalho de França (2006, 2007, 2010) avança no sentido de efetivar uma passagem “do discurso utópico ao deliberativo” (FRANÇA, 2006, p.67), ou seja, de se traçar diretrizes educacionais concretas e imediatas, em especial no que diz respeito aos conteúdos específicos da disciplina e possibilidades de avaliação de resultados, por outro, reforça a sensação da dificuldade ou até mesmo impossibilidade de se traçar uma matriz curricular ou proposta de atuação comum para a educação musical escolar no Brasil, uma vez que os contextos são diversificados assim como são várias as concepções educacionais.

A questão das diversidades e pluralidades de concepções

Encarar a questão das diversidades constitui um grande desafio na construção de uma identidade mínima, um alicerce para as ações em educação musical nas escolas. De acordo com Queiroz e Marinho (2009),

Se por um lado é preciso reconhecer que temos um cenário representativo de conquistas, debates e reflexões no âmbito das práticas de educação musical na escola, por outro é preciso evidenciar, também, que ainda precisamos de ações que possam alicerçar a atuação do professor de música nessa realidade (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.62).

Na busca por essa base comum, considerar a diversidade de contextos escolares, as características, necessidades e possibilidades de trabalho em cada região torna-se um desafio. Além disso, é importante ressaltar que os sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo, educadores e educandos, são socialmente construídos, são “homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história” (DAYRELL, 2006, p.136). Assim considerados, estes sujeitos atribuem diferentes sentidos à escola e aos conteúdos curriculares e, no que diz respeito ao nosso campo específico, às músicas e práticas musicais que, segundo Kleber (2006, p.288), são construções sociais e “fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados”.

No que diz respeito à pluralidade de concepções dos educadores sobre música e educação musical, Sobreira (2008, p.45) discute como “as diferentes concepções acabam por comprometer a inserção da música nas escolas, uma vez que cada concepção corresponde a

metodologias e formação docentes específicas”. É certo que visões diferentes existem e provavelmente nunca deixarão de existir. Gainza (1988, p.112) ressalta como colocar em dia, generalizar processos pedagógicos em música é uma tarefa lenta. Assim, entre os educadores e, conseqüentemente, no âmbito escolar coexistem

as mais opostas e contraditórias técnicas e enfoques nos diferentes meios em matéria de educação musical: desde um recalcitrante tradicionalismo até as orientações de vanguarda que cobrem uma extensa gama de tendências e qualidades de ensino” (GAINZA, 1988, p.112).

Diante das oposições, das diversidades de contextos, de concepções, das singularidades das práticas e dos sujeitos sociais envolvidos, surge a questão: seria possível encontrar uma linha comum, uma diretriz, uma metodologia que sirva de alicerce, que sustente as práticas educativo-musicais nas escolas básicas contribuindo para a sua definitiva implementação? Está é a questão que a presente pesquisa pretende abordar e a hipótese que desejamos investigar é se, e de que maneira, os Projetos de Trabalho, como postura pedagógica, poderiam auxiliar o trabalho dos educadores musicais neste sentido.

Os Projetos de Trabalho

Foi na década de noventa que os Projetos de Trabalho surgiram no Brasil principalmente através dos trabalhos de Josette Jolibert e Fernando Hernandez (LEITE, 2007, p.63) como

uma postura pedagógica que procura romper com uma concepção compartimentada da educação, centrada na fragmentação da vida escolar, objetivando transformar a escola em espaço democrático de cultura viva, que saiba acolher a diversidade das relações presentes na realidade cultural em que está inserida (LEITE, 2007, p.69)

Os Projetos de Trabalho tem como princípio “a busca de uma escola mais vinculada à realidade cultural dos educandos” e como ideia central “o desenvolvimento de uma educação que envolva os estudantes na resolução de problemas, definidos coletivamente e assumido por todos (estudantes e professores)” (LEITE, 2007, p.63).

Em suas origens estão as propostas de Pestalozzi (1746 - 1827) e Fröebel (1782 - 1852), no século XVIII de uma educação voltada para os interesses e necessidades infantis. Nomes como Ferrière (1879 - 1960), Montessori (1870 - 1952) e Decroly (1871 - 1932)

contribuíram com propostas de projetos integrados e ensino ativo (Kehrwald e Gandolfo)². Segundo Leite (2007, p.64) John Dewey (1859 - 1952) pode ser considerado o precursor da chamada Pedagogia de Projetos e o grande expoente do movimento Escola Nova que, por sua vez, influenciou significativamente o trabalho dos principais educadores musicais século XX, como Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Paynter, que mudaram o rumo da educação musical.

Os Projetos de Trabalho, como ressalta Hernandez (1998a, 1998b, 2000, 2001), envolvem uma mudança na organização do espaço e do tempo escolar e uma mudança radical na estrutura da escola, incluindo as formas de avaliação. Exemplo prático desta reorganização do tempo e do espaço escolar pode ser encontrado em Alves (2001). Nesta obra o autor relata os fundamentos e o cotidiano da Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal.

Assim, é importante ressaltar que a hipótese da pesquisa de que os Projetos de Trabalho poderiam auxiliar os educadores musicais como alicerce para as práticas educativas nas escolas reconhece os limites de atuação da área de Educação Musical e sugere apenas que alguns de seus princípios mais importantes poderiam referenciar os trabalhos. Dentre eles, podemos destacar: a abordagem não linear dos conteúdos, a transdisciplinaridade e a perspectiva multiculturalista.

Relações entre a educação musical e os Projetos de Trabalho

Diversas práticas, debates e propostas recentes em educação musical têm tratado de aspectos que se relacionam a estes princípios. França (2006, p.69), relembra que a imagem do rizoma foi trazida para a educação simbolizando uma concepção curricular aberta, provocando ligações não lineares entre os conteúdos e acabou ancorando na praia da educação musical. “A chamada para o XI Simpósio Paranaense de Educação Musical, em 2005, intitulado ‘Por uma Educação Musical Rizomática’, propôs uma reflexão sobre um ‘currículo aberto’” (FRANÇA, 2006, p.69).

No mesmo sentido, Fonterrada (2008) recorda trabalho de sua autoria apresentado no VI Simpósio Paranaense de Educação Musical e 1º Encontro Regional Sul da ABEM, em Londrina, denominado “A linha e a rede”, em que discutia a oposição entre procedimentos em linha “e a imposição de procedimentos em rede, pelas próprias condições de vida”. Segundo a

² Rede Arte na Escola. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=3
Acessado em: 06/09/2012

autora, “não obstante o interstício de vários anos, a ideia ainda se aplica” (FONTERRADA, 2008, p.284).

No que diz respeito à transdisciplinaridade, Parejgo (2009, p.61), descreve uma experiência vivida por ela em curso de formação de professores de música como “transdisciplinar, por sua abertura para o novo, para ações e pensamentos integradores”. Ressalta como o prefixo “trans” remete à ideia de romper as barreiras disciplinares, “ir além e através das disciplinas” (PAREJGO, 2009, p.63).

Penna (2006) coloca três questões para reflexão da área de Educação Musical que se relacionam intimamente com a proposta dos Projetos de Trabalho: “a função da educação musical na formação global do indivíduo; o reconhecimento da diversidade cultural; e o papel da interdisciplinaridade” (PENNA, 2006, p.36). Quanto à primeira questão, remete à necessidade da busca de um equilíbrio entre extremos, a especificidade da área de um lado e, de outro, “uma função educativa global, vinculada à inter-relação com outras linguagens artísticas ou mesmo com outras áreas de conhecimento” (PENNA, 2006, p.36). Em relação à segunda, enfatiza a necessidade do educador ficar atento a questões decorrentes do multiculturalismo, por meio de uma concepção ampla de música (PENNA, 2006, p.39). Por fim, em relação ao papel da interdisciplinaridade, Penna (2006, p.40), alerta que “é preciso ter cuidado para não cair em uma extrema disciplinarização que compartimentalize o saber” e, citando Edgar Morin, chama a atenção para que não seja negligenciada a relação existente entre os objetos de estudos das diversas disciplinas,

assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele [o objeto de estudo] faz parte. A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas” (MORIN apud PENNA, 2006, p.14).

A autora, preferindo evitar o debate sobre os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, atem-se “à ideia central de diálogo e cooperação” entre as disciplinas e os diversos saberes.

É também possível estabelecer relações entre os Projetos de Trabalhos e as concepções de Koellreutter que, segundo Brito (2001) afirmava que

a minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma

discussão (...) o problema é como motivá-los [os alunos], criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou então simplesmente partindo da prática musical (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.40).

No mesmo sentido, Murray Schafer (1991) entende que

a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. (...) Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz (SCHAFER, 1991, p.282).

Relevância do tema para a área de Educação Musical

Relatos de experiências, no âmbito de diversas disciplinas escolares, de trabalhos por projetos podem ser encontrados em Hernandez (1998a), Alves (2001), Zen; Pinho et al. (2001). No campo das artes visuais exemplos podem ser encontrados em Hernandez (1998b, 2000). Na Educação Musical, como referenciado acima, propostas e práticas já se utilizam de princípios que se relacionam a esta postura pedagógica. Assim, a relevância da pesquisa se dá, por um lado, para investigar as possíveis contribuições que os Projetos de Trabalho poderiam oferecer à área de Educação Musical, como postura pedagógica historicamente desenvolvida e que já vem sendo efetivamente utilizada em diversos contextos e disciplinas escolares. Por outro, pela possibilidade de se averiguar e expor como princípios desta postura já estariam incorporados, teórico e praticamente, em propostas educativo-musicais, a fim de que, ampliada a consciência dos educadores musicais, estas práticas possam ser potencializadas, favorecendo o encontro dos conteúdos musicais com a realidade escolar e com as demais disciplinas acadêmicas.

Sobreira (2008, p.49) chama a atenção para o fato de que os profissionais de ensino de música necessitam admitir e rever o “distanciamento com relação às outras áreas da educação”. Figueiredo (2005) também ressalta como o distanciamento dos professores de música das demais áreas dificulta a discussão e apresentação de “propostas mais contundentes para o estabelecimento de novos referenciais para a compreensão das artes na educação” (FIGUEIREDO, 2005, p.25). Cabe ainda ressaltar a orientação dos PCNs em relação ao trabalho com as artes:

Uma das modalidades de orientação didática em Artes é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas

uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) (BRASIL, 2001, p.117).

Principais objetivos da investigação

O objetivo geral da investigação que se inicia é conhecer a postura pedagógica dos Projetos de Trabalho quanto às suas origens, desenvolvimento histórico, aplicações práticas, limites e possibilidades para identificar e compreender se, e de que forma, as práticas em educação musical já incorporam ou se beneficiariam pela incorporação de alguns de seus princípios.

Especificamente, pretendemos trazer para os debates da área de Educação Musical um referencial da área de Educação geral, promovendo um diálogo interdisciplinar; contribuir para a aproximação das pesquisas em educação nas diversas artes; contribuir nos debates da área quanto à implementação da 11.769/08.

Procedimentos metodológicos previstos

No que diz respeito à natureza e procedimentos metodológicos, nossa proposta inicial era realizar uma pesquisa básica, procurando associar as abordagens quantitativa e qualitativa, objetivando explorar os dados recolhidos através de revisão bibliográfica das áreas de Educação geral e específicas da Educação Musical. Entretanto, percebemos que incluir a perspectiva de uma aplicação prática dos aspectos que envolvem a postura pedagógica dos Projetos de Trabalho atribuiria maior consistência à pesquisa e validade às conclusões.

Quanto à exploração das fontes bibliográficas, será realizada em duas etapas. Na primeira, o enfoque será a proposta de Projetos de Trabalho, buscando suas origens históricas, desenvolvimento, aplicações, limites e possibilidades. Na segunda, objetivando identificar e compreender se, e como, algumas práticas educativo-musicais já incorporariam ou poderiam ser potencializadas com a incorporação de elementos das propostas de Projetos de Trabalho, serão explorados relatos de práticas ou propostas de atuação na escola regular e em contextos afins. Neste caso, para delimitar a abrangência da pesquisa, pretende-se concentrar a atenção nos trabalhos publicados nas revistas da ABEM e nos congressos promovidos por esta associação, em nível nacional, nos os anos de 2011 e 2013. A concentração nas atividades e publicações da ABEM se justifica pela sua importância como referência de pesquisa na área.

A delimitação do trabalho dentro deste período se deu pelo entendimento de que o material publicado será significativo e para que seja possível a análise do mesmo no prazo previsto para a conclusão da pesquisa. Essa delimitação, entretanto, não descarta a inclusão de referências oriundas de outras fontes que surjam do trabalho de revisão bibliográfica e que possam contribuir significativamente para as conclusões.

No que se refere à aplicação prática, o campo ainda não está definido, mas caminhamos no sentido do aproveitamento de algumas das parcerias que a universidade possui com escolas públicas de ensino básico em projetos de escola integral no âmbito da extensão universitária. A proposta seria a criação de uma disciplina oferecida a alunos da licenciatura com uma etapa envolvendo aspectos teóricos da pesquisa e outra prática, envolvendo aplicação e avaliação de resultados. Este é o procedimento metodológico inicialmente traçado e os principais referenciais metodológicos adotados até o momento são os trabalhos de Gil (1991), Leite (2008), Netto (2008) e Macedo (1994).

Por fim, é importante ressaltar que a hipótese não é a de que os Projetos de Trabalho sejam “o” método adequado para a consolidação da educação musical na escola básica. Até porque, como enfatiza Hernandez (2001, p.3), “os projetos de trabalho não são um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática baseada em uma série de passos” e sim, como ressalta Leite (2007, p.67), “uma postura pedagógica que procura romper com uma visão fragmentada da educação escolar”. O que se pretende é investigar como uma postura pedagógica que já auxilia a prática educativa em outras disciplinas acadêmicas e áreas do conhecimento poderia contribuir para o trabalho dos educadores musicais, adaptada às especificidades do nosso objeto de estudo, e para a possibilidade de, em meio às oposições, às diversidades de práticas, sujeitos e concepções, promover um diálogo no âmbito da Educação Musical e dela com a escola, disciplinas e demais saberes.

Referências

ABEM, 2011. XX Congresso anual da ABEM - A Educação Musical no Brasil do Século XXI e III Seminário Municipal de Educação Musical de Vitória. Vitória/ES, 7 a 10 de novembro de 2011.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Vol 6: Arte, Brasília, 2001.

BRITO, Teça Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. SP: Peirópolis, 2001.

COSTA, Patricia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço cultura. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

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.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 67-79, set. 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Por dentro da matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 83-94, mar. 2007.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 94-106, set. 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. - São Paulo: Summus, 1988. Coleção Novas Buscas em Educação; v.31).

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. *Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas*. Porto Alegre: Revista de Educação, v. 3, n. 4, 2-7, 2001.

JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M.. *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

KEHRWALD, I. P.; GANDOLFO, M.A.P. *Pedagogia de Projetos: transgredindo a linearidade*. Rede Arte na Escola, disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=3. Acessado em: 06/09/2012.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, 2006.

LEITE, F.T. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. *Pedagogia de Projetos e Projetos de Trabalho*. *Revista Presença Pedagógica*. v.13, n.73, jan./fev. 2007.

MACEDO, N. D. de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. *Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN*. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, p. 118 a 130

NETTO, A. A. O. *Metodologia da pesquisa científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos*. 3.ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PAREJGO, E. *Música e Transdisciplinaridade: um caminho de interiorização*. In: LIMA, Sonia Regina Albano de (org). *Ensino, música e interdisciplinaridade*. Goiânia: Editora Vieira, 2009. 59-83.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrata, Magda R. G. da Silva e Maria L. Pacoal. SP: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

ZEN, M.I.H.D.; PINHO, P.M., et al (org). *Projetos pedagógicos: cenas de sala de aula*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: Uma Investigação em Escolas Públicas de Educação Básica

Daniele Isabel Ertel
 UERGS
 dani.ertel@hotmail.com

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
 UERGS
 cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados da investigação sobre a presença da educação musical em escolas públicas estaduais de Educação Básica do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi concebida em duas etapas. A etapa inicial foi orientada pela abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte. Os dados foram coletados através da utilização de questionários autoadministrados. Foi possível, assim, mapear as atividades musicais desenvolvidas nas escolas do estado, bem como os procedimentos adotados pelos professores e/ou pessoas que atuam com a educação musical nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Posteriormente, na segunda etapa, utilizou-se a abordagem qualitativa, sendo o método o estudo multicase. A coleta dos dados foi efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em três escolas públicas estaduais de Educação Básica do Rio Grande do Sul. Nesta etapa foram entrevistados professores que atuam com música e/ou artes nas escolas, diretores(as) das instituições, além de quatro pais e quatro estudantes das escolas públicas investigadas. Assim, foi possível conhecer quais projetos de música são desenvolvidos nas escolas públicas, como tem sido desenvolvido o trabalho com banda nas escolas e como a educação musical ocorre nestas instituições, a partir da adesão ao Programa Mais Educação. Considerando-se a análise dos dados e a Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, entende-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para a elaboração de políticas públicas e, conseqüentemente, para a implementação da música na Educação Básica.

Palavras-chave: ensino de música na Educação Básica, Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, Lei 11.769/2008.

Introdução

Pesquisas em educação musical revelam a reduzida presença de professores formados em música atuando na Educação Básica. Penna (2002), em pesquisa desenvolvida na Grande João Pessoa (PB), aponta o reduzido o número de professores de música atuando em escolas de Educação Básica. Em sua investigação, a autora afirma que

a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos estudantes: é bastante elevado o índice de professores

com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. (PENNA, 2002, p.7).

Apesar deste panorama, pesquisadores também sustentam que a música pode se apresentar em outros tempos e espaços nas escolas (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991). O que tem ocorrido, de acordo com as pesquisas, é uma desarticulação quanto à ocupação dos espaços oferecidos nos documentos oficiais (PENNA, 2004; SANTOS, 2005). Assim, a música, não teria desaparecido das escolas, muito embora sua presença tenha se configurado de maneiras diferenciadas (SANTOS, 2005).

Em pesquisa desenvolvida junto à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, Wolffenbüttel (2004) verificou a atuação dos professores de música com maior intensidade no ensino extracurricular,

fora da sala de aula através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral. Há que se considerar que essas oficinas não atendem à totalidade dos estudantes da escola, ficando a maioria deles sem o contato com o ensino musical. Isso se deve ao fato de existir somente um professor de música nessa escola, não existindo carga horária suficiente para que seja possível atender à totalidade dos ciclos. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 52-53).

Paralelamente aos esforços para assegurar a presença da música nos espaços escolares, educadores musicais também têm se mobilizado tentando tornar mais específicos os preceitos normativos para o ensino de música nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), também se constituiu um dos resultados da busca quanto à separação no ensino das artes na Educação Básica.

Tem-se, neste sentido, o estabelecimento da Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. No entanto, a partir da leitura do texto da lei, infere-se que, ainda, persistem ambiguidades, pois a música não é apresentada especificamente como componente curricular, mas como conteúdo obrigatório. Mesmo assim, busca-se a implementação da música nas escolas.

Tendo em vista o exposto e, dada a complexidade territorial e cultural do Rio Grande do Sul (RS), considerou-se importante empreender uma investigação sobre a presença da

música nas escolas públicas estaduais. Os resultados desta investigação resultaram um mapeamento da educação musical nestas instituições de ensino.

Questões, Objetivos e Justificativa da Pesquisa

No RS existem diversas realidades escolares e musicais, pois um estado com 497 municípios pode resultar essa diversidade. Após leituras e análises suscitadas pelas bibliografias em educação musical surgiram questionamentos, indicando a necessidade de empreender uma investigação sobre o assunto. Dentre estas questões, destacaram-se: Como a educação musical se configura na Educação Básica? Quais as atividades musicais existentes nas escolas de Educação Básica? Como, por quem, quando e para quem são desenvolvidas as atividades musicais nas escolas de Educação Básica?

Ao analisar os dados obtidos, empreendeu-se a segunda etapa desta investigação, tendo por base os seguintes questionamentos: Quais projetos de música são desenvolvidos nas escolas públicas estaduais? Como tem se desenvolvido o trabalho com banda nas escolas públicas estaduais? Como a educação musical tem sido desenvolvida nas escolas públicas estaduais, considerando-se a adesão ao Programa Mais Educação?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as configurações da educação musical nas escolas públicas estaduais do RS. Corroborou a relevância da pesquisa a articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), as quais, em parceria, identificaram como as escolas têm oferecido este ensino, possibilitando traçar caminhos para a implementação da educação musical nas escolas do estado do RS.

Metodologia

Para a realização desta investigação foi selecionada, na etapa inicial, a abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte. Posteriormente, em uma segunda etapa, utilizou-se a abordagem qualitativa, optando pelo método do estudo multicase. Como técnica para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas em três escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS.

Abordagem Quantitativa

Para a abordagem quantitativa utilizou-se um *survey* interseccional de grande porte. O *survey* assemelha-se aos censos. Difere, porém, por examinar uma amostra da população em estudo, ao passo que o censo geralmente implica uma enumeração de toda a população (BABBIE, 1999).

Tornou-se adequado o uso do *survey* nesta pesquisa, pois permitiu construir enunciados sobre a população em estudo, no caso, escolas públicas estaduais do RS (BABBIE, 1999). O *survey* do tipo interseccional foi particularmente escolhido, pois a pesquisa se baseou em informações obtidas em um só ponto temporal, não se constituindo uma coleta longitudinal. Nesse sentido, em um *survey* interseccional, os

dados são colhidos num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis e época de estudo. (BABBIE, 1999, p.101).

A razão para a escolha do *survey* relacionou-se aos objetivos da pesquisa, pois investigou as configurações da música nas escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, com vistas a um mapeamento das configurações da área em tais espaços de ensino.

Para a composição da amostragem estratificada participaram 22 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), dentre as 30 existentes no RS. Optou-se pela utilização da representatividade por CREs; desse modo, a amostragem atingiu 73,33% da população, o que é considerado um percentual representativo para fins de generalização (BABBIE, 1999). Os dados da pesquisa foram fornecidos pelas equipes diretivas e professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas públicas estaduais do RS.

A técnica utilizada para coletar os dados foi a aplicação de questionários autoadministrados. A razão para esta escolha justificou-se pelo fato desta técnica possibilitar o acesso a diversos dados com uma parcela maior da população em estudo, no caso desta investigação, escolas públicas estaduais do RS.

Em diálogo com estudos em educação musical (SOUZA *et al.*, 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHEKE; OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000), os dados foram analisados, com vistas à compreensão de como a música configura-se nas escolas públicas estaduais do RS.

Abordagem Qualitativa

O principal fundamento da pesquisa qualitativa é a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN, DUCHON, 1988). Proporciona, porém, uma oportunidade de ir além das aparências superficiais do cotidiano. Permite, também, fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais, baseada na vida diária das pessoas e na aproximação crítica das categorias e formas pelas quais se configura essa experiência do dia-a-dia.

Na segunda etapa da investigação utilizou-se o método estudo multicase. O objetivo do estudo multicase é compreender especificidades e semelhanças, com vistas a uma melhor aferição sobre os resultados (STAKE, 1994; YIN, 2005). A razão para a escolha do estudo multicase relaciona-se ao objetivo desta pesquisa, investigar as configurações da educação musical em escolas públicas estaduais de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

A técnica para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para mapear os projetos de música que são desenvolvidos nas escolas públicas estaduais, conhecer o trabalho com bandas em escolas públicas estaduais, bem como analisar como a educação musical se apresenta no Programa Mais Educação nas escolas.

Resultados da Pesquisa

Os resultados alcançados nesta pesquisa foram possíveis devido à parceria entre a equipe desta investigação e a Secretaria de Estado da Educação do RS (SEDUC).

As escolas públicas estaduais encontram-se organizadas em 30 Coordenadorias Estaduais de Educação (CREs), sendo responsáveis pela supervisão educacional em diversas cidades gaúchas. A Tabela 1 apresenta o mapeamento geral da música nas escolas públicas estaduais do RS.

Tabela 1: Quadro da Configuração da Música nas Escolas Públicas Estaduais do RS

Coordenadoria Regional de Educação	Número de Municípios	Número de Professores de Música	Número de Professores de Música Atuantes	Número de Escolas com Projetos de Música	Número de Escolas com Banda
1ª Porto Alegre	1	22	16	36	8
2ª São Leopoldo	38	5	5	16	13
3ª Estrela	32	3	-	28	7
4ª Caxias do Sul	14	10	10	18	7
5ª Pelotas	18	0	0	2	3
6ª Santa Cruz do Sul	18	9	3	14	8
7ª Passo Fundo	32	14	14	9	7
8ª Santa Maria	23	7	-	23	12
9ª Cruz Alta	11	2	1	10	3
10ª Uruguaiana	5	3	0	7	21
11ª Osório	24	17	10	12	13
12ª Guaíba	19	0	5	22	17
13ª Bagé	7	1	1	5	5
14ª Santo Ângelo	11	1	4	12	11
15ª Erechim	42	0	2	10	6
16ª Bento Gonçalves	25	5	4	7	3
17ª Santa Rosa	22	4	6	7	4
18ª Rio Grande	4	1	-	-	11
19ª Livramento	5	4	-	16	26
20ª Palmeira das Missões	28	4	4	9	6
21ª Três Passos	19	2	-	12	5
23ª Vacaria	9	2	1	2	8
24ª Cachoeira do Sul	11	9	4	8	4
25ª Soledade	18	7	7	5	3
27ª Canoas	5	0	0	2	-
28ª Gravataí	5	6	-	22	9
32ª São Luiz Gonzaga	11	1	0	11	8
35ª São Borja	7	0	0	-	24
36ª Ijuí	12	0	0	11	6
39ª Carazinho	21	2	3	6	-
30 CRES	497	141	100	342	258

Fonte: SEC, junho de 2011.

Observa-se na Tabela 1 que o número de professores de música nas escolas públicas estaduais soma 141. Porém, destes, apenas 100 encontram-se atuando na área. Outro dado é o número de escolas que possuem projetos de música e banda escolar, 342 e 258, respectivamente. De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação do RS

(SEDUC), a existência de projetos e bandas deve-se à adesão das escolas a projetos sociais diversos, destacando-se o Programa Mais Educação.

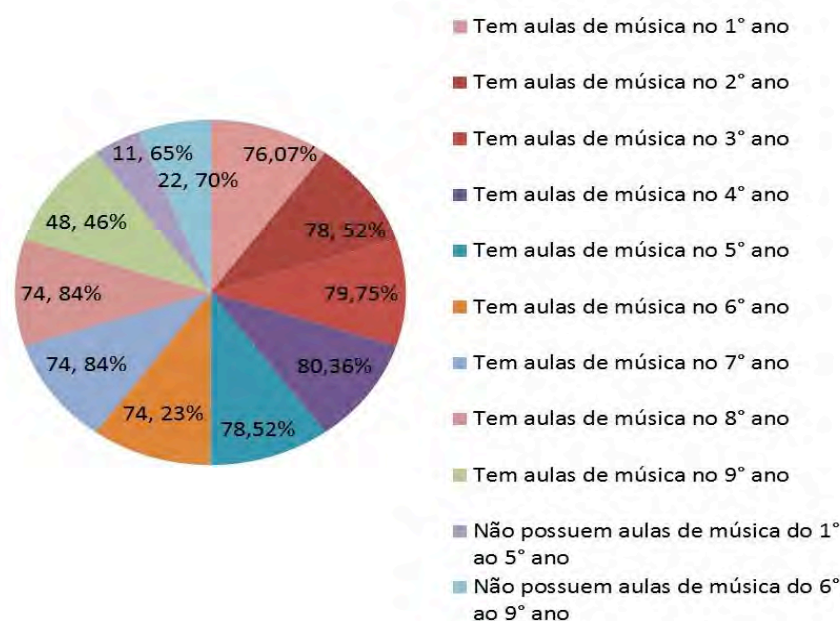
Através da verificação *in loco*, realizada em algumas das escolas públicas estaduais, na segunda etapa desta pesquisa, constatou-se que o número de professores que desenvolvem atividades musicais nas escolas é bastante reduzido. O que predomina são professores de outras áreas do conhecimento, mas que têm atuado com o ensino de música ou mesmo com a realização de atividades musicais diversas nas escolas. Estes dados, juntamente com os questionários autoadministrados, revelam este panorama do RS.

Em se tratando dos questionários autoadministrados, tem-se que todas as CREs foram contatadas, havendo um repasse dos questionários para todas as escolas sob a coordenação das CREs. Foram obtidas respostas de 259 escolas públicas estaduais, de 115 municípios gaúchos, além de 173 professores de música e/ou profissionais de outras áreas que desenvolvem atividades musicais.

Na busca pelas configurações da educação musical nas escolas públicas estaduais do RS foram encontrados os seguintes dados. Das 259 escolas respondentes, 169 (65,25%) oferecem atividades musicais em seus tempos e espaços, enquanto que 72 escolas (27,79%) revelaram não oferecer nenhum tipo de atividade. Ao todo, 18 escolas (6,94%) não responderam esta questão.

Quanto às séries/anos em que são desenvolvidas as atividades musicais, os dados revelaram haver aulas de música em todas as séries/anos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Das 163 escolas respondentes a esta questão, 53 indicaram possuir atividades musicais na Educação Infantil (32,51%) e 110 escolas (67,48%) responderam não possuir atividades musicais.

No Ensino Fundamental, como é possível observar no gráfico 1, há diferenças do 1º ao 9º ano, sendo que em algumas séries/anos predominam aulas de música em comparação a outras atividades.

Gráfico 1: Aulas de Música nos Anos do Ensino Fundamental

Além das informações constantes no gráfico, tem-se que 57% das escolas respondentes não possui Ensino Médio, apenas o Ensino Fundamental, e 57 escolas (34,96%) trabalham com educação musical, porém não especificaram claramente as séries.

Dentre os professores respondentes há 26 professores (15,02%) e 128 professoras (73,98%), entre 20 e 70 anos de idade, sendo oriundos de 73 municípios diferentes. Observou-se, que há mais mulheres lecionando música do que homens; porém, professores do sexo masculino possuem maior formação musical, incluindo a licenciatura em música.

Os dados apontam a premência do envolvimento maior de profissionais que gostam de música, de atividades musicais e organizações de apresentações musicais e aulas de música em sala de aula como parte da disciplina de educação artística, entre outras. Entretanto, a falta de formação dos professores nas escolas é apontada pelas instituições como um problema a ser enfrentado. Além disso, 199 instituições (76,83%) encontram dificuldades para a realização das atividades musicais, justificando diversas necessidades, como professores habilitados, espaço físico adequado, materiais e instrumentos necessários para trabalhar com música e carga horária no currículo.

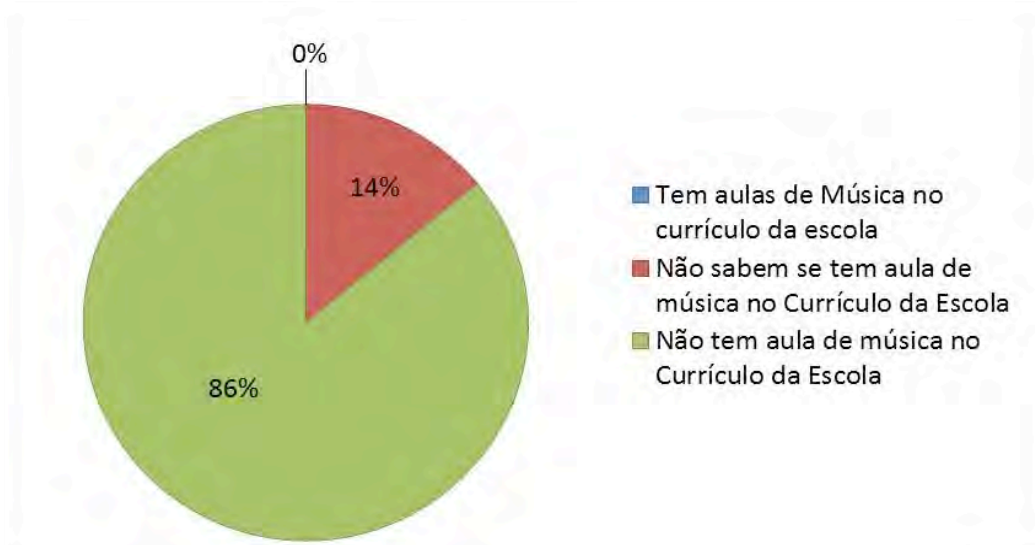
Ao analisar os dados, destacam-se práticas que têm sido ampliadas em diversas escolas do Brasil, principalmente programas oriundos do Ministério da Educação, notadamente o Programa Mais Educação. Deste modo, muitas das escolas públicas estaduais têm aderido a este programa. Esta adesão, de acordo com as escolas, bem como com a Secretaria de Estado da Educação, tem garantido o atendimento à Lei 11.769/08. Alguns dos 173 professores investigados também responderam ser esta a atuação com música nas escolas.

Sendo assim, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, sendo selecionadas três escolas públicas do RS, dentre as mapeadas na etapa inicial. As escolas investigadas foram o Colégio Estadual A. J. Renner (Montenegro/RS), a Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias (Porto Alegre/RS) e a Escola Estadual de Ensino Médio São Salvador (Salvador do Sul/RS). A escolha destas escolas atendeu a três critérios da pesquisa, quais sejam: adesão ao Programa Mais Educação; existência de banda escolar e proximidade à unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, ou seja, ter sede na cidade de Montenegro ou próxima a ela.

Após a escolha das escolas, foram entrevistados diretores, professores, estudantes e pais, de cada escola, totalizando 29 entrevistas. Na realização das entrevistas, solicitou-se a todos entrevistados a autorização para a utilização das entrevistas realizadas.

Ao analisar as respostas, no gráfico 2, observa-se que a música não tem aparecido no currículo das escolas.

Gráfico 2: Escolas com Música no Currículo



Inúmeros fatores impedem que a educação musical faça parte do currículo das escolas públicas, como espaços físicos inadequados e a falta de profissionais trabalhando na área. De acordo com a E.E.E.M. São Salvador:

Têm que ter pessoas, recursos humanos suficientes para atender todas as escolas. É isso eu vejo que hoje! A realidade aqui no Rio Grande do Sul ainda não é essa!

Sem recursos e incentivos financeiros as escolas também não conseguem sustentar projetos de música nas escolas, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2: Escolas e Projetos de Música

Nome da Escola	Existe projetos de música	Desconhecem a existência de projetos de música na escola	Inexiste projetos de música
Colégio Estadual A. J. Renner	02 Entrevistados	02 Entrevistados	04 Entrevistados
E.E.E.F. Duque de Caxias	00 Entrevistado	01 Entrevistado	09 Entrevistados
E.E.E.M. São Salvador	00 Entrevistado	00 Entrevistado	11 Entrevistados

Na E.E.E.M. São Salvador constatou-se a existência de uma professora que atua com música, sendo responsável pela Banda Marcial. No entanto, ela não atua em sala de aula. Como visto na tabela 1 as bandas escolares aparecem em grande parte das escolas públicas estaduais. Nas escolas pesquisadas na segunda etapa desta pesquisa, no entanto, apenas esta escola possui esta modalidade musical.

Quanto ao Programa Mais Educação, as três escolas respondentes afirmaram ter aderido ao mesmo; porém, somente a E.E.E.M. São Salvador oferece a música, o que ocorre através do ensino coletivo de instrumentos de cordas. As demais escolas optaram pelo teatro.

De acordo com a E.E.E.M. São Salvador:

Até a gente pediu pra aderir, pra nossa escola participa desse projeto Mais Educação, e a gente tá iniciando agora este ano. As oficinas que têm são

oficinas de esporte em geral, então: salão, vôlei, todas as modalidades de esporte. A música, então, também com várias modalidades, vários instrumentos musicais! O Taekwondo, reforço escolar, informática, educação ambiental e horta escolar! Seriam estas as oficinas que a gente vai implantar neste ano aí no Mais Educação!

Sintetizando os dados das duas etapas desta pesquisa, tem-se tabela 3:

Tabela 3: Mapeamento da Música nas Escolas Públicas Estaduais do RS a partir das Entrevistas

Escola	Município	Professores de Música Atuantes	Possui Música no Currículo	Possui Projetos de Música	Possui Banda Escolar
Colégio Estadual A. J. Renner	Montenegro	-	-	-	-
E.E.E.F. Duque de Caxias	Porto Alegre	-	-	-	-
E.E.E.M. São Salvador	Salvador do Sul	01	-	-	01

Considerações Finais

Ao analisar os dados obtidos através da realização desta pesquisa considera-se que há, ainda, um longo caminho a ser trilhado para a efetiva inserção da música nas escolas públicas estaduais do RS. Conhecendo-se que o número de escolas públicas estaduais do RS é de 2.603, e, até o momento, há apenas 141 professores com formação específica em música, e destes, apenas 100 professores estão atuando, este panorama revela-se deveras desafiador.

Entende-se que a LDB 9.394/96 concede autonomia às escolas de Educação Básica para elaborarem seus projetos político pedagógicos e para gerenciarem seus espaços e tempos escolares, incluindo os espaços da música. Do mesmo modo, a Lei 11.769/2008 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, constitui-se outro fator potencializador da inserção da música na escola.

Considerando-se todos estes aspectos, entende-se ser primordial que o poder público analise com profundidade os dados apresentados nesta pesquisa, a fim de planejar ações de efetiva inserção da música nas escolas públicas. Entende-se, também, que este panorama encontra-se em sintonia com investigações no restante do país requerendo, portanto, um empreendimento coletivo da área da educação musical enquanto proposta de política pública.

Acredita-se, portanto, que este estudo possa auxiliar no planejamento de ações neste sentido.

Referências

- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 11769/08*. Brasília: 2008.
- DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.
- DINIZ, L. N. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In.: *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.
- KAPLAN, B., DUCHON, D. *Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study*. MIS Quaterly. V.12, n.4, December, p.571-586, 1988.
- KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.
- PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.
- SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.85-92.
- SOUZA, J. *et al.* A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.
- STAKE, R. E. Cases studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p.236-247.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com estudantes de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3ª edição, 2005.

A erotização musical e a criança

Eliete Vasconcelos Gonçalves
Secretaria Municipal de Educação (SME – RJ)
elietevg@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa surgiu como fruto das indagações a comportamentos observados em relação às significativas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, ocorridas principalmente a partir do Séc. XVII em relação aos conceitos de infância, criança, família e educação, aliadas ao desenvolvimento da tecnologia, ao surgimento dos veículos de comunicação de massa e a uma mudança de pensamento referente à criança, que têm modificado as vivências e experiências do mundo infantil e o mesclado ao mundo adulto. Busca, através de revisão bibliográfica, compreender estas mudanças e justificar o modo como o homem atual vê as práticas de sua sociedade como um modo de vida correto, natural e etnocêntrico. (LARAIA, 2008, p. 72). Tem como objetivo apresentar dados inicialmente coletados para um projeto de pesquisa que tem a intenção de se transformar em uma dissertação de mestrado. Traz a reflexão, como nós, educadores, devemos lidar com estas questões dentro da escola oferecendo símbolos culturais que contribuam na representação de um self (Green. apud SANTOS et al., 2011, p.224-225). O texto está organizado em quatro momentos: a) introdução; b) uma análise social; b) uma análise histórica; c) uma análise psicossocial; d) considerações finais. O texto conclui com algumas implicações da investigação para o educador musical.

Palavras chave: erotização musical, criança, infância

Introdução

Este trabalho propõe uma análise sobre as transformações sociais/ culturais ocorridas principalmente a partir do Séc. XVII em relação à infância, à criança, à família e à educação sobre os conceitos de erótico associados à criança e à reflexão de possíveis “efeitos” sobre a sociedade. Apresenta um relato inicial da pesquisa em andamento sob minha responsabilidade. O objetivo é trazer a consciência fatos, situações que vem se tornando comuns diante das profundas transformações ocorridas em nossa sociedade e propor uma reflexão.

A pesquisa surgiu como indagação a comportamentos observados no decorrer de minha trajetória de vida, sem que houvesse qualquer relação com a música, mas que em um dado momento se converteu à visão de educadora musical.

Sempre trabalhei com alunos do 2º segmento do ensino fundamental enquanto professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, no entanto, há dois anos passei a trabalhar com o 1º segmento. É fato comum sabermos que as festinhas e datas comemorativas são

eventos celebrados como parte do cotidiano escolar. Acabei iniciando nesta escola no mês de maio, em meio a todas aquelas movimentações por conta de um dos mais importantes eventos escolares, o “Dia das Mães”, e eu, como professora de música, precisava me socializar com minhas novas colegas além de contribuir, de alguma maneira, para um trabalho de melhor qualidade musical, uma vez que eu era a única especialista e todas as apresentações envolviam música. Então, naquela avalanche de “musiquinhas” preparadas para as apresentações aos pais, me ofereci para tocá-las. A escola atendia do maternal ao 6º ano do ensino fundamental. Recebi o repertório (escolhido pelos professores regentes das turmas) e me surpreendi ao ver os títulos: Buquê de flores (Thiaguinho), Fico assim sem você (Abdullah / Cacá Moraes), Faz um milagre em mim (Régis Danese), Como é grande o meu amor por você (Roberto Carlos), entre outros. Tudo era muito natural, inclusive ouvir pagodes e músicas românticas no desenrolar da festa. Em algum momento eu me perguntei se aquilo realmente era uma situação rotineira dentro de uma escola de educação infantil. A partir deste episódio, passei a estar mais atenta aos repertórios escolares. Eu sempre tive muito cuidado ao escolher canções no âmbito escolar, buscando estar de acordo com a faixa etária, com as necessidades musicais daquela idade, favorecendo o enriquecimento da cultura popular e folclórica, no entanto, até o fato descrito, nunca havia me preocupado com as escolhas feitas por outros colegas para utilização nestas atividades. De fato, comecei a ter um olhar mais crítico e passei a “enxergar” as situações que aconteciam nos eventos a seguir: nas festinhas infantis que eu frequentava, nas propagandas televisivas e nos desenhos animados infantis. Só então me dei conta de que aquilo que estava tão claro para mim naquele momento, havia, em algum momento, passado despercebido sem que me incomodasse daquela maneira.

Uma análise social

Significativas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, ocorridas principalmente a partir do Séc. XVII em relação aos conceitos de infância, criança, família e educação, aliadas ao desenvolvimento da tecnologia, ao surgimento dos veículos de comunicação de massa e a uma mudança de pensamento referente à criança, tem modificado as vivências e experiências do mundo infantil e o mesclado ao mundo adulto.

Um fato que se tornou comum presenciarmos é o afastamento das crianças daquilo que é “natural” desta fase e a aproximação, cada vez maior, de elementos comuns ao mundo adulto através de roupas, calçados, músicas, comportamento e linguagem. O que se observa é

que cada vez mais cedo a criança tem sido exposta e estimulada a um contexto sexual que não é comum a esta fase. Comportamentos que deveriam ser comuns à criança, como ouvir contos de fada, entoar canções folclóricas, brincar de roda, brincar de boneca, e que constituem a base para um desenvolvimento sadio de todas as faculdades do indivíduo (HOWARD, 1984, p. 47) vem sendo deixados de lado e substituídos por babás eletrônicas estilizadas, desenhos animados pouco educativos que “roubam” o tempo do brincar e experimentar em prol de uma audiência estática, e mídias com duplo sentido, com os novos hits do momento: “assim você me mata, ai se eu te pego”, que acabam por se tornar a trilha sonora de brincadeiras infantis associados a coreografias sugestivas que são repetidas continuamente pelas crianças, sem que muitas dessas compreendam seu real significado.

O brincar, como é natural, imita o mundo adulto (RAPPAPORT, 1981, p. 54). Artigos educativos têm como principal função con/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com os padrões e normas sociais. E é na área cultural, televisão, cinema, revistas, livros ou histórias em quadrinhos que grande parte desses artigos educativos estão concentrados (SABAT, 2010, p. 149).

Após o surgimento da indústria cultural (VALENTE, 2007, p. 87) com o constante e acelerado desenvolvimento da tecnologia, a mídia televisiva, a indústria fonográfica, a indústria radiofônica e o cinema vêm determinando e acentuando comportamentos, atitudes e valores. As imagens carregam sentidos, apresentam hábitos, modos, comportamentos, que constituem identidades (SABAT, 2010, p. 152-153). Se utilizando desses conceitos a indústria fonográfica começa a lançar mão da imagem da mulher principalmente para comercializar seus produtos. As capas de discos vêm estampadas com imagens de mulheres bonitas, famílias ideais, principalmente os cantores que não possuíam imagem de galã, aproveitam para estampar seus discos com a imagem de mulheres (FAOUR, 2006, p. 1). Conceitos de comportamento familiar e de maternidade influenciados pela filosofia da época vinham estampando as capas e começavam a transgredir concepções de época.

É neste contexto que a criança se vê inserida. Segundo Steinberg (1997) “a partir da década de 50 do Séc. XX, com o surgimento das novas tecnologias produzidas após a Segunda Guerra Mundial, elas são descobertas como consumidoras em potencial” (apud FELIPE, 2010, p.55). Daí em diante, uma série de produtos tem sido direcionada para elas nos mais variados segmentos. Com o surgimento dos veículos de comunicação de massa, em especial a TV, as crianças passaram a ser vistas como pequenos consumidores e a cada dia são

alvo constante de propaganda. Enquanto esta mudança ocorre, vêm se fazendo presente a ideia da infância como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de “pedofilização” generalizada da sociedade (FELIPE, 2010, p. 56). Assim surge uma problemática diferenciada e não notada pela sociedade: a “erótica infantil”, isto é, uma erotização da imagem da criança amplamente veiculada pela mídia, segundo Tatiana Landini (2000, p. 29). A imagem da menininha bonitinha de lacinho, sainha curta aos poucos se tornando a “Lolita” associada à maquiagem pesada, poses sensuais ou em contexto de sedução, vem entrando em nossas casas através das propagandas televisivas, e vem de encontro ao ideal que a sociedade prega e que condena qualquer tipo de relação sexual envolvendo um adulto e uma criança, como a forma mais terrível de violência sexual (FELIPE, 2010, p. 56).

É interessante observar que no mesmo período em que se desenvolve o culto ao corpo, como hoje vivenciamos, a sociedade dá um passo em direção à proteção infantil e do respeito ao seu desenvolvimento.

Uma análise Histórica

Do séc. XV ao XVII, na Europa, as crianças eram tratadas de maneira muito peculiar. Enquanto bem pequenas eram tratadas como bichinhos dentro de sua casa. Após passada esta fase, passavam a ser tratadas como adultas, participavam das conversas, usavam vestimentas, já consideradas adultas. Havia também uma prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos e que fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum. (ARIÈS, 2006, p. 75). O Pe. De Dainville (1892), historiador dos jesuítas e da pedagogia humanista, também constata: “O respeito devido às crianças era então (Séc. XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam de tudo” (apud ARIÈS, 2006, p.77). No entanto, este comportamento não influenciava as crianças nem tinha alguma consequência sobre o seu desenvolvimento, por dois motivos:

Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil – de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa

inocência. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse (ARIÈS, 2006, p.80).

A partir do Séc. XVII, com o passar dos anos e da elucidação dos fatos referentes a não indiferença sexual das crianças, deu à sociedade uma maneira diferente de tratá-las, não mais convivendo com os adultos nem participando das vivências cotidianas e atos cotidianos. Segundo Wickes (apud JUNG, 2011, p.51), que trabalhou muitos anos como psicóloga escolar, “ as reações mais fortes sobre a criança não provém do estado consciente dos pais, mas de seu fundo inconsciente”, o que serve para reafirmar as palavras de Ariès.

Uma Análise Psicossocial

“O desenvolvimento da civilização em seu processo histórico mostra que as transformações tecnológicas, ambientais, filosóficas, psicológicas, econômicas, religiosas influenciam e contribuem para a modificação e o surgimento de novos circuitos biológicos, psicológicos e sociais. Entretanto, não elimina a presença de circuitos primitivos que, em determinadas circunstâncias, emergem, até porque fazem parte de registros genéticos transmitidos ou culturalmente herdados. As manifestações psíquicas, com seus efeitos traumáticos e estruturantes, conscientes e inconscientes, são algumas mutáveis, outras estáveis ou mutáveis de forma tão lenta que necessitam gerações e gerações para se tornarem perceptíveis, como ocorre com as mudanças de mentalidade. Percepção que se evidencia quando se toma distância e se observa o homem a partir de outro momento histórico ou era.” (LEVISKY, 2010, p. 7).

Diante da análise dos fatos mencionados trazemos à reflexão se a música, os movimentos sensuais e o contexto em que a criança se vê inserida atualmente vêm explorando a sexualidade infantil num processo de erotização corporal precoce, e ainda se a música é capaz de influenciar a criança na sua erotização. Conforme Vieillard (2005):

“reações fisiológicas no organismo, cuja amplitude parece depender do conteúdo emocional da música e que são independentes dos julgamentos subjetivos dos indivíduos, demonstram grande poder que a música exerce sobre o comportamento do ouvinte, sem que este necessariamente tenha consciência disso e independe da história pessoal de cada um.” (apud RENNERT, 2009, p.89).

Que tipo de reações a simples audição e o entoar de uma canção podem causar numa criança? Ou ainda, permitir ou oferecê-las um repertório que a mídia veicula em substituição às cantigas folclóricas ou cantigas infantis pode ter alguma consequência para o seu desenvolvimento integral? E aos adolescentes? Segundo Green (1997): “no caso de crianças a

adolescentes que buscam sua identidade [...] numa sociedade em constante alteração, a música poderá oferecer um poderoso símbolo cultural ajudando-os na adoção e representação de um ‘self’” (apud SANTOS et al., 2011, p.224-225) e Levine (2003, p. 43)”. A cultura de onde a criança vem, exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da criança”. Mas, quais são esses símbolos culturais que a sociedade vem oferecendo às crianças? Qual é a “essência” que essas crianças têm guardado dentro de si a partir desses atuais parâmetros que a sociedade lhes têm oferecido?

A respeito da personalidade, que é a combinação da herança genética com as influências familiares iniciais e as circunstâncias da vida posterior de cada um (ALMEIDA, 2010, p. 17).

Personalidades vêm se moldando e se transformando numa sociedade que se transforma de maneira acelerada. “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2008, p. 72).

Considerações finais

As reflexões são apenas o início de uma pesquisa que ainda tem um longo caminho a percorrer. A respeito dos comportamentos, eles são modificados lentamente e imperceptivelmente dentro de uma sociedade complexa atingida por sucessivas inovações tecnológicas, e tendem a se tornar naturais e não questionáveis. “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado” (LARAIA, 2008, p. 46).

Cada análise nos serviu para justificar a mudança comportamental e social que temos vivenciado em nossas escolas. Cabe a nós professores, buscarmos também a lucidez e o resgate do que é comum e importante para a formação de uma base sólida dos indivíduos que temos nas mãos, as crianças, contribuindo e esclarecendo àqueles que nos cercam que nem sempre o que parece natural é o melhor para a formação destes. Contribuir para a formação de arquétipos¹ de uma sociedade sadia e possibilitar uma busca ou conscientização para estas questões.

¹Arquétipos são formas estruturantes herdadas, comuns a toda espécie humana, resultado do depósito de impressões superpostas deixadas por vivências fundamentais, contendo padrões e comportamentos coletivos, que se manifestam em motivos mitológicos nas mais diversas culturas. São padrões hereditários de comportamento psíquicos, revestidos de qualidades dinâmicas, tais como autonomia e numinosidade. (JUNG, Vol. XVIII/2, § 116).

Tendo em vista estes conceitos, a presente pesquisa teve um primeiro desdobramento já formalizado como nova proposta de investigação. Nessa, o objetivo expor e discutir as possíveis reflexões a respeito da problemática do conceito de erótico direcionado à criança e sua atuação nos centros escolares, o papel do educador, e a elucidação da sociedade frente a estes conceitos. Espera-se com este estudo bibliográfico aprofundar as interpretações e reflexões e favorecer uma sociedade mais sadia a uma das fases mais importantes do aprendizado, a infância.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Graça Alaia (Org.). *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman – 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- FAOUR, Rodrigo. *História sexual da MPB: a evolução do amor e do sexo na canção brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.
- JUNG, Carl Gustav. O desenvolvimento da personalidade. Tradução de Frei Valdemar do Amaral; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. 11. Ed. Petrópolis. Vozes, 2011.
- _____. Vol 18. Vida Simbólica. Tradução de Silva, Dora Mariana R. Ferreira da e KEBACH, P. (Orgs.). *Pedagogia da música: experiências de aprendizagem musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LANDINI, Tatiana Savóia. *Pornografia infantil na internet: proliferação e visibilidade*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 22. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- LEVINE, Mel. *Educação Individualizada*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- LEVISKY, David Léo. Uma gota de esperança. In: ALMEIDA, Maria da Graça Alaia (Org.). *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- RAPPAPORT, Clara Regina... [et al]. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. Volume 3.
- RENNER, Katia. Apreciação musical: onde está o significado da música? In: BEYER, E.; SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SANTOS, Regina Marcia Simão; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; VALENTE, Heloísa de A. Duarte (Org.). *Música e Mídia: Novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera. Fapesp, 2007.

A experiência docente e a formação violonística e pedagógica na construção do “saber-fazer” e do “saber-ser” de um professor de violão

Thiago Moreira
UDESC
thiagomorocho@gmail.com

Teresa Mateiro
UDESC
teresa.mateiro@udesc.br

Resumo: Este trabalho constitui um estudo das implicações da experiência docente e da formação violonística e pedagógica na construção do “saber-fazer” e do “saber-ser” de um professor de violão que atua numa escola livre de música em Santa Catarina. Os dados foram coletados por meio das técnicas da estimulação de recordação, da observação e da entrevista semiestruturada. A pesquisa mostrou que a experiência como professor de violão proporcionou a elaboração de certezas no âmbito da prática docente e a avaliação crítica de saberes provenientes de outras fontes. Foi também de grande relevância no processo vivido pelo sujeito ao longo do tempo de aprofundar e tornar mais sofisticada a sua compreensão sobre os alunos. Mostrou, ainda, que através da formação violonística o professor pode, além de aprender grande parte dos conteúdos que ensina, vivenciar, enquanto aluno, modelos de práticas pedagógicas específicas para os mesmos. Outro aspecto importante revelado nesta pesquisa é que o professor aqui estudado assume uma identidade profissional de “músico de sala de aula”, decorrente da visão integrada de sua atividade, não separando as práticas musicais das práticas docentes nas aulas de instrumento.

Palavras chave: professor de violão, formação e atuação, ensino de violão

Introduzindo o contexto da pesquisa

Ensinar, segundo Shulman (1987, p.9), é “uma profissão aprendida¹”. Mas, quais são as fontes através das quais um indivíduo aprende a ser professor? De acordo com o mesmo autor, as fontes do conhecimento de base dos professores são quatro: a formação no conteúdo das disciplinas; os materiais e o ambiente do processo educacional institucionalizado; a literatura acadêmica sobre os diversos aspectos concernentes à atividade docente; e a “sabedoria da prática²” (p.8-12).

Para Tardif (2008, p.61), a diversidade das fontes dos “saberes que servem de base para o ensino” provém da pluralidade dos mesmos. O autor assegura que tal pluralidade é

¹ “a learned profession”

² “wisdom of practice”

afirmada pelos próprios professores consultados e observados em suas pesquisas. Tardif propõe, então, uma abordagem desses saberes que os associa às suas fontes, através de um modelo de análise “construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana” (p.62).

Neste trabalho busca-se compreender a relevância dos diferentes aspectos da formação pedagógica e violonística e da experiência docente de um professor de violão na composição do seu “saber-fazer” e do seu “saber-ser³”. Para tanto, selecionou-se a partir da “lógica da amostra intencional” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.174-75) um professor que atua numa escola livre de música, em situação de vínculo estável e com vasta carreira profissional para constituir o caso estudado.

Os dados foram coletados entre março e maio deste ano por meio das seguintes técnicas: observação não participante (FLICK, 2004, p.147-152); entrevista de estimulação de recordação (CARDERHEAD, 1981); e entrevista semiestruturada (FLICK, 2004, p.89-108). Foram observadas 22 aulas individuais, registrando-se em vídeo dez delas. Para o presente estudo foram utilizados os dados de três aulas com o aluno que será chamado de Jorge. O procedimento da estimulação de recordação foi realizado a partir de uma dessas aulas com o objetivo de ouvir as reflexões do professor acerca de sua atuação. Na entrevista semiestruturada as perguntas versaram sobre a relevância da formação violonística e pedagógica e da experiência docente no exercício do trabalho cotidiano como professor.

A seguir os dados serão apresentados e discutidos em duas seções: a primeira sobre a formação e a segunda sobre a experiência docente.

A formação e suas implicações na prática pedagógica

Desde os primeiros contatos com o professor, em conversas informais, este comentou que sua formação violonística iniciou-se com o ingresso na própria escola de música onde depois veio a atuar profissionalmente, prosseguiu através de cursos de férias e, finalmente, em aulas particulares. Além disso, informou ser graduado em pedagogia.

Na entrevista semiestruturada, onde se abordou a relevância desses dois aspectos da formação e também da experiência profissional na prática pedagógica cotidiana do professor,

³Expressões usadas por Tardif (2008) e adotadas neste estudo.

obteve-se dados importantes. O sujeito afirmou ter iniciado seus estudos violonísticos em 1981, quando ingressou como aluno na mesma escola de música onde é professor de violão há 29 anos. Segundo ele, o início da sua atuação profissional naquela instituição se deu através de um convite da direção para suprir com urgência a ausência de um professor que atendia a 93 alunos. Nos primeiros meses, ao sentir-se despreparado para aquela nova função, o sujeito expôs o problema à direção e, a partir de então, a instituição passou a investir na sua formação continuada, enviando-o a festivais de música que ofereciam *master-classes*. Depois, buscou incrementar sua formação violonística através de professores particulares, dentre os quais ele destaca Henrique Pinto⁴ e principalmente Tadeu do Amaral⁵ “como dois grandes marcos”. Ao longo das entrevistas, foi ficando evidente que o uso desta expressão para se referir aos dois professores não se devia ao acaso. Em primeiro lugar, o sujeito deixa bastante claro que essas aulas, especialmente com Tadeu do Amaral, constituem para ele a principal fonte da sua formação violonística.

Para que seja possível uma aproximação com o significado que esse fato possui na perspectiva do professor, é necessário ponderar que, contrariando Tardif (2008, p.89-100) quando este sugere que professores com carreira estável possuem uma identidade profissional docente bem definida, o sujeito que está sendo referido neste trabalho como “professor” não se identifica dessa forma⁶. Na entrevista semiestruturada ele diz: “A coisa de... desse contato com o aluno, né? Essa aproximação de tentar entender ele é o que me fez me transformar em termos de... vamo chamar de professor [...] O cara que ajuda ali, né?”. Nota-se que o sujeito não se sente à vontade para referir-se a si mesmo como “professor”. Vale ressaltar, inclusive, que este trecho encontra-se próximo ao fim da entrevista e que ele pode ter feito uso da palavra apenas porque o pesquisador a utilizou durante todo o tempo. Na mesma entrevista, o professor afirma que se identifica – ele diz “eu me tacho” – como “músico de sala de aula”, fazendo uso de uma expressão que já havia sido utilizada numa aula observada e filmada.

⁴Henrique Pinto (1941-2010) é um dos professores mais influentes da história do violão brasileiro, tendo participado da formação de um grande número de concertistas, como, por exemplo, Fabio Zanon, João Luiz e Douglas Lora. Também é autor de, entre outros livros, *Iniciação ao violão*, amplamente adotado no Brasil ao longo de décadas. Além disso, foi um respeitado camerista.

⁵Violonista integrante do Brazilian Guitar Quartet, grupo de renome internacional que já lançou cinco CDs. Atua também como solista, com dois CDs lançados, e como professor de violão.

⁶É importante destacar que Tardif se refere ao contexto da escola regular, enquanto o caso aqui estudado é de um professor atuante numa instituição de ensino especializado em música. Não se deve negligenciar a possibilidade de ser essa a causa das diferenças detectadas entre o que diz o autor citado e o que está sendo inferido a partir dos dados da presente pesquisa no que concerne à identidade profissional.

Assim, é possível começar a compreender a importância, na perspectiva desse “músico de sala de aula”, da formação obtida nas aulas particulares com Tadeu do Amaral e Henrique Pinto não apenas como formação violonística, mas para o desempenho cotidiano do seu ofício, de maneira mais ampla. Vale ressaltar também o nome de Ângela Muner⁷, que ganha importância na estimulação de recordação e que já havia sido citado em aula.

Sobre a graduação em pedagogia, o professor afirmou que buscou o curso “muito tempo depois” de começar a atuar profissionalmente na escola por dois motivos: “curiosidade”, que surgiu quando pôde observar alguns colegas procurarem aquele curso e perceber que “o discurso” dos mesmos “mudou bastante [...] em função das leituras deles e tudo o mais”; e para “tentar melhorar também a questão salarial”. O curso de graduação em pedagogia não foi citado pelo professor em nenhum outro momento da entrevista. Também não foi mencionado em nenhuma das aulas observadas nem na estimulação de recordação. Considerando que a informação surgiu naquelas primeiras conversas informais quando o pesquisador perguntou ao professor sobre a sua formação universitária, pode-se afirmar que este último falou sobre a sua graduação apenas quando lhe foi solicitado.

A formação obtida como aluno de violão, por sua vez, foi citada duas vezes durante as aulas filmadas. Na estimulação de recordação, quando foi convidado a assistir a um vídeo com um trecho de aproximadamente 29 minutos de uma aula e comentá-lo, o professor fez oito menções à sua formação violonística. Comparando a soma do tempo que o sujeito dedicou a este assunto com o tempo total de fala a respeito do vídeo, foi possível chegar a um resultado mais expressivo: 8 minutos e 37 segundos em 37 minutos e 40 segundos. Isto significa que o professor dedicou aproximadamente 23% da sua fala sobre um vídeo que constituía uma amostra do seu trabalho em sala de aula a temas referentes à sua formação enquanto aluno de violão.

De acordo com Calderhead (1981), a estimulação de recordação constitui uma ferramenta para identificar nas situações concretas de atuação dos professores “as razões que eles têm para agir como agem” (p. 212). Assim, é possível conceber a formação adquirida enquanto aluno de violão como um elemento de significativa importância para o professor investigado no ato de dar razão aos procedimentos da sua prática pedagógica. Isto pode ser entendido como um indício de ênfase no conteúdo durante o processo de racionalização

⁷Violonista com CDs lançados como solista e camerista e professora de violão clássico no Conservatório de Tatuí.

pedagógica. Entretanto, um olhar cuidadoso para os dados revela que as frequentes remissões do sujeito aos seus professores de violão e ao seu processo de aprendizagem do instrumento referem-se também a uma experiência enquanto aluno, com características e desdobramentos bastante próximos ao que é apontado por Tardif (2008, p.59-79) no contexto da educação básica.

Esse autor ressalta o fato de que os professores são profissionais que tiveram uma imersão profunda e prolongada no que viria a ser o seu ambiente de trabalho antes de começarem a atuar e que tal imersão tem “um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2008, p.69). Através da estimulação de recordação, percebe-se que o professor pesquisado adota procedimentos que foram utilizados por seus professores como, por exemplo, o de orientar seu aluno a estudar o trecho musical que impõe dificuldades técnicas “o mais quadrado possível”. Também o procedimento observado nas aulas de cobrar insistentemente a análise harmônica das peças do repertório aparece claramente como algo que foi vivenciado pelo professor de forma bastante significativa enquanto aluno.

Além dos procedimentos específicos, é possível perceber uma relação mais integral entre o “saber-ser” do professor e a sua experiência como aluno de violão. Isto fica exposto de forma emblemática no seguinte trecho, em que o sujeito chega a reconhecer a si mesmo como um reflexo de dois de seus professores: “Eu tô, na verdade, eu me vejo... eu vejo... eu ali, né? E vejo a Ângela e vejo o Tadeu [...] Agora a gente se olhando de fora, a gente vê... como a gente é reflexo, né?”. Sobre esse tema, Vieira (2009) também destaca que os professores de violão por ele entrevistados “têm em seus ex-professores referências de práticas e estilos profissionais que, em maior ou menor grau, balizam seus modos de ser e agir na profissão” (p.63).

Assim, a parte da formação do professor de violão que teve significativa relevância para a prática cotidiana do seu ofício foi a que lhe proporcionou o conhecimento dos conteúdos violonísticos e, ao mesmo tempo, o contato com modelos de práticas pedagógicas específicas para os mesmos. Na sua experiência como aluno de violão, o professor pôde aprender grande parte dos conteúdos que ensina e observar formas através das quais estes podem ser ensinados, vivenciando-as na posição de aprendiz e estabelecendo valores,

legitimando-as, ou não, de acordo com a eficácia das mesmas no seu próprio processo de aprendizagem do instrumento.

A experiência como professor de violão e suas implicações na prática pedagógica

O fato do sujeito se identificar como “músico de sala aula”, e não claramente como professor, dificultou a compreensão da questão que lhe foi colocada na entrevista semiestruturada a respeito da relevância da sua experiência como professor de violão no exercício cotidiano dessa sua profissão. Ele discorreu, por exemplo, sobre um aspecto positivo da sua experiência proveniente da relação com os alunos em sala de aula para a sua atividade estritamente musical: “como experiência dessa sala de aula o que marcou pra mim foi perder o medo do público, pelo fato de você entrar no universo do aluno. Vou lá, toco e acabou-se. Não importa se tem um ou se tem mil”. A partir de declarações como esta, pode-se interpretar que o fato do professor se identificar como “músico de sala de aula” é propiciado, em larga medida, por uma visão bastante integrada da sua atividade, de modo que separar as práticas musicais das práticas docentes nas aulas de instrumento torna-se, para ele, bastante difícil. Esta “tensão entre as identidades de docente e de músico” é também apontada por Vieira (2009, p.26).

Quando o pesquisador perguntou ao professor se ele percebia mudanças na sua “maneira de dar aula” ao longo do tempo, este, de imediato, respondeu: “Mudou principalmente essa coisa do entendimento do aluno. Primeiro eu não entendia por que o cara não conseguia tal coisa.” Ao longo das entrevistas essa capacidade de compreender os alunos e suas dificuldades aparece ocupando um lugar relevante na racionalização pedagógica do professor. Logo após aquela resposta imediata, porém, o respondente saiu do tema novamente para voltar a abordar as contribuições do seu trabalho na escola no processo de “perder o medo do público” e para discorrer sobre a sua experiência camerística.

A estimulação de recordação, entretanto, tornou possível perceber que muitas das ações praticadas em aula pelo sujeito têm origem na sua experiência como professor de violão. Somando o tempo dos comentários em que ele se mostra dialogando com a sua experiência vivida em sala de aula no processo de dar razão às suas ações vistas no vídeo,

chegou-se ao total de 9 minutos e 56 segundos. Trata-se de aproximadamente 26% dos 37 minutos e 40 segundos que correspondem à fala do professor sobre o trecho da aula filmada.

No primeiro desses momentos, o sujeito associa o aluno a um determinado perfil de acordo com o “estágio” em que ele se encontra⁸, com o conteúdo que está estudando paralelamente em outra disciplina e, principalmente, com o fato de estar entre “aqueles que têm uma vivência musical extraescola”. O professor consegue apontar dificuldades e habilidades dos alunos que se encontram nesse perfil, afirmando que ao lidar com o texto musical os mesmos “ficam fechados na partitura e esquecem de botar em atividade o ouvido”. Segundo o sujeito, tais estudantes apresentam algumas dificuldades para perceber a harmonia quando colocados diante da partitura. Entretanto, quando ele diz “ó, eu vou tocar a melodia e você vai fazer o acompanhamento”, esses alunos são capazes de harmonizar as melodias das peças estudadas de forma muito próxima ao que estava escrito, utilizando a vivência musical adquirida fora da escola.

O professor também associa padrões de comportamento à faixa etária dos estudantes: “Ele, em função da idade dele, né, aquela coisa toda, chega nessas... escalinhas, essa coisa, né? Tenta correr. E o mais difícil, desse tipo de música, que a gente tem percebido com aula é o indivíduo... manter o pulso!” Através dessa passagem nota-se que o professor identifica dificuldades no seu trabalho que são recorrentes. Vale ressaltar ainda, que a percepção de quando os alunos estão sentindo dificuldade ou mesmo quando não estão se dedicando aos estudos suficientemente, também é associada a padrões de comportamento que, do mesmo modo, diferem de acordo com a faixa etária.

Percebe-se que o professor expressa certezas que foram elaboradas no âmbito da prática docente. Isto permite uma aproximação com a definição de Tardif (2008) para os “saberes experienciais”, que são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (p.48-49). Entretanto, é interessante observar que, ainda segundo Tardif, “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes” (p.53). Os professores incorporam estes últimos à sua prática através de um processo de “retomada

⁸O “estágio” em que se encontra o aluno é o “Intermediário I”, que corresponde ao terceiro ano de estudo instrumental na escola.

crítica”, onde o espaço da sala de aula e a interação com os alunos constituem um “teste referente tanto ao ‘eu profissional’ quanto aos saberes veiculados e transmitidos” (p.52).

Na estimulação de recordação, há uma passagem que mostra uma certeza referente à necessidade de adaptação às características dos diferentes alunos, à qual o sujeito teve contato pela primeira vez ainda como estudante, através do discurso de Ângela Muner:

Aí você ia fazer aula com Ângela, Ângela dizia. Você tentava, ela já percebia em você as tuas dificuldades, as tuas limitações, né? Abertura de dedo e corda do violão e tamanho de braço, sei lá o quê, ela já percebia. Ela já dizia: [...] Porque isso aí não é pra ti, cara.

Esta passou a ser uma certeza sua depois de confrontá-la com a realidade vivida como professor ao longo do tempo:

Em função da parte física dele e em função do violão que ele tem em mão, né? [...] Não é assim: “Ah, esse é o programa de curso, o indivíduo tem que tocar isso como tá aqui.” Pode até funcionar, né? Pode até funcionar, mas com a demanda que a gente tem de aluno a gente consegue aqui ver que não é por aí. Pelo tempo que tenho mexido nisso, não funciona.

A necessidade de se adaptar aos alunos talvez seja o motivo da importância que o sujeito atribui à capacidade de entendê-los. Identificar características de um aluno e associá-las a um perfil mais genérico, distinguir padrões de comportamento em função da faixa etária, detectar quando os estudantes estão passando por dificuldades no seu processo de aprendizagem são exemplos do processo vivido pelo professor de aprofundar e tornar mais sofisticada a sua compreensão dos alunos a partir da experiência proveniente do contato com os mesmos.

A três minutos do fim da estimulação de recordação o sujeito faz mais um comentário referente à adaptação aos alunos:

você me viu dando aula pra quem está iniciando. Eu não vou ficar falando como eu tô falando ali: “Ó, aqui no mi com sétima”. [...] Então tem que saber como vai lidar, também né? E é engraçado que agora eu olhando assim eu estou me dando conta de uma coisa: de que o discurso é automático, né? Eu não lembro mais, eu não me dou conta de que quando o Jorge entra “agora o discurso vai ser esse”. Não, é automático. [...] Agora, eu vendo isso é que eu penso... É que eu tô visualizando isso. Que já tá tão impregnado, né? E então você já vai... Mexe um pouquinho no violão e já fala no mi com sétima, não sei o quê.

Nessa passagem é evidenciada a aprendizagem da profissão docente através do seu exercício cotidiano. Nota-se aí que, em grande medida, o sujeito aprendeu a ser professor de violão através da prática reiterada a cada dia.

Nota final

A partir dos dados apresentados, foi possível interpretar que a formação violonística e a experiência docente do sujeito estudado neste trabalho tiveram significativa relevância no processo de construção do seu saber-fazer e do seu saber-ser. A formação violonística, além de proporcionar ao professor grande parte dos conteúdos musicais e instrumentais que ensina, lhe possibilitou a vivência, enquanto aluno, de modelos de práticas pedagógicas específicas para esses conteúdos. A experiência como professor de violão, por sua vez, propiciou a edificação de certezas elaboradas no âmbito da prática docente e oportunizou a avaliação crítica de saberes provenientes de outras fontes. Além disso, essa experiência obtida ao longo de 29 anos de exercício da profissão permitiu aprofundar e tornar mais sofisticada a sua compreensão sobre os alunos.

Referências

CALDERHEAD, J. Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, v.51, n.º2, p.211-217, 1981.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

A experiência musical nas culturas da infância

Kelly Werle

UFSM

kelly_werle@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio

UFSM

claubell@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho tem foco em uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa tem centralidade nos estudos da infância, música e experiência, tendo como referencial teórico a sociologia da infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007), a música das culturas da infância (BRITO, 2007; BEINEKE, 2009; LINO, 2008), e alguns conceitos teóricos de infância e experiência (BENJAMIN, 1994). Objetiva-se investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças nos espaços do brincar na instituição de educação infantil. Especificamente, pretende-se compreender as manifestações musicais das crianças presentes em diferentes experiências na instituição de educação infantil, bem como, analisar as experiências e músicas presentes nas brincadeiras das crianças. A abordagem metodológica da pesquisa possui caráter interpretativo (GRAUE; WALSH, 2003) e está sendo desenvolvida através de uma investigação etnográfica. Como instrumentos metodológicos têm-se a observação participante, entrevista, registros escritos, fotográficos e audiovisuais, bem como a coleta de artefatos. Alguns resultados parciais da pesquisa indicam que a experiência musical ocorre por meio do brincar, o qual permeia todas as ações das crianças. Independente da atividade que estejam realizando, as crianças encontram formas para brincar, criar, imaginar e explorar sonoramente os elementos que consideram significativos em cada momento. Além disso, percebe-se que as crianças interagem musicalmente, criando diferentes formas de se comunicar e produzir enredos nos processos de reprodução interpretativa, nos quais a música da mídia se faz presente.

Palavras chave: Culturas da infância; Música; Experiência;

Introdução

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa focaliza a música e experiência nas culturas da infância no contexto de uma instituição de educação infantil. O referencial teórico está embasado na sociologia da infância, a partir de estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2007); buscando diálogos com a música das culturas da infância, a partir de Brito (2007), Beineke (2009) e Lino (2008); e infância e experiência, através de Walter Benjamin (1994; 1987).

Pesquisar as culturas da infância é um tema que vem merecendo destaque no cenário acadêmico atual, em que pesquisadores têm voltado o olhar para o protagonismo infantil a fim de compreender as significações e representações do mundo atribuídas pelas crianças. Temos vasta produção acadêmica sobre crianças, especialmente oriundas da psicologia, contudo, a partir da década de 80, pesquisas com crianças vêm ganhando espaço acadêmico de discussão. Não basta conhecer o que se passa com a criança (dentro dela), o interesse da sociologia da infância está voltado para compreender o que ocorre entre as crianças, suas relações e produções de culturas de pares (GRAUE; WALSH, 2003).

Este trabalho tem mote de construção de pensamento e análise nesta perspectiva teórica, de modo que pretende trazer contribuições à educação musical ao focalizar a música a partir do ponto de vista das crianças, ou seja, suas compreensões, construções e produções musicais realizadas entre si, através de suas culturas de pares na escola de educação infantil.

Como objetivo geral, busca-se investigar como a música constitui experiências nas culturas de pares construídas pelas crianças nos espaços do brincar na instituição de educação infantil. Especificamente, pretende-se compreender as manifestações musicais das crianças presentes em diferentes experiências na instituição de educação infantil, bem como, analisar as experiências e músicas presentes nas brincadeiras das crianças.

Música, infância e experiência

Pensar em música na infância implica em considerar os inúmeros significados que a criança atribui às sonoridades com que convive, conhece, explora e tem contato. A criança percebe a sonoridade presente no seu cotidiano e a partir dela recria a realidade. Utiliza essa sonoridade para criar e compor suas brincadeiras, de modo que, atribui novos significados e amplia seu repertório de jogos simbólicos. O que remete a um brincar musical, que corresponde, de acordo com Brito (2007, p. 69) a “formas de experienciar, de desenvolver recursos e construir conhecimentos”.

Lino (2008) caracteriza a música para as crianças utilizando-se da expressão *barulhar*, que corresponde a uma dimensão ficcional em que a música não opera somente com sons; mas também, com a escuta. Através de sua pesquisa de doutorado observando o cotidiano de um grupo de crianças de Educação Infantil concluiu que “todas as crianças produziram insistentemente barulhadas, vivendo o descontínuo como presença na natureza

sonora ao expor uma miríade de explorações com a música como experimentação, jogos de escuta ou narrativas sonoras” (LINO, 2008, p. 8).

De acordo com Benjamin (1987), na infância é possível visualizar a essência de como se constitui a experiência, observando a forma como a criança interage e descobre o mundo, através dos sentidos, das sensações, afetos e emoções vividas com seu corpo, sentidas em sua pele. Benjamin menciona a experiência das crianças com as cores, entendendo que constituem expressão de sua sensibilidade. “Colorir para a criança significa reconhecer-se no mundo, identificar-se com as coisas na experiência mimética” (SCHLESENER, 2009, p. 152). A mesma perspectiva de experiência pode ser estendida a outros campos da experiência infantil, dentre as quais as experiências sonoras, de silêncios e sons musicais.

No fragmento de “As Cores”, em *Infância em Berlim* por volta de 1900, Benjamin narra sua experiência com as cores na infância, demonstrando o quão passa por dimensões sensíveis, estéticas que transcendem a razão.

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmorecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro (BENJAMIN, 1987, p. 101).

As experiências na infância constituem-se de maneira lúdica, estando o imaginário sempre presente. De acordo com Schlesener (2009), a qual pesquisa sobre mimesis e infância nas obras de Benjamin, nessa experiência com as cores é possível reconhecer “a faculdade mimética que tem expressão no comportamento das crianças ao relacionar-se com o mundo e que a faz identificar-se com as coisas ou transformar-se nelas no momento da brincadeira” (2009, p. 153).

Desta forma, as experiências na infância se constituem através do brincar. A brincadeira e os jogos protagonizados da criança proporcionam suas experiências com o mundo, incluindo experiências estéticas e musicais. Para as crianças a música está vinculada ao brincar, isso demonstra o caráter lúdico da música na infância. As crianças brincam não

porque gostam de criar e imaginar. Brincam porque, através do brincar, tem a possibilidade de representar e compreender a realidade, brincando, as crianças produzem culturas.

Através do brincar, as crianças utilizam variadas linguagens e formas de interação para expressar diferentes relações de cultura, etnia, gênero, poder, etc. Segundo Elkonin (2009), o conteúdo da brincadeira retrata, sobremaneira, a atividade do homem e as relações sociais das pessoas entre si, variando o tema pelo qual elas são construídas e vivenciadas. Assim, a brincadeira permite a apropriação de códigos culturais referentes aos contextos nos quais as crianças vão se inserindo.

O brincar, para além de uma atividade que ocorre em um determinado período de tempo, é o modo de ser, de estar, de experimentar o mundo. É a forma de narrar das crianças pequenas, o meio que as possibilita integrar-se ao mundo social, e dele fazer parte, representando-o. Neste contexto, é importante compreender o brincar como forma fundamental de expressão, ação e interação social da criança no mundo, e assim visualizar a produção de culturas infantis permeadas pelo constante brincar.

No que diz respeito às culturas da infância, as considero um conjunto de representações simbólicas, formas de expressão e comunicação significativas a determinado grupo de crianças, construídas através das interações entre pares no permanente diálogo com a cultura adulta. De acordo com Sarmiento (2003, p. 3) “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

Contudo, não é possível padronizar ou homogeneizar as culturas da infância, pois são sempre relativas à diversidade de contextos sociais, culturais, étnicos e políticos nos quais as crianças fazem parte.

As culturas da infância são construídas através da interação *intra* geracional, ou seja, das crianças entre si com seus pares, e *inter* geracional, através das trocas permanentes das crianças com a cultura adulta. A própria ideia de infância, na perspectiva da sociologia é entendida como uma construção social resultante das ações coletivas entre crianças e adultos e crianças entre si, demonstrando o caráter coletivo dos processos de produção de culturas (CORSARO, 2011).

Corsaro desenvolve o conceito de cultura de pares infantis, designando por pares determinado grupo de crianças que passam grande parte de seu tempo juntas quase todos os dias. A família possui papel importante no processo de produção da cultura de pares, pois é

através dela que as crianças iniciam a participar da sociedade e lhes são possibilitadas as primeiras interações sociais. O autor entende que a movimentação fora do ambiente familiar constitui uma mudança importante na vida da criança, de modo que, “o tempo e a natureza da passagem das crianças da família para uma sociedade de pares variam ao longo do tempo e entre as culturas” (CORSARO, 2011, p. 127).

No contexto de nossa sociedade ocidental, a sociedade de pares na infância ocorre, geralmente, em ambientes institucionalizados como creches e pré-escolas. As instituições educativas para a infância são, muitas vezes, o espaço principal onde as crianças têm a possibilidade de construir relações sociais e produzir culturas de pares. Isto em função de vários fatores tais como, diminuição da taxa de fecundidade e conseqüente número reduzido de irmãos; cerceamento e preocupação com a segurança das crianças tornando-se limitadas brincadeiras e interação com vizinhos; ascensão feminina ao mercado de trabalho e conseqüente aumento no período diário de institucionalização das atividades infantis, também como forma de cuidar das crianças durante o trabalho, dentre outros (CORSARO, 2011).

Assim, as instituições educativas para a infância passam a ser cenário de investigações sobre as culturas infantis justamente pela possibilidade de se observar, ouvir e compreender as crianças em seus grupos coletivos, interagindo e atuando com seus pares.

Corsaro define cultura de pares infantis como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

A cultura de pares infantis está em consonância com o conceito de reprodução interpretativa que é composta por três tipos de ações coletivas:

- (1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças;
- (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares;
- (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas (CORSARO, 2011, p. 54).

A reprodução interpretativa não constitui simples imitação é o modo pelo qual as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares, contribuindo também com a construção da cultura adulta. “Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as

informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, a infância é considerada uma forma estrutural, mesmo que seja um período temporário para as crianças que vivenciam a infância – pois crescem e tornam-se adultos, constitui uma categoria estrutural permanente na sociedade. As crianças são entendidas como agentes sociais que contribuem com a reprodução da infância e da sociedade, através do diálogo com os adultos e de sua produção de culturas de pares. O foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização de habilidades e conhecimentos da cultura adulta (CORSARO, 2011).

Delineamentos metodológicos

A pesquisa possui abordagem de caráter interpretativo (GRAUE; WALSH, 2003), a qual está sendo desenvolvida através de uma investigação etnográfica com a participação de 15 crianças de 4 e 5 anos de idade, que integram uma turma de educação infantil.

A etnografia constitui uma potência para estudar a experiência musical nas/das culturas da infância na instituição de educação infantil, em função de seu caráter interpretativo, imersão longitudinal no campo de pesquisa, observações permanentes que visem à construção de narrativas descritivas (GRAUE; WALSH, 2003). Observar de modo atento e permanente como as crianças interagem entre si, protagonizam experiências, realizam a reprodução interpretativa, é a condição para compreender, documentar e analisar a produção das culturas de pares na infância.

Na abordagem interpretativa das pesquisas com crianças (GRAUE; WALSH, 2003), são destacados principalmente três instrumentos metodológicos para a produção de dados da pesquisa, os quais estão sendo utilizados na investigação: observação, entrevista e coleta de artefatos.

As observações estão sendo feitas através da inserção diária da doutoranda, período da tarde, nos espaços usados pelas crianças (da turma escolhida para participar da pesquisa) para brincar na instituição de educação infantil. Através da observação são produzidas notas escritas ou digitalizadas que constituem os dados brutos a serem registrados no diário de campo. Posteriormente, serão expandidos em narrativas completas se tornando registros dos dados brutos, para então, serem analisados.

No processo de observação busca-se conhecer através das brincadeiras, como os protagonismos infantis são produzidos, as relações que as crianças estabelecem entre os pares no processo de reprodução interpretativa, como o brincar musical (BRITO, 2007) e os seus *barulhares* (LINO, 2008) compõem as experiências e culturas da infância. Para tanto, também está sendo feito o registro de alguns momentos através de filmagem audiovisual, pois se entende que, há aspectos da interação não verbal e da experiência musical, entre as crianças, que ultrapassam os limites da narrativa textual.

As entrevistas estão sendo realizadas de maneiras informais, através de conversas diárias durante as brincadeiras das crianças, ao menos inicialmente. De acordo com Graue e Walsh (2003) a entrevista com crianças compreende um processo flexível e indireto, que corresponde a fazer as crianças falarem daquilo que sabem, seja através de diálogos com os pares, conversas curtas ao longo do dia ou até mesmo perguntas hipotéticas. “A maior parte do que as crianças sabem, sabem-no implicitamente. O conhecimento não está arquivado nas cabeças das crianças em forma de resposta, à espera da pergunta perfeita para o libertar” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 140).

O processo de seleção e recolha de artefatos ocorrerá ao longo da imersão no campo, através da identificação e registro (fotográfico, pictográfico, audiovisual, etc) de brinquedos, objetos e elementos representativos e significativos ao grupo de crianças. Segundo Graue e Walsh (2003), mais do que papéis ou trabalhos das crianças, os artefatos são elementos, objetos relevantes da vida cotidiana das crianças, os quais são essenciais em qualquer narrativa que vise compreender os significados que as crianças dão às suas vidas.

Como parte da etapa anterior à inserção no campo de pesquisa, transitou-se por diferentes instituições públicas de educação infantil do município de Santa Maria/RS, com a finalidade de conhecer os espaços do brincar de cada instituição, identificando as diferentes dinâmicas, formas de organizar os espaços, tempos possibilitados às crianças para brincarem, agrupamentos de crianças possibilitados nos espaços do brincar, etc.

Foram visitadas quatro instituições públicas de educação infantil, o tempo de cada visita teve por média duas horas, envolvendo conversa com a equipe diretiva da escola, visitação de todos os espaços da instituição, observação de uma turma de Pré-escola e conversa com a respectiva professora da turma. Esse processo de reconhecimento de diferentes instituições de educação infantil possibilitou a verificação dos diferentes espaços do brincar e assim pude optar por uma delas para realizar pesquisa.

Algumas considerações

Durante o processo de visitação e observa o no contexto escolar de quatro institui es de educa o infantil do município de Santa Maria/RS, verificou-se algumas semelhanças e diferenças com rela o aos espaços para brincar possibilitados às crianças.

Em duas das institui es visitadas, o espaço para brincar livre, sem estar realizando atividade dirigida por adultos, ocorre: (1) no início do turno, dentro da sala de aula enquanto se aguarda que todas as crianças cheguem   escola, variando entre 30 a 50min de dura o para esse momento; (2) na pracinha, tendo em média 30min para essa atividade; (3) ao final das atividades, após a criança concluir a atividade indicada pela professora pode escolher algum brinquedo para brincar. Neste último caso, o tempo para brincar varia conforme o tempo que a criança leva para concluir a proposta de atividade do dia. Nos três momentos relatados as crianças convivem somente com os colegas de turma.

Em outras duas institui es, um dos espaços para brincar possibilita a convivência de crianças de diferentes turmas e idades. As crianças brincam livremente no pátio ou pracinha interagindo através de grupos mistos de idade, tendo em média de 50 a 90min para esse momento. Nessas institui es, há um tempo contínuo maior para brincar e um espaço que proporcionar maiores trocas de experiência, na medida em que possibilita brincar e interagir com crianças de diferentes turmas e idades.

A partir das observa es realizadas   possível refletir sobre os diferentes espaços do brincar nas institui es de educa o infantil. Percebe-se que, em alguns casos o brincar acaba sendo considerado como atividade menor no contexto da institui o, que, cada vez mais, demonstra maior preocupa o com os processos de escolariza o e aprendizado de conteúdos das crianças. Todavia, considerando que as crianças aprendem através do brincar (BROCK, 2001), o que as possibilita construir culturas da infância, como   possível aprender sem brincar? Que espaços são possibilitados para que as crianças possam ter um brincar musical (BRITO, 2007) produzindo suas culturas de pares na institui o de educa o infantil?

Posteriormente   sele o da institui o para realiza o da pesquisa, conversou-se com a equipe diretiva e professora da turma solicitando autoriza o, e assim iniciaram-se as observa es junto   turma de crianças de 4 e 5 anos. Através das observa es percebe-se que o brincar permeia todas as a es das crianças, pois independente da atividade que estejam realizando, encontram formas para brincar, criar, imaginar e explorar os elementos que

consideram significativos em cada momento. A música faz parte de suas brincadeiras, de modo que, as crianças interagem musicalmente, criando diferentes formas de se comunicar e produzir enredos nos processos de reprodução interpretativa, nos quais a música da mídia se faz presente. Neste sentido, percebe-se que a experiência musical nas culturas da infância ocorre de modo contínuo e não linear no cotidiano das crianças na instituição de educação infantil. Experiência que é conduzida pelo prazer, imaginação e transmutação infantil (BENJAMIN, 1987), potencializada pelos processos de reprodução interpretativa na produção das culturas de pares.

Referências

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. ROUANET, Sergio Paulo. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 249-253.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Rua de mão única*. Obras Escolhidas v. II. Trad. FILHO TORRES, Rubens Rodrigues; BARBOSA, José Carlos Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento*. Novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

BROCK, Avril. [et al.]; *Brincar aprendizagem para a vida*. Trad. KANAN, Fabiana; revisão Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2001.

CORSARO, Willian. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. Trad. CABRAL, Álvaro. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Trad. Ana Maria Chaves. Rev. Cient. Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2003. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: agosto de 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos*, n. 10, v. 2, maio/ago de 2009.

A Flauta de Êmbolo: sua construção e aplicação no ensino de música

Brasilena Gottschall Pinto Trindade
UEFS/FACED
brasilenat@hotmail.com

Resumo: Este trabalho representa uma pequena parte da pesquisa realizada pela autora no pós-doutorado, sobre construção de instrumentos musicais e materiais didáticos alternativos feitos com objetos reaproveitáveis no processo de educação musical inclusiva. Refere-se às suas vivências como pesquisadora, construtora e educadora musical na educação básica e no ensino superior, com educandos videntes e aqueles com deficiência visual. São três seus objetivos: defender a atividade “construção de instrumentos” no ensino de música; descrever os caminhos da construção e da execução da Flauta de Êmbolo; sinalizar exemplos de materiais didáticos a serem utilizados na interação entre a Flauta de Êmbolo e os conteúdos musicais. Os caminhos da fundamentação perpassam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental I e II, e do ensino médio, assim como as referências de autores que defendem a construção de instrumentos musicais no ensino de música (SAMBETH, 1953; MACLEAN, 1984; DURIN, 1996; NAGY, 1997; FELIZ, 2002; TRINDADE, 2008; SANT’ANA, 2011). Neste sentido, é possível observar que, a partir da criação e construção de um instrumento musical, várias atividades musicais podem ser vivenciadas em prol do ensino de música mais criativo, diversificado e inclusivo.

Palavras-chave: Construção de instrumentos; Flauta de êmbolo; Ensino de música.

Introdução

A atividade de “construção de instrumentos musicais alternativos” vem sendo intensificada no ensino de música na educação básica, assim como em espaços alternativos.¹ Desde 1981 defendo a prática desta atividade no ensino de música por: promover a criação e a utilização de instrumentos musicais não convencionais, assim como a escuta sonora diversificada; ampliar as possibilidades do fazer musical; viabilizar os conhecimentos teóricos musicais de forma prática; e por desenvolver a criatividade artística dos envolvidos.

No mestrado defendi a “construção de instrumentos alternativos” como uma das atividades importantes de promoção do fazer musical, juntamente com outras atividades teóricas e práticas - Abordagem Musical CLATEC. Nesta Abordagem, também fundamentada em Keith Swanwick (1979), as atividades de Construção de Instrumento, Literatura e Técnica,

¹ Educação básica refere-se à educação infantil, ao ensino fundamental (de 1ª. a 4ª. séries e de 5ª. a 8ª. séries) e ao ensino médio. Quanto aos espaços alternativos considera-se ONGs, fundações, creches, asilos, associações, igrejas, entre outros.

dão suporte às atividades de Apreciação, Execução e Criação (NAGY, 1997). No doutorado ampliei esta Abordagem a um grupo de educandos comuns e com deficiência visual no processo de inclusão (TRINDADE, 2008). Na pesquisa, foram significativas a criação, construção, aplicação de materiais didáticos, inclusive no âmbito das ajudas técnicas e da tecnologia assistiva, para a viabilização do processo educacional e a continuidade de meus estudos de pós-doutorado.²

Tenho realizado palestras e workshops em variados espaços educacionais de distintos países, promovendo maior visibilidade à prática da atividade de “construção de instrumentos” no ensino de música, sempre em consonância com outras atividades musicais. Observo a necessidade de dialogar com nossos pares sobre a importância de se criar e construir instrumentos musicais alternativos em sala de aula, assim como de trabalhar suas possibilidades de interação com as atividades musicais de literatura, apreciação, técnica, criação e execução, de forma mais elaborada. Há uma lacuna muito grande neste sentido. Muitas vezes, esta atividade se perde no meio do caminho, após ter cumprido seu objetivo pontual de fazer parte de um “Projeto Relâmpago”, sem o embasamento educacional necessário.

Inúmeros são os livros, apostilas e também vídeos disponíveis na internet que apresentam os instrumentos e/ou seus luthiers exibindo seus protótipos, mas, nenhum deles fala a respeito das possibilidades de se trabalhar um instrumento construído em sala de aula na perspectiva das atividades musicais já sinalizadas. Como um recorte periférico da minha pesquisa, este artigo apresenta três objetivos: defender a atividade “construção de instrumentos” no ensino de música; descrever os caminhos da construção e execução da Flauta de Êmbolo; e sinalizar exemplo de materiais didáticos a serem utilizados na interação entre a Flauta de Êmbolo e os conteúdos musicais.

Apresentarei uma breve defesa em favor da atividade de construção de instrumentos na educação básica e demonstrarei seis modelos de construção da Flauta de Êmbolo em sala de aula. Sinalizarei também as possibilidades sonoras e de aplicação em distintas atividades musicais. Os materiais didáticos, oriundos da interação entre este instrumento e o estudo dos conteúdos musicais, também serão descritos para tornar as aulas de música mais dinâmicas entre os envolvidos, sejam eles pessoas vidente ou com deficiência visual.

² Título provisório - Instrumentos e materiais didáticos musicais alternativos: ajudas técnicas e tecnologia assistiva para o educador e educandos com deficiência visual.

Antecipadamente, sugiro que por meio da prática da construção de um instrumento musical, em especial, a Flauta de Êmbolo, vários conteúdos e objetivos de distintas atividades musicais poderão ser vivenciados em prol do ensino de música diferenciado.

Construção de instrumentos musicais na educação básica

Desde criança eu criava e construía instrumentos musicais feitos com materiais reaproveitáveis.³ Durante meu Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1980, por falta de instrumentos musicais, eu tive a necessidade de construí-los em consonância com as necessidades do Plano de Curso. Enquanto profissional (1981-2011), lecionando em escolas públicas em Salvador (BA), também foi necessário construir instrumentos para atender às necessidades da disciplina Música, ministrada na educação básica. Em paralelo, trabalhando na Fundação Cultural do Estado da Bahia (1987-2013), solidifiquei a atividade de construção de instrumentos junto com as atividades de técnica, apreciação, literatura, criação e execução, aplicadas também aos educandos com deficiência visual. Em síntese, a atividade de construção de instrumentos está tomando maiores proporções referente à quantidade, qualidade e interação educacional.

Concordo com Heinrich M. Sambeth por acreditar que “[...] a fabricação de instrumentos musicais por crianças e adolescentes é uma poderosa ajuda para a educação musical” (1956, p. 248 tradução nossa). O referido autor

[...] apresenta nove justificativas condizentes com o bom aproveitamento do aluno, sendo a construção de instrumentos um caminho que viabiliza para o aprendiz escolher e criar seu próprio instrumento, adquirir domínio instrumental, tomar decisões coletivas e individuais quanto aos arranjos instrumentais, além de adquirir completa realização de sua personalidade. (NAGY, 1997, p. 39)

Diante de minhas vivências, posso sugerir que, para os jovens, adultos e idosos, esta atividade também é muito salutar. Em especial, no curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (Facesa) a atividade em foco refere-se ao componente

³ Materiais reaproveitáveis são aqueles que ainda podem ser usados para outros fins.

curricular obrigatório “Construção de Instrumentos Musicais e Materiais Didáticos”, com uma carga horária de 40 horas. Sua Ementa aborda distintos tópicos.⁴

Devido à importância e necessidade de se pesquisar sobre o tema, a Fasesa criou a Oficina de Construção de Instrumentos e Materiais Didáticos Musicais, que realiza pesquisas, aulas, exposições e workshops entre seus educadores, educandos e convidados. Este espaço representa um importante laboratório de apoio também a outros componentes curriculares: Prática Musical I - III; Técnica de Composição e Arranjo; Prática de Conjunto I e II; Música Popular Brasileira; e Fundamentos da Arte na Educação. Nesta Oficina encontram-se: ferramentas, objetos e materiais variados para a criação dos protótipos, acervo de instrumentos e materiais didáticos musicais, além do instrumental Orff, de livros, apostilas, e CDs sobre o tema.

Na educação básica, a atividade de construção de instrumentos se faz presente. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCN-EI), “pode-se confeccionar diversos materiais sonoros com as crianças, bem como introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos etc.” (BRASIL, 1998a, p. 72). Ainda nesse documento, considera-se que

a atividade de construção de instrumentos é de grande importância e por isso poderá justificar a organização de um momento específico na rotina, comumente denominado de oficina. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades, estimula a pesquisa, a imaginação e a capacidade criativa. (p. 69)

No RCN-EI, praticamente duas páginas são dedicadas à Oficina, no sentido de defender a construção de instrumentos no cotidiano das aulas de música e de apresentar fotos de dois espaços afins. “Tão importante quanto confeccionar os próprios instrumento e objetos

⁴ EMENTA: Organologia dos instrumentos musicais. Classificação e contextualização dos diferentes instrumentos: corporais, naturais, étnicos, populares, convencionais, convencionais com adaptação e alternativos. Conceitos básicos da ergonomia e da física acústica. Fundamentos, conceitos e objetivos da atividade construção de instrumentos musicais na Educação Musical. Pesquisa, criação, construção e uso dos instrumentos variados em conexão com as atividades musicais de literatura, apreciação, técnica, criação e execução (Abordagem Musical Clatec), aplicados à educação musical comum/especial/inclusiva. Estudos, criação, adaptação, construção e uso dos materiais didáticos musicais, também na perspectiva das ajudas técnicas e da tecnologia assistiva.

sonoros é poder fazer música com eles, postura essencial a ser adotada nesse processo”. (BRASIL, 1998a, p. 69)

Quanto ao ensino de música abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental de 1^a. a 4^a. séries, essa atividade não é literalmente apresentada, mas é recomendada a “experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações”. (BRASIL, 1997, p. 78). Da mesma forma são sinalizadas a “percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis”. (p. 78). Neste documento é sugerida a “identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições”. (p.79).

O ensino de música abordado nos PCN do ensino fundamental de 5^a. a 8^a. séries a “construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música”, é sugerida no item Conteúdos de Música, referente à “Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação”. (BRASIL, 1998b, p. 83).

Nos PCN do ensino médio, no item referente a competências e habilidades em artes está expresso: “é desejável que os educandos adquiram com-petências [sic] de produção em música, tais como fazer, criar improvisações, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, dentre outras, utilizando instrumentos [...] **inventados e construídos** pelos próprios alunos”. (BRASIL, 1999, p. 174 grifo nosso). Nas Orientações Curriculares Nacionais (vol. I) espera-se que o ensino médio seja uma continuidade do ensino fundamental, sendo importante avaliar quais as competências musicais que os educandos já construíram. Neste documento, diversas fontes de criação musical são sinalizadas, dentre elas: o corpo, a voz, as paisagens sonoras, os objetos sonoros diversos, a criação de novas fontes sonoras. (BRASIL, 2008, p. 194) Segundo as Orientações Curriculares Estaduais, deste mesmo nível de escolaridade, a “confeção de instrumentos sonoros” também representa uma das sugestões a ser trabalhada em sala de aula. (BAHIA, 2005, p. 135).

Portanto, a construção de instrumentos é indicada como uma das atividades musicais a ser desenvolvida no ensino de música da educação infantil, e dos ensinos fundamental e médio. Da mesma forma, é trabalhada como componente curricular do curso de Licenciatura

em Música da Facesa. Representa, portanto, um importante tema de pesquisas educacionais com diferentes interfaces e inserções.

Construção e execução da Flauta de Êmbolo

Entre tantos instrumentos musicais alternativos, optei por apresentar a Flauta de Êmbolo, instrumento muito utilizado por educadores e educandos, na fase inicial da educação musical. Ela pode emitir diferentes sons que variam, sem delimitação das notas, a priori. O uso do “ouvido” é seu maior sinalizador na busca dos sons não temperados, caso seja necessário emitir uma nota natural ou acidentada.

Em geral, este instrumento pode se apresentar fisicamente como Flauta de Êmbolo (uso de vareta) ou como Flauta d’Água (uso de um recipiente de água ou similar). Ambas não apresentam orifícios em seus corpos (tubos) para emitir diferentes notas. Na Flauta de Êmbolo ou de bixel, é usada uma vareta adaptada a uma rolha no interior do tubo, fazendo um movimento de vai e vem. Este movimento, em consonância com o sopro em uma das extremidades do tubo (cano PVC), emite a sonoridade de uma flauta, exibindo diferentes notas não temperadas.

Quanto à Flauta d’Água, o bixel é substituído por uma garrafa com água ou outro recipiente. Ao colocar o corpo da flauta dentro da garrafa, e, na extremidade superior, emitir o sopro enquanto movimentar-se a garrafa, para cima e para baixo, o volume de água a ser preenchido no tubo fará com que o som seja grave, médio ou agudo. Pode-se também aderir uma bola de soprar (bexiga) no corpo da flauta e passar uma fita isolante. Esta bola deve conter água e, ao emitir o sopro, é necessário manipulá-la na intenção de fazer entrar maior ou menor volume de água dentro do cano.

Como exemplos de pesquisadores de instrumentos musicais alternativos, menciono Julio Feliz (2000, p. 19, 21), Serge Durin (1996, p. 152, 156), Margaret McLean (1984, p. 24-25) e Hélio Sant’Ana (2011, p. 36-37). Os autores apresentam fotos e caminhos de construção destes dois tipos de instrumentos, entre outros da família das cordas, percussão e sopro. De forma sintética, são apresentados os materiais, ferramentas, modos de se fazer e de tocar os instrumentos. Na Figura 1, apresento dois grupos de flautas como modelos possíveis de serem construídos em sala de aula.

Figura 1: Flautas de Êmbolo e d'Água

a) Flautas de Êmbolo na vertical e na horizontal.



b) Flautas d'Água na vertical, utilizando garrafas e/ou bola de soprar (bexiga).



Fonte: Instrumentos e fotos da autora.

Para construir a Flauta de Êmbolo é necessário cortar um cano de PVC⁵ de 30 a 35 centímetros de comprimento por 25 mm de diâmetro. Na construção do bixel, pode-se fazer uma adaptação com outro tubo de menor diâmetro (20 mm) e de maior comprimento que possa ser introduzido no tubo de maior diâmetro. A extremidade do tubo de menor diâmetro deve ser tampada. Outro caminho de se construir um bixel é usando uma vareta (maior que o corpo da flauta) adaptada a uma rolha. Cabe ao educador e/ou educando criar e adaptar formas diferentes e possíveis de deslizar o bixel dentro do cano, sem deixar vazar o ar. Da mesma forma, pode-se criar designer na apresentação do corpo da flauta, adicionando conexões de tubo PVC na construção de alça ou apoio (Figura 1b).

A Flauta de Êmbolo também pode ser feita segundo a posição da flauta transversal: fazendo um furo lateral do cano, observando a distância de 5 cm de uma das suas extremidades, e colocando uma rolha vazada ou um Cap (tampa de PVC) nesta extremidade perto da embocadura. Da mesma forma, ela pode ser apresentada com o bocal igual ao de uma flauta doce vertical.

Na Flauta d'Água, o cano de 25 mm de diâmetro pode ser usado ou, de preferência, o cano de 20 mm. A garrafa cheia de água deverá ter o tamanho proporcional às possibilidades dos executantes. Quanto à emissão sonora, deve-se colocar uma das extremidades do tubo de forma vertical e levemente inclinada no lábio inferior. Depois, soprar firmemente fazendo ajustes de sopro e de posição para encontrar a sonoridade ideal. É possível realizar bocais

⁵ PVC – sigla inglesa de “*Polyvinyl chloride*”; polímero sintético Policloreto de polivinila (ou policloreto de vinil). PVA é referente à poliacetato de vinila.

mais trabalhos, colocando um Cap na extremidade superior do cano e cortar um terço da sua superfície (na quina).

Para se construir estes instrumentos são necessárias poucas ferramentas: uma régua, um serrote e uma lixa para corrigir as arestas. Quanto aos materiais, são necessários:

- a) Flauta de Êmbolo – um cano de 25 mm de diâmetro e 30 cm de comprimento, um outro cano de 20 mm de diâmetro e 35 cm de comprimento. A depender do modelo, pode-se necessitar de uma vareta de 35 cm e de uma rolha;
- b) Flauta d'Água – um cano de 20 mm de diâmetro e 30 cm de comprimento, uma garrafa plástica com água de tamanho proporcional;
- c) Flauta de bolha d'Água – um cano de 20 mm de diâmetro e 30 cm de comprimento, uma bola de soprar (bexiga) e 20 cm de fita isolante;
- d) Embocadura – rolha ou Cap de igual diâmetro (opcional);
- e) Alça ou apoio – conexões e pedaços de cano PVC de igual diâmetro dos acessórios (opcional).

Estes modelos de Flauta emitem sons graves, médios e agudos que podem ser curtos médios e longos quanto à duração. Da mesma forma, elas emitem sons ascendentes e descendentes (contínuos e interrompidos), notas não temperadas naturais e acidentadas. Neste sentido, é possível trabalhar muitos conteúdos musicais utilizando este instrumento, mediante: exercícios rítmicos e melódicos em diferentes alturas; exercícios de duração de notas e de movimento sonoro. Os exercícios de emissão sonora das notas pontuais também são possíveis, a serem trabalhadas depois de estudos práticos referentes aos seus recursos sonoros.

Materiais didáticos utilizados na interação da Flauta de Êmbolo e os conteúdos musicais

Para enriquecer as atividades musicais no ensino de música defendo a criação, construção e o uso de materiais didáticos. Estes servem de apoio aos educandos comuns e/ou com necessidades educacionais. Elaborei cartelas ou cartões de diferentes tamanhos, partir de uma folha de papel ofício A4, dividida por dois, quatro ou oito partes iguais, sendo utilizadas nas posições horizontal ou vertical.

Estes cartões podem ser feitos de papelão, cartolina ou PVA para sinalizarem diferentes perfis musicais sonoros. Suas sinalizações devem ser apresentadas em diferentes cores e em alto relevo para melhor percepção dos envolvidos, principalmente daqueles com deficiência visual. A seguir, menciono algumas cartelas que foram criados por mim e que sinalizam:

- a) Duração sonora: linhas retas longa, média e curta;

- b) Alturas sonoras: linhas inclinadas grave, média e aguda;
- c) Perfis sonoros: contínuo, ondulados, interrompido etc.;
- d) Linhas em movimentos sonoros: contínuo (grave, médio ou agudo), ascendentes e descendentes;
- e) Notas musicais: escritas nas musicografias em tinta e em Braille;
- f) Formas sonoras: linhas sinalizando AB e ABA;
- g) Sons aleatórios: diferentes símbolos em espaços variados.

Estes materiais podem ser utilizados na: demonstração da sonoridade; apresentação da altura sonora; e realização de ditados rítmicos e melódicos de movimentos sonoros, perfil sonoro, alturas de notas definidas entre outros.

Ressalto que, na atividade de apreciação, a Flauta de Êmbolo pode ser usada para indicar e demonstrar o contorno melódico/rítmico a ser tocado isoladamente ou fazendo parte de uma obra musical. Na atividade de literatura, pode-se realizar pesquisas sobre suas origens e formas de construí-la e utilizá-la. Na atividade de técnica, realização de exercícios de repetição e ditados variados. Na atividade de criação, a emissão de sons de notas pontuais de uma determinada harmonia e até mesmo fazer parte de uma linha melódica a ser criada. E, na atividade de execução, ela pode estar presente como um dos instrumentos a compor o conjunto instrumental a ser apresentado.

Considerações

Conforme o exposto, a atividade de construção de instrumentos está sempre presente em minha prática profissional, por variados motivos. Ela se fez presente em todas as etapas de escolaridade, sempre como apoio, suporte e adição de mais conhecimentos teóricos e práticos musicais. A partir da construção de um instrumento musical, várias atividades poderão ser vivenciadas em prol do ensino de música mais criativo, diversificado e inclusivo. Em adição, esta prática é defendida por muitos profissionais da área, sendo sinalizada oficialmente no ensino de música da educação básica, de forma significativa. Ela também se faz presente como um componente curricular do Curso de Licenciatura em Música da Fapesa.

Como exemplo pontual, a Flauta de Êmbolo foi apresentada como um dos instrumentos de sopro a ser construído em sala de aula e utilizado como um instrumento de promoção dos conhecimentos teóricos e práticos musicais. Ela pode ser criada e construída de duas ou mais formas, variando sua embocadura e/ou corpo. Sua interação entre os objetivos,

conteúdos e atividades musicais são variados, cabendo ao educador musical utilizá-la de acordo com as necessidades e possibilidades de seus educandos e do curso.

Sugiro ao professor de música sempre promover a atividade de construção de instrumentos em suas aulas de música, no sentido de viabilizar a promoção de outras atividades musicais e artísticas. Da mesma forma, ele deve ter consciência dos limites e possibilidades de cada instrumento musical a ser construído em distintos níveis de ensino.

Referências

BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações curriculares estaduais para o ensino médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias.** Salvador: A Secretaria, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 3.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** [5ª. a 8ª. séries]. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** [1ª. a 4ª. séries]. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

DURIN, Serge. **Jouets sonores.** Paris: Ostal del livre, 1996.

FELIZ, Julio. **Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização.** Campo Grande (MS): Oeste, 2002.

MCLEAN, Margaret. **Construyendo instrumentos musicales.** Tradução de Juan Codo Costa. Barcelona: Marcombo S. A., 1984.

NAGY, Brasilena Pinto Trindade. **Educação musical com construção de instrumentos: projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade.** 1997. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música/Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

SAMBETH, Heinrich M. A means of education: the making of musical instruments by children and adolescents. In: UNESCO. **Music in education.** Brussels: Unesco, 1956. p. 247-248.

SANT'ANA, José Hélio. **Instrumentos musicais confeccionados com materiais alternativos.** Curitiba (PR): Maxi Gráfica e Editora Ltda, 2011.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Nfer-Nelson, 1979.

TRINDADE, Brasilena Pinto. **Abordagem de educação musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual.** 2008. 350 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

A formação de plateia e os processos de transmissão musical em uma escola de música privada de João Pessoa

Rodrigo Leite Cavalcanti
UFPB
cavalcanti.rlc@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral discutir como se dá a formação de uma audição crítica-reflexiva no espaço de uma escola de música privada. Ele é fruto de uma investigação mais abrangente que busca identificar os processos metodológicos de ensino nos cursos de violão e guitarra em três escolas de música privadas da cidade de João Pessoa-PB. Foram estabelecidos como objetivos específicos da investigação: identificar generalidades comuns às escolas de música privadas; descrever os aspectos específicos da escola investigada; identificar trabalhos que investigaram as práticas musicais urbanas na cidade de João Pessoa; descrever a atual paisagem sonora de João Pessoa; refletir sobre o desenvolvimento do gosto musical. A investigação e a consequente elaboração deste trabalho ocorreram em três momentos: fase exploratória em campo, pesquisa bibliográfica e a efetiva discussão dos dados coletados a partir de um “diálogo” com autores como: Adorno, Langer, Schafer e Bourdieu. Este último, em especial, contribui consistentemente para uma reflexão acerca do desenvolvimento do gosto musical. Nas considerações finais o trabalho ressalta o papel que a escola de música pode ter na formação de plateias menos incautas.

Palavras chave: formação de plateia, gosto musical, escola de música privada

Introdução

Ao falarmos em formação de plateia no âmbito musical talvez venha à tona a ideia de formação de público que venha a frequentar apresentações musicais ao vivo. Percebemos que formar plateia musical transcende o poder de motivar o indivíduo a pagar um ingresso para assistir a um espetáculo. É despertar neste a curiosidade em conhecer o novo, o desconhecido. Enfim, é contribuir para que este indivíduo desenvolva uma audição musical crítica e reflexiva. Com este entendimento do significado de formação de plateia e a partir de dados coletados em outra pesquisa nossa que trata dos processos metodológicos de ensino em três escolas de música privadas de João Pessoa (PB), procuramos investigar como se dá a formação de plateia em uma escola de música privada pessoense. Foram estabelecidos, portanto, os seguintes objetivos específicos: identificar generalidades comuns às escolas de música privadas; descrever particularidades da escola investigada; identificar trabalhos que investigaram as práticas musicais urbanas na cidade de João Pessoa; descrever a atual paisagem sonora de João Pessoa; refletir sobre o desenvolvimento do gosto musical.

A investigação e a consequente elaboração deste trabalho ocorreram em três momentos: 1. Fase exploratória em campo, onde foram coletados dados a partir de observações em loco e entrevistas semiestruturadas com professores e uma funcionária da escola; 2. Pesquisa bibliográfica, a partir da revisão de trabalhos que já investigaram escolas de música privadas e trataram das práticas musicais em João Pessoa, além da busca por autores que enriquecessem as reflexões sobre o desenvolvimento do gosto; 3. A efetiva discussão dos dados coletados.

Escolas de música do setor privado

O espaço investigado para a realização deste artigo foi o de uma escola de música do setor privado situada na cidade de João Pessoa (PB). Outros trabalhos que abordaram esse tipo de espaço descreveram características comuns aos da escola investigada. Trazemos um pequeno recorte dessas características na tentativa de contextualizar o ambiente pesquisado.

As escolas de música privadas têm recebido diferentes denominações em trabalhos já publicados. Encontramos em alguns estudos a designação “escola de música alternativa” (SILVA, 1996, p. 51; REQUIÃO, 2003, p. 98). Outros autores utilizam o termo “escola livre de música” (GOSS, 2009, p. 11), “escola de música livre” (CUNHA, 2009, p. 09) e ainda “escolas particulares de música” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 311). Neste trabalho será utilizada a denominação “escolas de música privadas” e “escolas de música do setor privado” para se referir a todo o conjunto de organizações educacionais musicais que visem lucro.

Diversos aspectos das especificidades das escolas de música privadas foram abordados em alguns trabalhos de pesquisa. Goss (2009) tratou da formação do professor para atuação em escola livre de música. No que diz respeito à condição do professor nesse ambiente de trabalho a autora destaca a dificuldade, por parte deste, na relação professor-aluno: “os licenciandos demonstraram achar difícil trabalhar num contexto em que, muitas vezes, é o aluno que define o repertório [...]” (GOSS, 2009, p. 66). Cunha (2009) fala que esse tipo de escola é considerado livre por não está vinculada a nenhum sistema ou rede de ensino público e estão fora do controle de agências do estado (CUNHA, 2009, p. 202).

A escola investigada

A escola de música privada situada na cidade de João Pessoa (PB) investigada neste trabalho está inserida em um contexto de educação não formal.¹ Ela também faz parte de uma investigação mais abrangente que trata dos processos metodológicos de ensino dos cursos de violão e guitarra em escolas de música privadas, juntamente com mais duas outras escolas, na mesma cidade.

A escola está situada em bairro nobre da capital paraibana – aspecto intrinsecamente ligado ao fato da organização ser uma empresa e precisar gerar lucro. Sua estrutura física conta com salas de aula com tratamento acústico, equipadas com computadores, aparelhos de ar condicionado, instrumentos musicais e acessórios. Os cursos oferecidos são todos de prática instrumental e canto. Os alunos pagam uma mensalidade e têm direito a uma aula semanal de uma hora de duração. Na aula os alunos passam a maior parte do tempo estudando aspectos práticos do instrumento com algumas inferências de teoria musical. Não há nesta escola nenhuma disciplina específica de apreciação ou percepção musical, ficando a critério de cada professor apresentar ao aluno repertório que diversifique seu conhecimento musical.

Segundo os professores entrevistados a faixa etária do corpo discente é variada. Os alunos são em sua maioria de classe média e possuem gosto musical diversificado. No entanto, quando indagados quais seriam os gêneros musicais mais recorrentes na preferência dos alunos, as respostas ficaram restritas às chamadas músicas de mídia. Com destaque para o pop, forró estilizado, MPB e rock. A escolha de repertório quase sempre se dá em conjunto. A depender do instrumento que o aluno estuda e do seu nível técnico, essa escolha poderá ser mais ou menos flexível.

A escola promove com certa regularidade minicursos, *workshops* e *masterclasses* onde alunos, professores e público em geral têm acesso a certo tipo de formação continuada. Foram ainda mencionadas pelos entrevistados a ocorrência de apresentações musicais realizadas pelos professores e alunos da escola. Essas apresentações ocorrem sempre ao final de cada semestre e proporcionam aos alunos o exercício do papel de artista e de plateia. Contudo, percebe-se que não há um direcionamento específico no sentido de promover nos discentes uma audição mais crítica, já que há pouca ou nenhuma discussão entre professores e alunos após a realização dessas apresentações.

¹ Entendemos como educação não formal aquela onde há liberdade para definição de currículo e carga horária, não havendo reconhecimento oficial desses processos, ainda que se emitam diplomas ou certificados de conclusão e apesar de haver a intencionalidade consciente do estabelecimento de processo educativo.

Os “mundos musicais” de João Pessoa

O termo “mundos musicais” (FINNEGAN, 1989, apud ARROYO, 2002, p. 99) se refere a distintos universos onde ocorrem práticas musicais. Esses mundos não se distinguem geograficamente. Diferem-se especialmente pelos seus aspectos socioculturais – aspectos esses que se inter-relacionam com as práticas musicais de cada “mundo”. Considerando como “práticas musicais” ações musicais que envolvam um complexo de aspectos, podemos tomar como referência a ideia expressa por Arroyo (2002) quanto à necessidade de ampliação deste conceito. Cientes, portanto, de que os processos de transmissão musical transcendem o ambiente da escola especializada investigada e de que mesmo em uma só cidade se faz presente inúmeros “mundos musicais”, achamos pertinente trazer alguns dados obtidos em estudos realizados acerca das práticas musicais urbanas na cidade de João Pessoa.

Queiroz e Medeiros (2009) apresentam uma pesquisa sobre educação musical em contextos não formais na cidade de João Pessoa. Nesse estudo os autores identificaram que dos espaços onde há a educação intencional, 36% são de educação não formal enquanto os demais espaços são de educação formal (QUEIROZ; MEDEIROS, 2009, p. 71). Esse alto número de espaços formais deve-se, em grande parte ao pioneirismo da cidade de João Pessoa em aprovar em 2006 a implementação do ensino das artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental do ensino básico do município (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 310). Ainda segundo o estudo, dos espaços de educação não formal em música apenas 9% era de escolas ou aulas particulares (QUEIROZ; MEDEIROS, 2009, p. 71).

Queiroz e Figueirêdo (2006), em trabalho que investigou as práticas musicais urbanas da cidade de João Pessoa, constataram a presença de práticas e manifestações artísticas variadas e as subdividiram em 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 (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO, 2006, p. 77). Os autores finalizam o estudo destacando as diferentes características estéticas estruturais das manifestações musicais presentes em João Pessoa e que essas manifestações “possuem usos e funções distintas, expressando e se adequando [às] singularidades de cada universo em que ocorrem.” (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO, 2006, p. 85).

A paisagem sonora de João Pessoa e o fetiche pelos mega autofalantes em automóveis

A expressão “paisagem sonora” (SCHAFER, 2001), do original em inglês *soundscape*, foi cunhada ainda na década de 1970 pelo canadense Murray Schafer. O neologismo criado pelo canadense é perfeito para dar a ideia de todo ambiente sonoro que compõe determinado local. A paisagem sonora da cidade de João Pessoa pode ser descrita, genericamente, como a de uma grande cidade litorânea brasileira, com seus diversos bairros, setores industriais, áreas de preservação, avenidas de tráfego intenso, ruas mais pacatas, orla marítima, etc. Contudo, uma característica importante dessa paisagem pessoense precisa ser destacada: o fetiche pelos mega autofalantes instalados nos automóveis. Esse fenômeno tem sido motivo de diversos debates entre a população ao ponto do poder público, através do Ministério Público do Estado da Paraíba, instaurar o Fórum Permanente de Combate à Poluição Sonora em outubro de 2012 (MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA, 2013). Dados da Secretaria Municipal do Meio Ambiente de João Pessoa (Semam) apontam que das 10.514 denúncias feitas à Semam em 2012, 7.486 foram correspondentes à poluição sonora – um percentual de 71,2%, de acordo com a própria secretaria. O levantamento mostra que a maioria das denúncias, 41%, tinha como fonte poluidora algum equipamento sonoro instalado em veículo particular (G1 - PARAÍBA, 2013).

Talvez seja pertinente associar a esse fenômeno o fetichismo musical descrito por Adorno (1975), em que se evidencia o caráter mercadológico dos “valores” consumidos, já que esse consumo se dá sem haver compreensão de suas qualidades (ADORNO, 1975, p. 180). Apesar de discordarmos de diversos pontos de vista deste autor referentes à música popular, a sistematização que Adorno faz de como se dá a audição desta música, aplica-se facilmente a música midiática da contemporaneidade. Como ele mesmo afirma: “os ouvintes se tornam tão acostumados à repetição das mesmas coisas que reagem automaticamente” (ADORNO, 1986, p. 125).

Todavia, ainda que distante de um estudo científico sobre o tema, achamos necessário o registro de tal fenômeno dentro da paisagem sonora de João Pessoa, na medida em que se torna cada vez mais recorrente e socialmente aceita a prática de chegar a locais públicos, abrir o porta-malas do carro e “socializar” em altos níveis de decibéis as músicas da

moda. Essa prática, de algum modo, explicita a necessidade de (re)pensarmos o papel da escola como formadora de plateia.

Gosto musical

Após ilustrar o contexto sonoro-musical em que o aluno da escola investigada está inserido, é possível refletir como é formado o gosto musical deste indivíduo. Contudo, faz-se pertinente a indagação: é possível para uma escola de música privada contribuir para o desenvolvimento de uma audição musical mais crítica de seus alunos? Reflitamos, pois, sobre esta frase: “gosto não se discute”. Esta frase de senso comum poderia por um ponto final em qualquer discussão acerca do desenvolvimento do gosto musical a partir da escola. No entanto, se aceitarmos a ideia de que o gosto pelas manifestações artísticas e, por conseguinte, pela música é um constructo advindo da formação do indivíduo, a frase passa a ser susceptível a questionamentos.

Bourdieu (2007) afirma que as práticas culturais são geralmente determinadas pela trajetória educacional e socializadora dos sujeitos e que, portanto, o gosto cultural seria fruto de um processo educativo, vivido no ambiente da família e da escola, e não fruto de uma sensibilidade inata (BOURDIEU, 2011, p. 09). Bourdieu usa o argumento de que a família e a escola são as instituições responsáveis pelos nossos gostos culturais. Os bens culturais possuem uma economia e uma lógica específicas de apropriação que fazem com que esses bens, em determinado momento, sejam ou não valorados como obras de arte. Para Bourdieu há diferentes modos hierarquizados de aquisição da cultura diretamente ligados às classes sociais das pessoas. Trata-se de uma hierarquia social – presente em cada uma das artes, de seus gêneros, suas escolas ou suas épocas – associada à hierarquia social dos consumidores. É sabido que em qualquer relação educacional se faz presente uma relação de comunicação, e que em uma relação comunicativa se faz necessária a aquisição prévia de códigos. Logo a sensibilidade estética, a capacidade de assimilar e se identificar com um objeto artístico dependem fundamentalmente do acesso e, sobretudo, de um aprendizado prévio de códigos e instrumentos de apropriação, isto é, uma sensibilização anterior normalmente conquistada no seio familiar. Ao ignorar o fato de que não são todas as famílias que fornecerão os códigos necessários para a apropriação do objeto artístico e ao tratar igualmente sujeitos com formações familiares tão distintas, a escola acaba acentuando as desigualdades culturais

existentes na sociedade capitalista. Bourdieu denomina essa prática da escola como “violência simbólica”, e diz: “o olho é um produto da história reproduzido pela educação” (BOURDIEU, 2011, p. 10). Podemos parafrasear Bourdieu adaptando sua frase ao universo musical: “o ouvido é um produto da história reproduzido pela educação”. Só há sentido em uma obra de arte e essa só despertará interesse naquele que for dotado do código segundo o qual ela é codificada.

É possível acrescentar a esse pensamento de Bourdieu, a respeito da família e da escola como sendo as instituições formadoras do nosso gosto musical, os veículos midiáticos – que possuem seus conteúdos “filtrados” pela família e pela própria escola – e os grupos de pares, as chamadas “tribos” – quase sempre formadas a partir do convívio escolar.

Ao refletir sobre esses aspectos de apropriação dos bens culturais trazidos por Bourdieu, imediatamente pensamos no papel que a escola de música exerce (ou deveria exercer) na construção do gosto musical do aluno. Pensemos em um indivíduo que, desprovido dos códigos e instrumentos, descritos por Bourdieu, necessários à apropriação de uma obra musical, cresce em um ambiente onde a expressão artística mais latente e a experiência musical mais intensa estão representadas por um conjunto de autofalantes de alta potência instalado em porta-malas de diversos automóveis a tocar, cada um, um *hit* diferente simultaneamente. O que esperar do gosto musical deste indivíduo? Terá ele a sorte de ser “tocado” por uma sonata de Beethoven executada ao acaso em uma sala de espera de um consultório médico? Teria a sonata ou qualquer outra música o poder da comunicação? Não. Música não é linguagem, diria Langer (2004). “Não é a comunicação, mas a intuição (*insight*) que é a dádiva da música” (Langer, 2004, p. 241). Não há dúvidas de que a própria obra possui códigos de sensibilidade, portanto o ouvinte pode ser sensibilizado por ela mesmo sem ter uma experiência prévia com esse tipo de música e a partir disso tomar providências para acessar seus outros “códigos”. Isso pode ocorrer porque a obra é polissemântica. De todo modo, enquanto não são compreendidos todos ou grande parte dos códigos, o indivíduo pode ser envolvido por entretenimento, curiosidade, prazer até que o *insight* ocorra ou o indivíduo será consumidor de uma música que servirá apenas como pano de fundo de um entretenimento fugaz. Essa “música de entretenimento”, diria Adorno, apenas:

[...] preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel

que lhe competia ao tempo e na situação do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda – e apenas – como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir. (ADORNO, 1975, p. 174).

Considerações finais

Foi possível perceber através dos dados coletados nas entrevistas com os professores e a funcionária da escola investigada que não há ações efetivas para a formação de uma audiência crítica-reflexiva naquele espaço. Algumas razões puderam ser identificadas para que isso ocorra. A primeira delas é o fato de não haver uma preocupação nesse sentido por parte dos professores nem da direção da escola. Ainda que intuitivamente alguns professores estabeleçam em suas aulas uma rotina de renovação de repertório, tais peças são tocadas e ouvidas sem maiores reflexões. Outra razão é o fato do aluno só fazer uma aula por semana de instrumento e não haver disciplinas como apreciação e percepção musical. Talvez a prática que mais se aproxime de uma efetiva formação de plateia crítica e reflexiva seja a realização das apresentações musicais de alunos e professores no final de cada semestre. Mas mesmo nessa atividade pôde ser percebida a falta de uma reflexão prévia e posterior à apresentação.

Contudo, foi possível discutir como é formado o gosto musical do aluno da escola investigada levando em conta todo o ambiente sonoro-musical que o circunda. Ao trazer para a discussão o pensamento de Bourdieu acerca da formação do gosto pelas artes, verificamos a relevante importância que as instituições de ensino, em especial as escolas de música, possuem na formação de uma audição crítica-reflexiva.

Apesar de não ter sido possível identificar na investigação ações efetivas no sentido de formação de uma plateia musical mais sensível e crítica, pensamos que é perfeitamente possível para a escola de música contribuir para o desenvolvimento de uma audição musical mais reflexiva em seus alunos. Ainda que se trate de uma escola de música privada, onde a necessidade do lucro muitas vezes engessa ações educacionais mais profundas, é preciso que seus agentes – gestores e professores – reflitam sobre o papel que a escola pode desempenhar na sensibilização da audição musical de seu corpo discente. Seja com reformas na grade curricular, atividades extraclasse ou com a simples mudança na postura “bancária” de ensino (FREIRE, 1987) – infelizmente ainda muito em voga nas escolas especializadas. A sala de aula não pode ser apenas o local de tocar, precisa também ser o local de ouvir, de refletir, de conversar sobre o fazer musical. Assim, será possível dar o primeiro passo no sentido de

estabelecer uma relação de transmissão musical onde a postura crítica-reflexiva e a aquisição de códigos necessários ao aprofundamento da sensibilização à música estarão sempre presentes. E como diria Schafer (1992, p. 277): “o primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático”.

Referências

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os pensadores*. Tradução: Luiz João Baraúna. Revisão: João Marcos Coelho. São Paulo: Abril Cultural, 1975. XLVIII, p. 173-199.

_____. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno, (Coleção Grandes Cientistas Sociais)*. São Paulo: Editora Ática, 1986. n° 54, capítulo 8, p. 115-146.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta: revista do programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CUNHA, Elisa da Silva e. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre*. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Música. Área de concentração: Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FINNEGAN, R. *The hidden musicians: making-music in an English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1 - PARAÍBA. *Notícias e vídeos da TV Cabo Branco e TV Paraíba*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/01/58-das-queixas-de-poluicao-sonora-sao-em-mangabeira-em-joao-pessoa.html>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música. Sub-área: Educação Musical) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LANGER, Susanne K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.mp.pb.gov.br>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira da. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. *Ictus: versão digital do periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 07, p. 75-86, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical na Paraíba: rumos e concepções na contemporaneidade. In: CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda (org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de. Educação musical em contextos não-formais: espaços e práticas de ensino e aprendizagem da música em de João Pessoa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: DeArtes, UFPR, 2009.

REQUIÃO, Luciana. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. *Cadernos do Colóquio - Publicação do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio*, Rio de Janeiro, ano IV, 98-108, 2003.

SCHAFER, R. Murray. *Ouvindo pensante*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1992. Título original: *The thinking ear*.

_____. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001. Título original: *The tuning of the world*.

SILVA, Walênia Marília. Escola de musica alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 3, p. 51-64, 1996.

A formação do pianista no ensino técnico de piano

Simone de Miranda

UFG

pianistasimonemiranda@hotmail.com

Maria Helena Jayme Borges

UFG

mhelenajb@terra.com.br

Resumo: Como tema do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música foi feita a observação da formação do pianista. Este artigo contém apenas uma parte do trabalho que envolve a formação deste profissional em dois cursos Técnicos de Piano que foram selecionados na cidade de Cuiabá- MT. Foi feito um recolhimento de dados (sites, entrevistas, plano de curso) com o objetivo de verificar se a formação do pianista atende as necessidades do mercado de trabalho atual. Constatou-se que os planos de curso não privilegiam apenas a formação solista do pianista e que a formação deste profissional atende as necessidades do mercado de trabalho atual.

Palavras - chave: Formação do pianista; Mercado de trabalho; Cursos Técnicos de Piano.

Introdução

A atuação do pianista, bem como o mercado de trabalho que lhe é pertinente, sempre foi objeto de meu interesse e de minhas reflexões. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Música da UFMT tinha por principal objetivo verticalizar minha carreira de professora de piano e a performance de pianista. Naquele momento, agreguei a essas atividades outra vertente de atuação profissional: passei a atuar também como pianista correpetidora e colaboradora em corais, grupos de câmara e de cantores solistas. Todos estes trabalhos foram extremamente importantes para instigar meu interesse sobre os assuntos que envolvem a atuação do pianista, principalmente no que se refere à formação e às habilidades necessárias para este profissional.

Ao realizar as atividades de performance, me deparei com algumas dificuldades como leitura à primeira vista, de grade coral, harmonização de partituras e execução de ritmos diversos, aptidões estas tão importantes para o pianista que atua em conjunto. Percebi que muitas das competências citadas anteriormente não haviam sido desenvolvidas durante o meu curso Técnico em Piano. Assim, passei a acreditar que muitas das minhas dificuldades

poderiam ter sido resolvidas com mais facilidade se outras habilidades, além das necessárias como solista, estivessem presentes na minha formação.

Não quero descartar a possibilidade de que muitos músicos buscam se especializar em um único repertório, em um único estilo e até mesmo em uma única área de atuação. Porém, é interessante que os músicos conheçam outras possibilidades de performance que o mercado de trabalho atual oferece e, a partir disso, possam desenvolver as habilidades necessárias para a(s) área(s) escolhida(s).

Cabe ressaltar também, que nos dias de hoje existe um “aumento de oportunidades e certa carência de pianistas preparados para atuação em cursos, festivais, master classes e concursos”, como afirma Mundin (2009, p.17), além da falta de profissionais preparados e até mesmos dispostos a realizar um trabalho em grupo.

Levando em consideração a realidade descrita anteriormente, aliada ao fato de que existem habilidades específicas necessárias para cada área de atuação do pianista e que a maioria das instituições possuem um modelo conservatorial. De acordo com Barbeitas (2002, p.77) este modelo “constituiu a base não só do currículo, mas de todo um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX”. Diante de tais considerações a questão principal deste artigo é: A formação do pianista nos cursos técnicos de piano da cidade de Cuiabá/MT está sendo adequada para suprir as necessidades do mercado de trabalho atual?

Dois cursos técnicos da cidade de Cuiabá - MT

Foi feita uma pesquisa de campo em busca de cursos de piano que estivessem adequados ao seguinte critério: escola(s) ou instituição(ões) que ofereça(m) o curso Técnico em Instrumento Musical - Habilitação em Piano na cidade de Cuiabá e que seja(m) reconhecido pelo MEC. Foram selecionadas duas escolas particulares que serão mencionadas como Conservatório “A” e Conservatório “B” .

Alguns dados presentes neste trabalho foram obtidos através dos sites das instituições, na troca de e-mails, visitas *in loco* e um questionário semiaberto encaminhado aos diretores de cada escola. Os dois conservatórios receberam bem a proposta da pesquisa,

mas em apenas um deles obtive uma participação mais efetiva da direção. No entanto, apesar da dificuldade de confirmação e esclarecimento de dados do Conservatório A, foi possível fazer um paralelo sobre o curso técnico oferecido pelas duas instituições citadas, pois ambas seguem o Plano de Curso proposto pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM – CEU).

Em se tratando da criação das escolas e a relação com o CMB – CEU, ambas estabelecem o convênio em 1992, sendo que um deles foi criado anteriormente, em 1989. Já no que tange à infraestrutura oferecida pelas escolas, temos dados apenas do Conservatório A. Este possui em sua estrutura salas para estudos individuais e coletivos, instrumentos correspondentes à formação oferecida e uma biblioteca com livros específicos de música. Percebe-se assim que a escola atua em sintonia com a proposta do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC. Cabe ressaltar que, na visita *in loco*, apenas o diretor do Conservatório A mostrou toda a estrutura da escola, e se dispôs a tirar todas as dúvidas ocorridas durante a pesquisa.

Com relação aos cursos oferecidos, ambos os Conservatórios possuem alguns cursos em comum como o Fundamental, o Técnico em Instrumento Musical, o de Musicalização Infantil e o Livre. No entanto, existem também os cursos distintos como o de Piano Infantil I e II, do Conservatório B e o curso Básico em Música - Percepção e Teoria Musical, a Oficina de Brincar com a Música, a Oficina de Música e as Oficinas de Canto e Técnica Vocal, oferecidos pelo Conservatório A.

Também há algumas semelhanças e diferenças entre os instrumentos oferecidos nas duas escolas. Os instrumentos comuns nas duas instituições são o Piano, o Teclado, o Violão, o Baixo, a Guitarra, o Violino e a Técnica Vocal. Como diferencial, o Conservatório B disponibiliza também aulas de Órgão, Violino e Bateria; enquanto que o Conservatório A oferece aulas de Cavaquinho, Violoncelo e Flauta.

Em relação às opções de instrumentos específicos do curso Técnico, o Conservatório A disponibiliza apenas as habilitações em Violão e Piano. Já o Conservatório B, em Piano, Teclado, Órgão, Violino, Violão, Guitarra, Contrabaixo Elétrico, Bateria, Técnica Vocal e Canto.

Ainda em relação especificamente aos cursos Técnicos em Piano, no que tange aos itens sobre cargas horárias, disciplinas, nomenclaturas e divisão do curso, podemos afirmar que as instituições apresentam diferenças, pois o Conservatório B segue o Plano de Curso proposto em 2010 pelo CBM-CEU, enquanto o Conservatório A ainda prefere usar o Plano de Curso de 2003, com algumas adaptações. Mesmo assim, ambos os conservatórios abordam os temas de percepção, linguagem, estruturação e estética da música, gêneros e estilos musicais, técnicas específicas e repertório do respectivo instrumento dentro das possibilidades de temas indicados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

De forma mais específica, as disciplinas em comum entre os dois cursos são as de Instrumento, Percepção, Harmonia, Prática Instrumental, Prática Coral, Seminário de Folclore, Seminário de Música Popular Brasileira, Prática em Conjunto, Seminário de História. Cabe mencionar também que algumas disciplinas possuem nomes diferentes nos Planos de Curso analisados, mas seguem os mesmos conteúdos. É o caso da disciplina de História da Música e da Prática de Acompanhamento do Conservatório A, que corresponde a Seminário de História e a Prática em Conjunto, respectivamente, no Plano de Curso do Conservatório B. No Plano de Curso de 2010 são excluídas as disciplinas de Solfejo, de Prática Simulada e a carga horária de Atividades Artísticas, disciplinas estas presentes no Conservatório A; e são adicionadas as disciplinas de Tópicos Especiais em Música e Música de Câmara, presentes no Conservatório B.

De ementa da disciplina de Instrumento – Piano o aluno deve estudar o instrumento como solista, camerista, ou participar de conjuntos musicais diversos, por meio de um repertório diversificado. As demais disciplinas não possuem ementas, por isso não foram analisadas. Esta informação estava disponível apenas no Plano de Curso do Conservatório A, tentei obter este dado com a direção do Conservatório B e não obtive resposta.

Para a reflexão da prática pedagógica do professor e tentar verificar as informações presentes no plano de Curso na prática foi elaborado um questionário, considerado importante fonte de dados para este trabalho, e o mesmo foi direcionado aos diretores de ambas as escolas. Entretanto, apenas uma das instituições respondeu ao questionário.

A primeira pergunta questiona acerca da formação musical do entrevistado. O diretor do Conservatório A, único a responder o questionário proposto, mencionou que possui o curso Técnico em Piano, o curso de Bacharelado em Canto, além dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Piano.

Quanto à segunda pergunta, relativa a atuação do entrevistado no mercado de trabalho atual, o diretor do Conservatório A informa que executa atividades como correpetidor, camerista, acompanhador e professor de piano. Destaca também, por meio da terceira questão, ligada ao mercado de trabalho, que há a falta de pianistas dispostos a atuar nos campos nos quais ele atua. Acredita ele ser esta uma das razões pelas quais existe hoje uma crescente oferta de oportunidades no mercado de trabalho para pianistas que se propõem a atuar como correpetidor, camerista ou acompanhador.

Na quarta pergunta, referente às habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos de piano, o diretor da escola deu ênfase à boa leitura, contextualização da história da música e o estilo, à técnica aplicada ao piano, sempre atento a resolver os problemas pianísticos (que no meu entender devem ser as dificuldades de performance e da técnica). Segundo o entrevistado, todas estas aptidões citadas são relevantes para atuação do pianista no mercado de trabalho atual, seja como camerista, correpetidor, acompanhador e/ou solista.

Em conversa informal com o diretor, este pontua que procura desenvolver com seus alunos a experiência de fazer música em conjunto, mas encontra muita resistência. Ainda de acordo com ele, essa resistência acontece por falta de informação sobre a área e também por uma questão cultural, pois os alunos que se dispõem à Prática em Conjunto geralmente já vivenciaram em algum local, na maioria das vezes, na Igreja.

Ao responder a quinta e penúltima questão, que aborda o ponto de vista do entrevistado em relação ao Curso de Piano proposto na sua instituição de ensino, o diretor o analisou como muito bom, pois tem acompanhado as mudanças ligadas ao ensino do instrumento piano. Entretanto, destacou que a falta de comprometimento em relação ao estudo do instrumento e as dificuldades pessoais do aluno podem prejudicar o seu desenvolvimento ou aprimoramento no curso.

Em relação à última pergunta do questionário, relacionada ao Curso de Piano proposto na instituição e a relevância deste para preparar o aluno para as necessidades do mercado de trabalho atual, a opinião do professor/diretor é de que o curso ainda tem muito para melhorar, mas, em vista de outros cursos, tem se mostrado muito preparado para atender a demanda do mercado de trabalho atual.

Considerações Finais

De acordo com as respostas do diretor do Conservatório A e com os demais dados levantados, existem muitos fatores que influenciam na formação dos alunos, mas um dos mais importantes está diretamente ligado à proposta pedagógica dos educadores musicais. Mundim (2009) destaca que de nada adianta a existência de disciplinas que desenvolvam a prática em conjunto se os professores responsáveis pelas mesmas repassarem os conteúdos de forma superficial, ou até mesmo se estes educadores nunca tiverem vivenciado outras atividades além de solista.

Considerando os poucos dados obtidos do Conservatório B, de acordo com o Plano de Curso foi possível verificar que a instituição se preocupa com a formação do seu aluno e propicia a ele outras práticas além de solista, entretanto, já que o questionário não foi respondido pelo responsável desta escola, não é plausível saber se os dados obtidos estão “só no papel” ou acontecem de fato na prática.

Para Barbeitas (2002, p.77) “caberia hoje à instituição oferecer nada que se assemelhasse a uma pretenciosa e rígida grade curricular, mas essencialmente um *conjunto de possibilidades de formação*.” Diante desta citação pode-se concluir que cabe aos cursos técnicos estarem atentos às mudanças e se adequar para atender as necessidades do mercado de trabalho atual. Oliveira (2010) compartilha preocupação semelhante quando diz que “Discutir o contexto da relação entre a formação e atuação torna-se um desafio tanto para pesquisadores, educadores musicais dos cursos técnicos profissionalizantes quanto para egressos e estudantes em formação” (p.252).

As informações obtidas no transcorrer desta pesquisa mostram que tais reflexões realmente se sustentam na prática. A análise dos dados levantados mostra que os cursos técnicos observados estão cientes das mudanças sociais e das novas necessidades que se

apresentam ao mercado de trabalho. Entretanto, observando as respostas obtidas através do questionário respondido pelo Conservatório A nota-se que ainda existem algumas dificuldades para colocar as propostas dos currículos na prática, assim como cita Oliveira (2010).

Referências

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, set. 2002.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Revista Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

MUNDIM, Adriana Abid. Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 135f, 2009.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. Formação técnica e atuação do músico: um estudo introdutório na perspectiva do currículo e de um mercado musical em mudanças. *Anais do XX Congresso da ANPPOM*, Florianópolis – SC, p. 252 – 256, agos. 2010.

A formação do professor de música em nível superior e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

Priscila Fernandes de Oliveira Santos
 UDESC
 pririlica@yahoo.com.br

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
 UDESC
 sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este artigo traz uma revisão de literatura relacionada à formação do professor de música em nível superior a partir das propostas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. De forma específica, o texto traz elementos referentes à formação de professores não especialistas em música, na modalidade da 2ª licenciatura. Pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da legislação vigente sobre o tema da Formação do Profissional do Magistério para a Educação Básica, assim como foram analisadas produções acadêmicas relacionadas à formação do educador musical neste contexto. O texto discute brevemente os cursos de formação superior em música na modalidade da 2ª licenciatura, pertencentes ao PARFOR, bem como suas principais configurações. A revisão realizada amplia a informação e o entendimento sobre este processo de formação a partir do PARFOR, assim como apresenta alguns questionamentos que podem sugerir a ampliação de pesquisas e produções relacionadas ao tema.

Palavras chave: formação superior em música, políticas públicas, PARFOR.

Introdução

Este artigo traz elementos que estão sendo desenvolvidos em uma pesquisa de mestrado relacionada à formação superior em música com foco no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR¹. Dentre as ações do PARFOR está a oferta de 2ª licenciatura para profissionais já atuantes na educação básica.

O principal objetivo é apresentar e discutir questões relacionadas à formação do professor de música para atuação na educação básica, considerando esta possibilidade da formação de novos professores a partir da 2ª licenciatura. As discussões apresentadas baseiam-se nos textos legais e na produção acadêmica que trata da formação do educador musical.

¹ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

A formação do educador musical tem sido objeto de inúmeras reflexões por parte de pesquisadores da área de educação musical, muitas das quais originadas a partir da aprovação da Lei 11.769/2008² (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica (ver, por exemplo, FIGUEIREDO, 2010). Esta lei resulta de décadas de luta de professores e músicos pela efetivação e legitimação da presença da música no currículo escolar, trazendo significativo avanço no reconhecimento da música como área de conhecimento para a educação brasileira, conhecimento este necessário para a formação do indivíduo como um todo.

Porém, ainda existe uma significativa carência no Brasil de professores com formação específica em música para atuar com o ensino musical escolar, o que reforça a necessidade e a importância de ações relativas a políticas públicas educacionais que promovam a formação de educadores musicais. As políticas educacionais deveriam ser geradas a partir de demandas específicas e o PARFOR é um exemplo de política pública que evidencia uma preocupação dos administradores da educação brasileira com relação à carência de professores para atuação na educação básica.

Políticas de formação superior em música

Direcionamentos acerca da formação dos professores que virão atuar na educação básica brasileira são encontrados na Lei de nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). No Artigo 62, a lei estabelece que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Após quase 17 anos da aprovação da lei 9394/96, ainda são necessárias medidas pontuais para que se atinja o que está estabelecido no artigo 62 da lei, ou seja, ainda necessitamos de ações efetivas para que todos os professores que atuam na educação básica tenham formação em curso de licenciatura. Diversas ações vêm sendo promovidas a partir de políticas públicas que visam o aprimoramento da formação de professores no Brasil (ver, por exemplo, FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2010; QUEIROZ; PENNA, 2012).

² Lei 11.769:2008, que trata da obrigatoriedade do ensino conteúdo música na Educação Básica brasileira.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

Reflexões relacionadas à formação do professor para atuação na educação básica são necessárias, principalmente quando verificamos dados oficiais relacionados à formação adequada do professor para o exercício do magistério, formação esta condizente ou não com sua proposta de trabalho. A partir de dados disponibilizados, por exemplo, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2009), bem como pelo Educacenso (2007), verifica-se que do total de 1.977 milhões de docentes, 636,8 mil (32,19%) ensinam sem diploma universitário, sem formação adequada ao exercício da docência na qual estão inseridos. Esta defasagem é gerada pela presença de profissionais que não cursaram licenciatura plena, ou ainda, pelo remanejamento de funções na escola, onde professores habilitados em uma área atuam também em outras áreas, diferentes da sua formação, em função da necessidade de preenchimento das grades curriculares. Mesmo considerando estes dados desatualizados, não seria possível em poucos anos modificar significativamente esta situação.

Referente às Políticas Nacionais de Formação de Professores destacamos o DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Para cumprir o Decreto 6.755, o MEC delegou à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - a responsabilidade pelo fomento, avaliação e indução de cursos no âmbito do PARFOR, ofertando as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica, nas modalidades presencial e à distância. A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), de acordo com a legislação, deverá fornecer o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e instituições (IES) formadoras para viabilizar a oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda dos professores da rede pública estadual e municipal de Educação Básica, sem formação específica, de acordo com a LDB.

Outro documento oficial de referência é o Manual Operativo do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica³ – PARFOR, que se caracteriza como um

³ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>

Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755 de 2009.

Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2009b, p. 01)

O Programa de formação emergencial PARFOR obedece a documentos legislativos oficiais que oportunizam aos cursos uma estrutura de três modalidades diferentes:

- I. Licenciatura**⁴ – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e
- III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2009a)

O professor da Educação Básica, com no mínimo três anos de atuação na Educação Básica, fará sua inscrição para participar dos cursos do PARFOR por meio da Plataforma Paulo Freire (ambiente virtual desenvolvido pelo MEC), onde terá seu currículo cadastrado e atualizado. As secretarias estaduais e municipais de educação, a partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, terão neste ambiente virtual um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas, a demanda dos professores e as necessidades reais das escolas de suas redes. As pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

A questão da formação do educador musical em produções acadêmicas

⁴ Grifos no documento original.

Em relação a reflexões acadêmicas referentes à formação superior de professores no PARFOR, até este momento foram encontrados poucos trabalhos, possivelmente pelo pouco tempo de introdução desta política de formação de professores. Queiroz e Penna (2012) analisam políticas públicas relacionadas à Educação Básica no Brasil, refletindo sobre suas implicações para o ensino de música na escola, direcionando o olhar para os programas de formação do educador musical no Brasil. A análise abordou “[...] objetivos, procedimentos e impactos de propostas de avaliação do desempenho escolar (IDEB), de consolidação e fortalecimento da Educação Básica (FNDE, Fundeb, PDE, PAR); e de integração de diferentes níveis educacionais em torno da formação de professores (Parfor, Prodocência, Pibid)” (p. 91). Os autores evidenciaram por meio da discussão a existência de um número significativo de programas e ações para a Educação Básica no país e que a área de educação musical precisa, participar efetivamente em políticas públicas referentes ao ensino musical escolar.

Scaff (2012) busca conhecer o PARFOR especificamente com relação aos cursos de formação inicial, por meio de uma análise documental discutindo as possibilidades de implementação deste Programa no estado do Mato Grosso do Sul e visualiza que as ações referentes à implementação dos cursos naquele estado condizem com as determinações dos órgãos proponentes, que indica o regime de colaboração entre Estados e Municípios. Porém, enfatiza que “não foi possível identificar qualquer dispositivo normativo que assegure o estabelecimento dessa relação por estados, municípios e Distrito Federal no que se refere ao PARFOR (2011, p. 479).

Foram encontradas dissertações de mestrado no banco de teses da Capes tratando de temas relacionados ao PARFOR, onde destacamos: Nascimento (2012), que teve como objetivo analisar as implicações sobre o trabalho docente a partir da implantação do PARFOR na Universidade Federal do Pará (UFPA); Agum (2012), que buscou analisar a formação inicial de professores no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mutlaert (ISEPAM), em Campos dos Goytacazes (RJ), discutindo a adesão do estado ao PARFOR e evidenciando um grande descompasso entre as esferas estaduais e federais.

Foi encontrada a indicação de aprovação de oito trabalhos que tratam sobre área de música no PARFOR a serem apresentados no I Encontro Estadual do PARFOR no Paraná, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os textos ainda não estão disponíveis, mas

indicam que esta é uma literatura ainda em construção, devido ao pouco tempo de existência desta política.

Cursos de formação superior em música e o PARFOR

Em relação a cursos de formação em música subsidiados pelo Programa PARFOR, foram encontrados até este momento quatro vinculados a instituições públicas de ensino superior, cursos estes presentes na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os referidos cursos se caracterizam por serem ofertados na modalidade de 2ª Licenciatura.

A UEM, através do PARFOR, oferece cursos de formação superior nas seguintes áreas do conhecimento⁵: Química, Artes visuais, Música, Pedagogia, Formação Pedagógica, Letras-Ingês, Física e História, onde destacamos o curso de 2ª Licenciatura em Música⁶ que teve seu início no ano de 2011. Este curso está vinculado ao Departamento de Música (DMU) e objetiva atender a professores em exercício na Educação Básica, que desejam trabalhar, ou já trabalham de alguma forma com o ensino musical, mas que não possuem formação específica. Atualmente o curso possui uma primeira turma em processo de formação e uma segunda turma que dará início às aulas em agosto de 2013.

A UEL também oferece vários cursos em diferentes áreas⁷ do conhecimento através do PARFOR. São eles: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências sociais, Filosofia, Física, Geografia, Matemática, Música, Química, Pedagógica e Formação Pedagógica. O curso de 2ª Licenciatura em Música⁸ vem sendo oferecido em diversas edições e os dados detalhados destes cursos não estão ainda disponíveis para consulta.

A UFPR, por meio da Coordenação de Políticas de Formação de Professores - COPEFOR⁹, pertencente a Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), é responsável por articular as ações de formação de professores em três frentes de atuação: 1- Formação de professores da própria UFPR; 2- Formação de professores da rede pública de educação; 3- Apoio à formação dos estudantes de licenciatura. Para os cursos de formação em

⁵ <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3269>

⁶ http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/parfor/PARFOR_aulas_UEM.pdf

⁷ <http://www.uel.br/programas/parfor/>

⁸ <http://www.uel.br/programas/parfor/>

⁹ <http://copeforufpr.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>

música para professores da rede pública de ensino está disponível um curso de 2ª Licenciatura em música¹⁰ do PARFOR, que teve seu início em 2012 e que traz uma grade disciplinar com carga horária de 870 h/aula, envolvendo dois contextos que se articulam: formação geral e formação para docência em música (UFPR, 2012).

A UFMA oferece vários cursos de 2ª Licenciatura através do PARFOR nas áreas¹¹ de Música, Artes visuais, Educação física, História, Letras, Ciência sociais, Filosofia, Geografia, Letras-ínglês, Letras-português, Ciências biológicas, Ciências da natureza, Física e Matemática. O curso de 2ª Licenciatura em Música¹² teve seu início em outubro de 2012 e tem como objetivo “habilitar professores que atuam há pelo menos 3 (três) anos na Educação Básica ao magistério do conteúdo ‘Música’ na disciplina de Artes, conforme especifica a Lei nº 11.769/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino musical na disciplina em questão” (UFMA, 2012, p. 06).

Considerações finais

As propostas de formação superior emergencial se configuram como ações vinculadas às políticas públicas atuais e assumem vital importância no cenário educacional brasileiro, ainda carente de profissionais habilitados em diversas áreas do conhecimento escolar, incluindo a música. Tais ações estabelecem diretrizes que normatizam diversos caminhos para a formação de professores e buscam garantir qualidade no ensino público brasileiro. Porém é preciso destacar que ações como o PARFOR ainda são recentes nos diversos contextos universitários que assumiram esta tarefa, o que configura a necessidade de acompanhamento destas propostas com o objetivo de avaliar seus resultados e sua eficácia para a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento.

O PARFOR representa uma proposta que objetiva preencher lacunas importantes nos diversos contextos educacionais brasileiros no que diz respeito à formação e qualificação docente. Com relação à área de música, chama a atenção que apenas quatro cursos foram encontrados, três no estado do Paraná e uma no estado do Maranhão. Esta situação poderia indicar limites para este Programa se considerarmos o Brasil todo, e ao mesmo tempo, indica

¹⁰ <http://copeforufpr.blogspot.com.br/p/parfor.html>

¹¹ http://musica.ufma.br/ens/ppp_parfor_2a_licenciaturamusica.pdf

¹² http://musica.ufma.br/ens/ppp_parfor_2a_licenciaturamusica.pdf

a preocupação e o compromisso das universidades paranaenses e maranhense com relação à qualificação de seus professores de música para a educação básica.

A partir da análise dos resultados das propostas desenvolvidas por quatro universidades, que será objeto de aprofundamento ao longo de uma pesquisa de mestrado, outras instituições brasileiras poderão considerar a viabilidade e a pertinência de novos cursos através do PARFOR para a formação de professores de música. A ausência de profissionais habilitados em música nas escolas de educação básica (ver, por exemplo, FIGUEIREDO; SOARES, 2010) justificaria a oferta de mais cursos desta natureza, levando em conta as diferenças regionais e as demandas dos sistemas educacionais em todas as regiões do país.

Uma breve análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos PARFOR na área de música evidencia a preocupação com a formação do professor de música condizente com as orientações apresentadas pelos órgãos oficiais que regulamentam a educação brasileira. Ao seguirem as orientações, as instituições estão confiando neste programa emergencial, buscando contribuir com a preparação de mais profissionais habilitados em música para atuação na educação básica. Porém, reiteramos que os resultados destas experiências do PARFOR para a área de música serão vitais para que se aprimorem as políticas públicas com relação à formação de docentes habilitados nas várias áreas do conhecimento escolar.

Cabe também salientar que as reflexões e as ações com relação à formação do educador musical precisam ser permanentes. Os programas emergenciais como o PARFOR funcionam para mobilizar instituições e professores, estabelecendo novas perspectivas para a educação básica. Mas além dos programas emergenciais é fundamental que se estabeleçam programas de formação continuada para aqueles que já atuam como professores nas escolas. A habilitação específica em música e a formação continuada de professores poderá, então, garantir um processo que se reconstrói constantemente a partir das demandas da escola nos diversos contextos educacionais brasileiros.

O acompanhamento sistemático das propostas do PARFOR para a área de música, a análise dos resultados e a revisão constante a partir das reflexões oriundas da implementação deste Programa, poderão evidenciar a necessidade de novas ações em nome de uma formação de professores que garanta a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Mesmo ainda oferecido em apenas quatro instituições até este momento, a experiência do PARFOR na área de música destas universidades será de fundamental importância para o aprimoramento de propostas de formação de professores de música.

Referências

AGUM, Fernanda Serafim. *A memória da formação docente em Campos dos Goytacazes: o caso da Escola Normal (1947-1954)*. Vértices, Campos dos Goytacazes/ RJ, v. 13, n. 3, p. 189-204, set/dez. 2011.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 06-07-2013.

_____. *Diário Oficial da União. Lei n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008. p.01. Acesso em: 06-07-2013.*

_____. *Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009. Acesso em: 06-07-2013.

_____. Educacenso 2007. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10106> Acesso em: 13-07-2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 06-07-2013.

_____. *Resolução n.º 01 de 11 de fevereiro de 2009: estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. CNE/CP 1/2009. Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16. Acesso em: 06-07-2013.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporâneos. In: *Revista Musical Chilena*, 214, pp. 36-51, 2010. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071627902010000200005&lng=es&nrm=iso>

FIGUEIREDO, S. L. F.; QUEIROZ, L. R. S. *Educational policies and practices in the preparation of music teachers in Brazil*. Beijing: Proceedings of the ISME WORLD CONFERENCE, 2010.

FIGUEIREDO, S.L.F.; SOARES, J. A Formação do Professor de Música no Brasil: Desafios Metodológicos. In: *Anais... XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2010, Goiânia. Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, 2010.

NASCIMENTO, Denise de Souza. *A expansão da educação superior e o trabalho docente - um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PENNA, Maura. *Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música*. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan/abr. 2012.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. *Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes*. Linhas críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set/dez. 2011.

UEL. PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/programas/parfor/>. Acesso em: 13-07-2013.

UEM. Projeto Político Pedagógico. Maringá: UEM - Departamento de Música, 2013.

UFMA. Projeto Político Pedagógico. Maranhão: UFMA, 2012. Disponível em: http://musica.ufma.br/ens/ppp_parfor_2a_licenciaturamusica.pdf. Acesso em: 13-07-2013.

UFPR. Coordenação de políticas de Formação de Professores. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <http://copeforufpr.blogspot.com.br/p/parfor.html>. Acesso em: 13-07-2013.

A Formação do Professor de Violão dos Cursos de Bacharelado em Música: breve panorama da região sudeste e aspectos legais

Roberto Leonardo Caimi
UFU
robertocaimi@hotmail.it

José Soares
UFU
jsoares804@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta elementos de uma pesquisa intitulada “A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de bacharelado em música no Brasil”. A pesquisa tem como objetivo principal compreender a formação destes professores a partir de suas trajetórias formativas. A investigação é dividida em duas fases. A primeira, do tipo exploratória, levantou dados, através de consulta aos sites oficiais, sobre a localização dos cursos de bacharelado em violão da região Sudeste e a formação acadêmica de professores de 8 instituições públicas. A segunda fase, estudo de casos múltiplos, levanta informações, através de entrevistas, sobre a formação pedagógica dos dois professores participantes da pesquisa. Esse artigo apresenta os resultados do levantamento e uma breve discussão dos aspectos legais da formação do professor de ensino superior de música. Os primeiros dados analisados demonstram que a maioria dos professores de violão da região Sudeste cursou o Bacharelado em Violão, possuem uma formação diversificada na pós-graduação e a legislação que orienta a formação para a formação do professor de ensino superior não indica a obrigatoriedade dos conteúdos pedagógicos nessa preparação. Isso pode indicar uma preponderância do domínio dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos pedagógicos na formação acadêmica dos professores de violão.

Palavras-chave: Formação Pedagógica; Professor Universitário; Legislação educacional; Bacharelado em violão.

1. Introdução

A formação pedagógica como temática de estudo, vem sendo investigada por vários pesquisadores no que diz respeito às suas características gerais (GARCÍA, 1999; ZABALZA, 2004; MASETTO, 2005b, 2009, 2012; VASCONCELOS, 1998; BEHRENS, 1998; CAMARGO, 2012), à construção da identidade profissional (GIL, 2012; LODI, 2010; GUIMARÃES, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2005a; SACRISTÁN, 1999), à formação inicial e continuada (SARAIVA, 2009; ENRICONE, 2007; PEREIRA, 2007; RIVAS e CASAGRANDE, 2006; MIZUKAMI, 2000; REALI e MIZUKAMI, 2002),

aos saberes e às práticas utilizadas ao longo da carreira profissional (GIL, 2008, 2012; PINTO, 2004; TARDIF, 2002; IMBERNON, 2000; GAUTHIER et al., 1998; CUNHA, 1989).

Neste artigo, a formação pedagógica, específica para o exercício no ensino superior, é entendida como o desenvolvimento de aspectos práticos, didáticos ou metodológicos, do fazer docente, englobando as dimensões éticas, afetivas e político-sociais e tem como objetivo principal a aprendizagem dos alunos.

Se tomarmos a área de música para análise, verifica-se a existência de estudos que investigam a formação pedagógica de professores de música em nível superior, tendo como foco: os saberes necessários para o trabalho acadêmico (GALIZIA, 2007); a construção das identidades profissionais na área de música (LOURO, 2004); ou as diversas formas de entender o ensino de instrumento nas universidades brasileiras (BORÉM, 1997).

Considerando a importância da formação pedagógica do professor de violão dos cursos de bacharelado em música no Brasil para a prática pedagógica, este trabalho de pesquisa em andamento tem como objetivo compreender a formação pedagógica de dois professores a partir de suas trajetórias formativas (familiar, acadêmica e profissional).

Na primeira etapa da pesquisa foi realizado o levantamento dos cursos que oferecem bacharelado em violão nas instituições de ensino superior públicas da região Sudeste. A segunda etapa, em desenvolvimento, consiste em estudos de casos múltiplos (YIN, 2001).

Esse artigo apresenta os resultados do levantamento e uma breve discussão dos aspectos legais da formação do professor de ensino superior de música. Os dados foram coletados através dos sites das instituições.

2. As instituições que formam violonistas na região Sudeste: dados preliminares

No Brasil existem 87 IES que oferecem cursos de música (FIGUEIREDO e SOARES, 2012). Desse total, 41 (47%) está concentrada na região Sudeste, 21 (24%) no Sul, 16 (18%) no Nordeste, 5 (6%) no Norte e 4 (5%) no Centro-Oeste. Especificamente em relação às instituições da região Sudeste, constatamos que 14 IES públicas oferecem cursos de

música, sendo 6 em Minas Gerais, 4 em São Paulo, 2 no Rio de Janeiro e 2 no Espírito Santo. Deste total, 8 IES oferecem curso de bacharelado em violão.

Através de consultas aos sites oficiais das 8 IES, identificamos 15 professores de violão. Analisando a formação inicial destes professores pelo currículo Lattes, podemos constatar que 11 cursaram o Bacharelado em Violão, 2 Educação Artística/Habilitação em Violão, 1 Composição e 1 Bacharelado em Matemática. Em relação à Pós-graduação, 9 cursaram o mestrado em Música, 3 em Artes, 1 em Ciências, 1 em História e 1 em Engenharia de Sistemas e Computação. Do total de professores, 8 possuem doutorado e 3 são doutorandos. Entre os doutores: 3 cursaram o doutorado em Música, 2 em História, 1 em Artes, 1 em Ciência da Comunicação e 1 em Estudos Literários.

Esses dados evidenciam a ênfase na formação acadêmica voltada para o domínio do conteúdo específico. Os dados apontam, ainda, distorções, como no caso do professor formado em Matemática, no processo de entrada das IES. Em relação à pós-graduação, a maioria dos professores cursou o mestrado em Música. Essa proporção não se repete no caso do doutorado, ou seja, a maioria cursou áreas afins.

3. Alguns aspectos legais relacionados à formação do professor universitário

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996), estabeleceu as normatizações iniciais para a formação do professor para o ensino superior. Em seu artigo 66, estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996). A LDBEN estabelece também, em seu Art. 52, Inciso II, que as universidades deverão ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996). Neste sentido, os critérios de aceitação para entrar na carreira de magistério superior continuam sendo estabelecidos pela Resolução nº. 20/77 do Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, no dia 06 de janeiro de 1978 (GIL, 2012, p. 17).

Na legislação, portanto, não há uma indicação clara da obrigatoriedade dos conteúdos pedagógicos nessa preparação ou aproveitamento de disciplinas durante a pós-graduação.

Diversas publicações discutem o conteúdo e os limites da LDBEN 9394/96. Saviani (1998), por exemplo, critica a exclusão na redação final do texto da proposta apresentada pelo então senador Darcy Ribeiro para o Art. 74:

A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programa de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 1998, p. 144).

Observa-se nessa proposta de artigo a evidente preocupação com a formação didático-pedagógica do professor universitário, mas, entretanto, através de um processo de “enxugamento” (PACHANE, 2004), no texto final da LDB 9394/96 a necessidade dessa formação, isto é, não mencionando alguns tipos de saberes específicos, foi eliminada. Assim o definitivo Art. 66 menciona uma genérica “preparação” em lugar de “formação didático-pedagógica”.

As consequências desse “enxugamento” são, em primeiro lugar, a falta de amparo legal sobre a necessidade do processo de formação pedagógica, pois a Lei utiliza o termo “preparação”, deixando assim a responsabilidade pelo oferecimento ou não dessa formação pedagógica a cargo de iniciativas isoladas dos programas de pós-graduação de cada IES.

A especificidade da docência universitária aparece de forma clara nos editais de concursos públicos para a carreira de magistério superior, para qualquer área do conhecimento, no que diz respeito às funções, atribuições e deveres dos professores, como se vê no exemplo a seguir:

1. DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO

Atividades pertinentes à pesquisa, ensino no nível superior e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura e atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 68).

Com base no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, a exigência do edital respeita o Art. 43 da LDBEN 9394/96, incisos II, III e VII, que estabelece as finalidades da educação superior:

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão pressupõe a síntese de três grandes processos: processo de ensino e aprendizagem do saber, historicamente e universalmente sistematizado; processo de investigação e desenvolvimento científico visando à construção do saber; processo de objetivação dos saberes por meio do compartilhamento de conhecimento com a população.

Entretanto, diversas publicações nos mostram a fragilidade dessa indissociabilidade (GIL, 2008, 2012; MASETTO, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PACHANE, 2003; VASCONCELLOS, 2005; SOUZA, 2011; VEIGA et al., 2012; CAMARGO, 2012.), ao destacarem que os critérios avaliativos do MEC valorizam mais a produção científica, isto é, o eixo da pesquisa. Isto refletirá em uma desvalorização do ensino, que, por sua vez, afetará proporcionalmente a qualidade deste. Nesse sentido, Pachane (2003) entende que:

Os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico. (PACHANE, 2003, p. 51).

Premiar a atividade de pesquisa é um paradoxo. A atividade de ensino deveria ter o mesmo *status* da pesquisa. No entanto, o resultado da atuação docente em sala de aula e o mérito do professor como um formador de futuros profissionais não são avaliados.

Neste sentido, confirmam-se as observações de Masetto (2012) no que diz respeito ao atual perfil dos professores universitários. Se, por um lado, a universidade exige uma titulação, mestrado e doutorado, por outro, as exigências a respeito das competências continuam focadas no domínio de conteúdo que o indivíduo tem em uma matéria específica e no ser *expert* em uma profissão, isto é, continua sendo alimentada a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (p. 15).

Nessa mesma direção, Souza (2011), tece críticas e afirma que, no Brasil, o critério do domínio do conteúdo “foi e ainda é utilizado no momento da escolha dos profissionais que irão compor o quadro de professores das universidades do país” (p. 17), destacando que “hoje sabemos que os anos de estudos dos professores em suas áreas específicas e algumas experiências significativas não bastam para que eles obtenham sucesso na tarefa de ensinar” (p. 3).

4. Considerações finais

Este artigo apresentou dados preliminares que demonstram que a grande maioria dos professores de violão dos 8 cursos de bacharelado em música das IES públicas da região Sudeste cursou o Bacharelado em Violão; entretanto, a formação acadêmica em nível de pós-graduação, mesmo diversificada, não apresenta disciplinas de cunho pedagógico. Esta verificação indica que os cursos de música da região Sudeste privilegiam candidatos que apresentam domínio no conteúdo no momento de selecionar os professores de violão, em detrimento de outros tipos de conhecimentos necessários à docência universitária.

Os resultados combinam com o que a literatura aponta como um dos maiores problemas das universidades brasileiras a falta de preparação didático-pedagógica dos professores. Vasconcellos (2005), por exemplo, indica entre os principais problemas do ensino, a “falta de preparo pedagógico dos professores”, sendo esse o segundo maior problema depois da “falta de condições físicas e materiais adequadas” (VASCONCELLOS, 2005, p. 143).

As críticas apresentadas à legislação incidem sobre vários aspectos. O que se destaca destas críticas é a necessidade de disciplinas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de pós-graduação em música. Além disso, importante destacar a necessidade de se repensar os editais de concursos públicos, que deveriam se equilibrar, no sentido de dar aos

conhecimentos e habilidades pedagógicas o mesmo peso dados as habilidades técnicas/instrumentais, no momento de avaliar os candidatos.

É importante que seja destacada, também, a necessidade de constante atualização pedagógica dos professores de violão do bacharelado de música em cursos de formação continuada.

Por todas essas questões, acreditamos que não basta ter competência e experiência profissional em uma área específica para se obter bons resultados como professor. Percebemos uma discrepância entre as características da formação pedagógica ideal proposta pelos teóricos da educação visitados e o atual panorama existente nas universidades da região Sudeste.

Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- BORÉM, Fausto. O ensino da performance musical na universidade brasileira. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 10, 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPPOM, 1997. p. 72-85.
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96*, de 20 de dezembro, v. 134, n. 248, Brasília, DF, 1996. p. 27.833-841.
- CAMARGO, Marcela Pedrosa de. *Docência Universitária e Formação Pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PPGE, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.
- ENRICONE, Délcia. A universalidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.
- FIGUEIREDO, Sergio; SOARES, José. Music Student Teacher's Experiences of Initial Teacher Preparation in Brazil: A Broad Perspective. In: SIMS, Wendy (Ed.). *Proceedings of the International Society for Music Education 30th World Conference on Music Education*. Thessaloniki, Greece, 2012, p. 339-343.
- GALIZIA, Fernando Stanzone. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. (Dissertação de Mestrado) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. *Metodologia do ensino superior*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.
- IMBÉRNON, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LODI, Ivana Guimarães. *Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vida*. São Paulo: Annablume, 2010.

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

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 2005a.

_____. (Org.) *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 2005b.

_____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Vol. 1, n. 2, 2009.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2ª edição. São Paulo: Summus, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELO, Roseli R. de (Orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. Tese de doutorado, UNICAMP – Faculdade de Educação, 2003.

_____. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: Reunião anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu, *Anais...Caxambu*, MG, 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf. Acesso em: 17 set. 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

REALI, Aline Maria de Medeiros R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

RIVAS, N. Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a

docência superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 27 ago. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

SARAIVA, Ana C. Lopes Chequer. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. Reunião anual da ANPED, 30, 2009. *Anais...* Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf. Acesso em: 20 ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Docente no ensino superior e a importância da formação pedagógica. Iº Seminário sobre Docência Universitária, UEG – UnU. *Anais...* INHUMAS, 2011. p. 1-30.

SOUZA, Cirlei E. Silva. *Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas*. – PPG em Educação – Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia: 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Edital N.º 185. Brasília: *DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO*, SEÇÃO 3, Nº 71, 2013.

VASCONCELOS, Mara Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação dos professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). *Docência na Universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Desafios da Formação do Docente Universitário*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. et al. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: AVILA, Cristina d’; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). *Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 85-108.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A formação em música e a orquestra sinfônica da UFRN: uma reflexão sobre a sua prática musical

Ana Claudia Silva Morais
UFRN
anaclaudiaifrn@gmail.com

Resumo: Esse artigo tem o objetivo de refletir sobre a prática musical da Orquestra Sinfônica da UFRN acerca da sua formação em música enquanto grupo de *performance*, referindo-se à sua dinâmica de ensaios e a aprendizagem colaborativa entre os alunos músicos, assim como a formação musical do público participante dos concertos didáticos. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que elucida através da teoria o que é refletido na prática da Orquestra Sinfônica da UFRN e um pequeno questionário para alguns músicos, selecionados de maneira aleatória, sobre o entendimento dos mesmos sobre o Ensaio e o Concerto Didático. Os resultados dessa investigação apontaram para a consciência de que o ensaio é um momento significativo de aprendizado e cooperação entre os alunos músicos e o concerto didático é uma prática imprescindível para a formação musical e integral do indivíduo. Contudo, sentimos a necessidade de estudar mais sobre o assunto, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e o objeto de estudo através de uma posterior pesquisa de campo.

Palavras chave: Formação musical; interações pedagógico-musicais; orquestra sinfônica.

Introdução

A música enquanto área do conhecimento representa uma forma de expressão humana que auxilia no desenvolvimento cultural, cognitivo, estimula o contato com diferentes linguagens, contribui para a sociabilidade e democratiza o acesso à arte. Inserida nessa grande área está a educação musical, formada por um conjunto de saberes, com diferentes formas de execução e que vem desenvolvendo-se ao longo do tempo em parceria com outras áreas do conhecimento, objetivando assim, diálogos que ampliem as discussões da área e contribuam com suas experiências (ARROYO, 2002; DEL BEN, 2001 e 2003).

Diversos estudos tem demonstrado a importância da educação musical no contexto escolar e da *performance* no contexto da escola especializada, geralmente tratadas separadamente, entretanto, pouco se tem estudado sobre a educação musical no universo da *performance*. Considerando que ambas as áreas compartilham de saberes e interações pedagógico-musicais significativos é importante que professores que trabalham no campo da música saibam adaptar os conhecimentos da área de música aos contextos educacional e dos alunos.

Essas interações entre educação musical e *performance* são estabelecidas concomitantemente da *performance* para a educação musical e *vice-versa*. No contexto escolar a vivência com a música pode ser instituída de diversas maneiras, como aulas expositivas, práticas integradoras, interdisciplinares, transdisciplinares, de campo¹, entre outras. No que concerne especificamente às aulas de campo, podemos citar como exemplo a aproximação e apreciação musical de grupos camerísticos como trios, quartetos, entre outras formações, assim como de grupos maiores, por meio da apreciação de concertos didáticos de Orquestras de Câmara ou Orquestras Sinfônicas.

De acordo com Bastião (2010), a apreciação musical caracteriza-se como um processo ativo de audição, pois, apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - lei nº 9.394/96, sugerem que a apreciação seja trabalhada de forma significativa, isto é, através da “Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical” (BRASIL, 1998, p. 84).

Assim acredita-se que sair dentre os muros da escola para conhecer novas formas de executar e apreciar a música é relevante para os alunos, pois além de apresentar um diálogo entre educação musical e *performance*, os estudantes tem oportunidade de ampliar seus conhecimentos musicais e suas opções de escolhas musicais. Portanto, entendendo que a orquestra sinfônica é um desses espaços que promove o fazer artístico e a aprendizagem musical vivenciada coletivamente nas mais variadas interações, refletimos a respeito do trabalho realizado pela Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e através de seus concertos didáticos voltados para o público das escolas básicas (públicas e privadas) do estado do Rio Grande do Norte.

A Orquestra Sinfônica da UFRN e a formação musical de seus participantes.

A Orquestra Sinfônica da UFRN (OSUFRN) é constituída por músicos alunos dos cursos: técnico, graduação e pós-graduação da Escola de Música da UFRN. A Orquestra vem,

¹ A aula de campo corresponde a uma visita (técnica) de alunos para outros espaços fora da escola básica como: universidades, escolas de música, teatros, entre outros. Acreditamos que esse tipo de metodologia favorece o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, pois permite a eles o contato com aspectos mais amplos e oportuniza visualizar na prática o que foi trabalhado inicialmente em sala de aula.

a cada concerto, se firmando como um dos principais *ensembles* orquestrais do Nordeste e mais atuantes do Rio Grande do Norte. Sob a direção do Maestro André Muniz, o grupo recebeu, em 2011 e 2012, o “Prêmio Hangar” de melhor espetáculo e já se apresentou em quatro estados brasileiros incluindo participações na Mostra Internacional de Música de Olinda (MIMO), e SESC-SP em parceria com a Sinfônica Heliópolis, além de ter atuado com solistas de referência como Martin Ostertag, Italo Babini, Fany Solter e Stefano Algieri. A Orquestra Sinfônica é um Grupo Permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e desde 2011 mantém convênio com o Serviço Social do Comércio (SESC) produzindo espetáculos que tem sido sucesso de crítica e público (ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN, 2013).

O Projeto Parcerias Sinfônicas SESC é uma ação institucional em prol da valorização da cultura potiguar, realizada por meio da formação musical e do incentivo ao surgimento de novos talentos. O projeto tem a proposta de promover parcerias entre SESC e orquestras, grupos sinfônicos e camerísticos, solistas, arranjadores, compositores e produtores, de modo a incentivar a produção musical local, com foco na formação de músicos e de plateia (SESC, 2013). Dessa forma, a parceria contribui com o trabalho realizado pela universidade (UFRN) em formato de laboratório de prática e *performance* para os alunos de instrumento e de regência da Escola de Música da UFRN.

Assim, a Orquestra Sinfônica da UFRN em comunhão com o projeto Parcerias Sinfônicas SESC mantém em seu planejamento anual a realização de Concertos Oficiais e Concertos Didáticos para a comunidade, envolvendo o público em geral e as escolas básicas, respectivamente.

Nessa perspectiva a orquestra ensaia regularmente de duas a três vezes na semana, durante três horas. O ensaio é conduzido pelo maestro, professor da Escola de Música da UFRN sob o acompanhamento de uma aluna de regência, na condição de regente assistente. O grupo é organizado por naipes e esses são classificados como: cordas, madeiras, metais e percussão, constituídos assim, pelas famílias dos instrumentos musicais.

Além dos ensaios com toda a orquestra há ensaios de naipe, onde o músico que hierarquicamente ocupa a primeira estante, considerado aquele com mais experiência e/ou desenvoltura no instrumento do naipe é nomeado chefe de naipe e tem a função de orientar seus colegas realizando ensaios extras, se necessário for, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento e a *performance* do naipe durante os ensaios com todos os participantes da

orquestra. Dessa forma, observa-se empiricamente que as práticas de estudos associadas aos ensaios e apresentações estão inseridas na metodologia da aprendizagem colaborativa, visto que além das orientações do professor – maestro, os participantes também aprendem uns com os outros, de forma não sistematizada.

Quanto ao professor/maestro, deve dispor de um conjunto de saberes e habilidades para lidar com a diversidade de um grupo orquestral, como: saber musical, habilidade de ensinar o repertório, espírito de liderança para conduzir o grupo, organização de conteúdos, técnicas de regência e apreciação musical (MATHIAS, 1986). Pois, compreende-se que o maestro é fundamental no processo de transmissão e de ensino e aprendizagem na premissa de que possui conhecimentos e experiências para compartilhar e contribuir com os alunos músicos, através da sua postura enquanto motivador e condutor do processo de educação musical.

Assim, entendendo a importância das interações entre maestro e alunos músicos, perguntamos a dezessete músicos², escolhidos de maneira aleatória, se eles consideram que o ensaio é um momento de aprendizado. As respostas foram diversas, mas de modo geral, a maioria enfatiza que sim. Para eles o ensaio é mais do que simplesmente ler partituras, pois ensina a tocar em conjunto, a entender o grupo como um laboratório de câmara, a interpretar as obras consideradas como ‘repertório de orquestra’, oportuniza desenvolver a técnica do instrumento e ensina a agir de maneira diferenciada, em conjunto, sendo capaz de alcançar objetivos comuns, algo que sozinhos não seria possível. Corroborando com essa ideia, abaixo citamos dois depoimentos de alunos músicos da orquestra:

[...] é um lugar e um momento em que os membros da orquestra aprendem a trabalhar juntos (especificamente na OSUFRN, um ambiente escolar). Conversar, criticar construtivamente, discutir detalhes musicais. Aprendemos a respeitar as opiniões dos outros, mesmo sendo diferentes das nossas (B.C, 2013).

Então, eu considero sim um aprendizado, ainda mais pra mim que sou do interior porque é na hora do ensaio onde aprendemos respeitar uns aos outros, trabalhar em equipe e sempre nessa hora, onde o maestro e coordenadores dão exemplos de vida, nos motivam a estudar, sempre falando como é a vida profissional e isso é demais! E não tem nada melhor do que fazer música, junto com os amigos (B.A, 2013).

² Os músicos investigados não serão identificados pelo o nome, sendo representados por algumas letras.

Nesse sentido, para haver um bom desempenho e funcionamento da orquestra os participantes que a compõem precisam se comunicar e trabalhar conjuntamente para a obtenção dos objetivos em comum, pois na efetivação da aprendizagem colaborativa o professor atua como um mediador do processo de aprendizagem, oferecendo espaço para que haja interação entre os envolvidos. Na Orquestra Sinfônica da UFRN esse compartilhamento de ideias é enfatizado, principalmente nos ensaios de naipe. Corroborando com essa ideia, Joly e Joly (2011) relatam que:

Na experiência da orquestra, a música como forma expressão pode ser um meio de diálogo entre os músicos que tocam lado a lado, que se organizam em pequenos grupos, que reinventam as características de cada naipe de instrumentos e encontram formas expressivas de aproximação e comunicação. Consciente de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, os músicos trabalham em conjunto nos diversos fazeres do cotidiano da orquestra, criando e fortalecendo laços de amizade. (JOLY; JOLY, 2011, p.84).

Desse modo, refletimos que mesmo tratando-se de um grupo bastante heterogêneo, por ser composto por diferentes gostos e opiniões pessoais, encontramos nos participantes da orquestra a valorização das práticas sociais e da convivência.

Formação em música através dos Concertos Didáticos.

Os concertos didáticos apresentados pela a Orquestra Sinfônica da UFRN geralmente acontecem por uma combinação de palestra, audição/apreciação e interação entre maestro, músicos e público em geral, em uma média de quatro concertos por ano. O planejamento do concerto didático fornece informações sobre as famílias dos instrumentos sinfônicos; a postura do apreciador em uma sala de concerto e curiosidades dessa formação de grupo, levantando questões que promovam a interação e reflexão do público, como: qual é o instrumento do maestro?; o que é e qual é a função do *spalla* e do chefe de naipe?; além de outros pontos como formas musicais; propriedades do som, etc. Referente às interações musicais, Dias (2012) narra que:

Goffman (1975, p. 23) define a interação como a “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”, acrescentando que o termo “encontro” também seria apropriado. A interação focalizada, descrita por Goffman (1975), requer troca de informações, ou mesmo comunicações, e se dá quando algumas pessoas se

reúnem e cooperam abertamente, mantendo-se em um só centro de atenção e falando geralmente um por vez (DIAS, 2012, p.135).

Para promover essa interação, a equipe gestora da orquestra (maestro, regente assistente e administradora) escolhe um repertório diversificado, envolvendo canções folclóricas, composições eruditas e populares, estimula a participação dos músicos ao falarem sobre seus instrumentos e a participação de solistas (instrumentais e/ou vocais) – membros do grupo orquestral ou convidados.

Durante a execução do concerto didático o maestro estimula a participação dos alunos abrindo espaço para o tira-dúvidas através de perguntas sobre a orquestra e assuntos relacionados e convida ainda alguns estudantes para participarem regendo a orquestra no palco, nesse caso, os músicos são orientados para seguir a regência do convidado.

Diante do exposto e de acordo com pesquisa bibliográfica sobre essa prática em outras orquestras do Brasil é possível compreender que concertos didáticos realizados por orquestras sinfônicas pretendem de maneira geral:

- Expandir e formar público para a música de concerto;
- Promover o desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos buscando a construção da cidadania para a atuação nas diversas esferas sociais;
- Ampliar o universo musical de crianças e adolescentes pelo envolvimento direto com música por meio da apreciação musical;
- Facilitar, a diferentes públicos, o acesso as principais perspectivas teórico-práticas em música e educação musical, por meio do contato com a produção brasileira e estrangeira mais recente (concertos didáticos, livros, softwares).
- Instrumentalizar os profissionais do ensino básico e de música para atuarem como mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem musical de seus alunos (KRÜGER; HENTSCHKE, 2003).

Corroborando com as autoras acima citadas, os alunos músicos da Orquestra Sinfônica da UFRN selecionados para essa pesquisa declararam suas opiniões quando perguntados sobre: Qual a importância do Concerto Didático, tanto para o público das escolas básicas, quanto para os próprios músicos? A esse respeito, a maioria diz que o concerto didático é uma ferramenta importante na formação das crianças e jovens, pois contribuem para fomentar a cultura e oferecer outras possibilidades de audição e apreciação musical, visto que a música midiática se apresenta fortemente no cotidiano dos alunos visitantes. Assim, exemplificamos através do relato de dois alunos músicos, abaixo:

Acredito que o Concerto Didático seja muito importante para a formação escolar das crianças e jovens da escola básica. É um momento em que as crianças podem: ver, ouvir, curtir, discutir, perguntar, rir, viver - a música clássica num ambiente que encoraja completamente, todas essas ações (B.C, 2013).

Sim, acredito que eles têm um papel fundamental na formação das crianças e adolescentes, especialmente na nossa cidade que é tão carente de espaços voltados a audição de música erudita. Certamente esses jovens teriam pouquíssimas chances de conhecer uma orquestra e seu funcionamento sem um concerto didático. Os concertos também contribuem para a formação de plateia, muito embora acredito que apenas esse contato seja insipiente para tornar esses jovens em apreciadores de orquestra. Acredito que o trabalho de formação de plateia exige um antes e depois nos quais a escola tem um papel fundamental (S.M, 2013).

De acordo com a fala dos alunos músicos percebemos que para eles o concerto didático oferecido por uma orquestra sinfônica é importante para a formação musical dos alunos, assim como sua preocupação em haver um maior direcionamento das instituições educacionais frente à formação continuada e integral do indivíduo, nesse caso, referindo-se especificamente à formação de plateia e de apreciadores musicais conscientes e críticos. Já para a orquestra, os alunos músicos relatam que aprendem bastante ao lidar com os visitantes dos concertos didáticos, pois geralmente apresentam para eles instrumentos e músicas antes não conhecidas. Acreditam que esses concertos podem despertar a curiosidade dos alunos e a vontade de um dia estudar música ou um instrumento específico, como relatam os depoimentos abaixo:

Para a orquestra é uma experiência muito legal, pois faz com que ela interaja com as crianças [...]. Pra mim é um privilégio tocar e apresentar o meu instrumento para criança, mostrar pra elas que se você se dedicar em alguma coisa, pode até não ser na música, mas em outras coisas, você irá conseguir [atingir seu objetivo] pela sua dedicação (B.A, 2013).

Outro ponto positivo tanto para a orquestra como para as crianças é a interação com que apresentamos cada instrumento, procurando sempre levar para realidade deles, tocando músicas do repertório dos desenhos animados. Visando assim que eles se identifiquem com os instrumentos e passem a gostar da música instrumental ou até mesmo desenvolvam o interesse em aprender alguns dos instrumentos (A.P, 2013).

Por isso, analisando a diversidade musical desse espaço percebe-se que a vivência da música orquestral através de concertos conduzidos de forma acessível tem o potencial de

ampliar o universo cultural dos alunos, pois consideramos que uma educação musical plural é imprescindível para a construção da formação integral dos mesmos.

Considerações Finais

Ao perceber a infinidade de possibilidades e experiências de aprendizagem coletiva existente nesse espaço de formação musical, a Orquestra Sinfônica da UFRN, tais como: o ensaio e os concertos didáticos, observa-se a diversidade de pensamentos e opiniões, os vários níveis de apropriação do instrumento de cada músico, a habilidade compartilhada em busca de transformar as diferenças em unidade, além das interações pedagógico-musicais entre maestro, músicos e o público.

Por esse motivo, entendemos que esse universo é bastante amplo para desenvolver pesquisas e investigações sobre as interações pedagógico-musicais presentes entre os participantes da orquestra; entre alunos músicos e professores (maestro e professores colaboradores) e entre a orquestra e o público, sobretudo, o público presente nos concertos didáticos.

A escola básica, que geralmente participa desses concertos didáticos, também é um espaço bastante diverso e heterogêneo, composta por crianças e jovens em desenvolvimento e por professores/servidores que deverão estar em frequente formação continuada, pois precisam acompanhar as constantes transformações da sociedade. Assim, tanto a orquestra sinfônica quanto a escola básica se relacionam e são espaços, onde há educação musical, relevantes para realizar um estudo aprofundado, o que possibilitará observar e analisar as formas de ensino e/ou aprendizagem musical e as relações sociais envolvidas no fazer artístico da prática orquestral.

Portanto, com os resultados dessa futura investigação, pretendemos fornecer dados para a ampliação da bibliografia na área da Educação Musical, através de uma reflexão acerca das interações pedagógico-musicais e da aprendizagem colaborativa, e na área da *performance*, proporcionando uma visão mais abrangente a respeito da importância da prática orquestral, tanto na formação dos seus participantes, quanto do público presente nos concertos didáticos da Orquestra Sinfônica da UFRN.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002, p.18-29.

BASTIÃO, Zuraida Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.23, 15-24, mar. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.769 de 18 de ago. de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEL-BEM, Luciana. Múltiplos espaços, dimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, p. 29-32, 2003.

_____. A delimitação da educação musical como área do conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.12, n. 18/19, p.65-93, abril/novembro 2001.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*, Londrina, V.20, N.27, 131-140, jan-jun 2012.

ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN. *Orquestra Sinfônica da UFRN*. Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=1470>. Acesso em: jun. 2013.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*, Londrina, V.19, N.26, 79-91, jul-dez 2011.

KRÜGER, Susana Ester; HENTSCHKE, Liane. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL-BEM, Luciana (org). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

SESC. *Nova edição do Projeto Parcerias Sinfônicas SESC homenageia Luiz Gonzaga*. Disponível em: <<http://www.sescrn.com.br/noticias.php?n=40078>>. Acesso em: jul. 2013.

A Formação em Música na IEADERN - Templo Central

*Priscila Gomes de Souza*¹
 UFRN
priscila_cello@yahoo.com.br

*Agostinho Jorge de Lima*²
 UFRN
agostinholima3@gmail.com

Resumo: Dada a valorização da música em seus cultos, as igrejas evangélicas estimulam a prática do ensino da música em suas atividades centrais. Muitas igrejas possuem um espaço físico reservado às atividades educativo-musicais. O ensino de música busca atingir não apenas os membros da igreja, mas, também, as pessoas da comunidade em várias faixas etárias. Na região nordeste, mais especificamente na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, é uma prática da Igreja Evangélica Assembleia de Deus oferecer o ensino de música a seus membros e pessoas da comunidade. Este artigo busca descrever os principais aspectos dos processos de ensino-aprendizagem musical na IEADERN, localizada no Bairro do Alecrim, na Cidade de Natal/RN. O universo de pesquisa é constituído por músicos iniciados nos cursos de música oferecidos da igreja e que compõem a atual Orquestra Filarmônica Evangélica Gênesis. Os instrumentos de coleta de dados foram observação participante das atividades das aulas e ensaios da orquestra e as entrevistas semi-estruturadas com seus integrantes, professores e coordenadores pedagógicos dos cursos. A partir da organização e análise dos dados, pudemos observar que além de destacar-se como espaço de formação de novos músicos, o crescente interesse pelo fazer musical levou muitos alunos a se especializarem, posteriormente, em escolas formais nos cursos de licenciatura e bacharelado em música, bem como a profissionalização no campo musical. Concluímos, portanto, que esse cenário constitui-se como um importante centro de formação em música.

Palavras-chave: Formação em Música. Contexto não-formal. Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Rio Grande do Norte.

Introdução

Com o avanço das pesquisas na Educação Musical cresceu o interesse pelo ensino de música em diversos contextos, além do formal. São os espaços não escolares, não-formais ou informais, conforme observam Arroyo (1999) e Queiroz (2010). A Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Rio Grande do Norte (IEADERN), é um desses espaços. Possuindo

¹ Mestranda em Música – PPGMUS/UFRN.

² Professor do PPGMUS/UFRN.

cerca de 226.722 membros no Rio Grande do Norte, é a maior igreja evangélica do Estado³. Somente em Natal são cerca de 60 mil membros espalhados por 259 congregações na capital. (IGREJA EVANGÉLICA ASSEMBLÉIA DE DEUS DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012). No Templo Central da IEADERN, localizado no bairro do Alecrim na cidade de Natal, podemos observar variadas práticas musicais como os corais, a banda, orquestra filarmônica, o que indica que a música é muito valorizada em seus cultos religiosos.

Considerando que algumas formas alternativas de educação se constituem como não-formais ou informais e que a educação musical nas igrejas se enquadra nessas categorias, está classificada entre a educação informal e a não-formal, as práticas coletivas organizadas assim como as bandas e coros das igrejas, seriam classificadas como educação não-formal (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007). Existindo também o trânsito entre o formal e o informal, onde se rompem os “modelos estereotipados de ensino da música”, conforme argumenta Arroyo (2000, p. 89). Assim “as igrejas protestantes, em função da valorização da música em seus cultos, enfatizam a educação musical, ainda que informalmente”, como expõe Martinoff (2010, p. 68). Neste relato, a autora argumenta:

Muitas igrejas evangélicas possuem uma escola de música, que atende aos seus congregados em várias faixas etárias, mas também a pessoas da comunidade. Assim, as consequências do crescimento do número de evangélicos são muitas para o campo da música. (MARTINOFF, 2010, p. 68).

No relato acima entendemos que escola de música consiste nos cursos livres de teoria musical e de práticas de instrumentos musicais que são efetuados nos espaços da igreja. Mesmo que as igrejas não sejam instituições oficiais de formação musical, Freitas (2008) observa que está ocorrendo um aumento relevante do número de alunos que vêm das igrejas evangélicas, ingressando nas Universidades; o que legitima esse contexto como um importante espaço de ensino e formação em música. Já Martinoff (2010, p. 68) observa que “... há um grande número de alunos não apenas em cursos superiores de música, mas em toda a educação básica, que são protestantes atuantes em suas igrejas na área musical”.

Buscando uma abordagem qualitativa para saber os principais aspectos dos processos de formação musical no contexto da IEADERN, optamos por uma observação participante,

³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio Grande do Norte - Censo Demográfico 2010: Religião – Amostra. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rn&tema=censodemog2010_relig>. Acesso em: 30 jun. 2013.

com entrevistas semi-estruturadas. A observação participante foi realizada no contato direto do investigador com o objeto de pesquisa (ESTRELA; ESTRELA, 1994) e com a inserção no contexto estudado, buscando vivenciar, interpretar e compreender os processos de construção dos conhecimentos musicais relacionadas ao objeto investigado, com uma observação participada em todas as atividades. A observação foi feita no sentido de “possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32).

Aspectos dos Processos de Formação Musical na IEADERN – Templo Central.

1º Aspecto – Primeiros grupos musicais.

Em nossa pesquisa constatamos que os primeiros grupos musicais na IEADERN surgiram para atender na área musical a liturgia dos cultos, nos acompanhamentos dos hinos, algo que é comum essa prática nas igrejas evangélicas. Observamos que “Um grupo de quinze componentes já tocava mesmo antes da oficialização da Banda de Música da Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Rio Grande do Norte ocorrida no ano de 1954 pelo Pastor Nelson Bezerril.” (SOUZA, 2009, p. 24).

[...] foram criados o coral e um pequeno grupo instrumental que se apresentavam juntos na liturgia dos cultos, sendo estes dois grupos depois separados. O major Andrade, por esta ocasião, organizou e criou em 1938 o coral e a orquestra da igreja, que juntos cantavam e tocavam os hinos. (SOUZA, 2009, p. 24).

O repertório executado pela banda de música da IEADERN, dizem respeito aos hinos da harpa, hinos avulsos, marchas religiosas, e dobrados militar. “Parte das partituras eram adquiridas nos arquivos das Forças Armadas e na Polícia Militar e com bandas de igrejas pertencentes a outros Estados como Rio de Janeiro, Recife e João Pessoa” (SOUZA, 2009, p. 27). Vemos que:

No dia 1 de agosto de 1954, o pastor Nelson Bezerril fundava a Banda de Música da Igreja Evangélica Assembléia de Deus de Natal/RN, com 32 componentes do sexo masculino. Ele foi um grande incentivador da música na igreja, tendo a iniciativa de ministrar aulas de teoria musical e solfejo e práticas instrumentais de sopro para os membros da igreja objetivando formar novo quadro de músicos para a banda, sendo considerado o primeiro professor de música da IEADERN. (SOUZA, 2009, p. 25).

Neste cenário constatamos que a prática musical das bandas militares influenciava a prática musical da banda da igreja. Isso é facilmente constatado na análise do repertório utilizado na música da igreja e tocado pelos músicos.

2º Aspecto – Entrada das mulheres na banda de música da IEADERN.

Diante do crescimento das igrejas evangélicas, a partir das décadas de 70 e 80, e com o maior reconhecimento social da mulher, leva a que, na igreja, a mulher seja inserida na banda de música da IEADERN. Verificou-se que “... somente no ano de 1974 as mulheres passaram, mediante ao incentivo das aulas de música na igreja, a estudar música e posteriormente a tocar na banda de música e que agora também podiam tocar na liturgia dos cultos.” (SOUZA, 2009, p. 26).

3º Aspecto – Atividades da banda de música da IEADERN.

Inicialmente a **Banda do Templo Central**, como era também conhecida, tocava somente aos domingos e em festas especiais, e em dias de batismo. Tocava-se no culto os hinos congregacionais da harpa cristã ou cantor cristão e ainda no meio do culto, um dobrado puramente militar, que depois passou a ser somente tocados nos desfiles. Era costume se tocar, também, antes e depois dos cultos. A banda de música participava de comemorações diversas como o “Dia da Bíblia”, com desfile pelas ruas de Natal e interior, fazendo-se presente também em grandes aglomerações evangélicas públicas. Exercendo uma grande atividade visitando e tocando nas congregações da IEADERN nos bairros de Natal e do interior do Estado – inclusive participando da inauguração de grande parte dos templos da IEADERN, erguidas nas cidades do interior, tocando nos desfiles, batismos, cultos em praças e nos cultos nos templos. (SOUZA, 2009, p. 30).

4º Aspecto – A música popular e as transformações na formação musical da IEADERN

As práticas musicais e a formação musical nas igrejas evangélicas passaram por significativas transformações do cenário:

Assim a música é utilizada nas igrejas evangélicas em sua forma vocal e instrumental. A vocal é executada principalmente pela congregação, que canta os hinos dos hinários das diferentes denominações, acompanhadas por instrumentos harmônicos, principalmente o órgão e/ou piano, ou teclados.

Aos corais existentes nas igrejas evangélicas desde sua implantação no Brasil compete a execução de hinos e outras peças especiais para coro – os “antemas” – geralmente acompanhados por piano ou órgão. (MARTINOFF, 2010, p. 68).

Por volta de 1950 houve uma acentuada utilização de músicas curtas chamadas de corinhos em ritmo de marcha nas campanhas evangelísticas. Os corinhos, aos poucos, quebraram a rigidez devocional e litúrgica existentes nas igrejas, uma vez que já se aceitava o acompanhamento com palmas, coisa que não era comum no Brasil e instrumentos até então inaceitáveis no culto como o violão, a guitarra e a bateria por serem considerados profanos, no meio evangélico. Assim é que “anos mais tarde, a partir da década de 1970, as igrejas pentecostais começam a utilizar, em seus cultos, ritmos nordestinos característicos (como o baião e o xote, a música sertaneja tradicional e guarânea, entre outros estilos), e na década de 1980, o Rock”. (SOUZA, 2002, p. 87).

Constatamos que as mudanças ocorridas na década de 1980 na música popular brasileira foram decorrentes do uso das novas tecnologias de produção musical (teclados, baterias eletrônicas) e da grande projeção do rock na mídia. O que, de certo modo, acabava por influenciar no comportamento musical dos evangélicos, como bem apontou Zilmar Souza (2002) em sua pesquisa sobre música evangélica.

A partir de então, mais especificamente, na segunda metade da década de 1980, a Banda de Música passa por significativas mudanças. A estrutura instrumental, o repertório e o próprio ato de desfilar, acabam por ficar menos atraente para os jovens. Na década de 1980 proliferaram as bandas – conjuntos com a formação instrumental e tradicional do rock – com guitarra, baixo, bateria e teclado na cidade de Natal; influência advinda, sobretudo da projeção nacional no meio evangélico de bandas como Rebanhão, Sinal de Alerta e Catedral e, da cidade de Natal como Louvores dos Redimidos e o grupo Filadélfia. Para atrair jovens músicos foram introduzidos muitos hinos avulsos, extra-hinário oficial da igreja, ou seja, da Harpa Cristã, em estilos musicais que tinham maior aproximação com o gosto musical dos jovens da época. Além do que, foram introduzidos instrumentos musicais como a bateria, o contrabaixo, o teclado, sintetizador e a guitarra elétrica na IEADERN.

No que concerne à Banda de Música da IEADERN, do Templo Central, Souza (2009) mostra que, esta nova roupagem com a introdução de novos instrumentos e a adoção de novos ritmos no repertório, desagradou a algumas pessoas da igreja. Assim, com essa nova formação instrumental, a banda de música muda de nome, sendo escolhido por meio de um

concurso entre os componentes, o nome **Gênesis**. Isto significava, para os componentes desse grupo, um princípio, um nascimento de um novo estilo de grupo musical que proliferaria, sem dúvida, nas outras congregações de Natal. É nesse contexto então, na ruptura de padrões estéticos e de comportamento até então inaceitáveis no meio evangélico, que se dá o surgimento da Orquestra Gênesis, pontuada pela tradição musical da banda de música e pela modernidade, ao adotar novos estilos musicais e instrumentos.

Segundo Favaro (2007), a expansão das igrejas evangélicas nos anos 80 fez aumentar o número de pessoas interessadas no aprendizado da música dada na igreja. A ausência de um ensino musical obrigatório nas escolas antes da Lei 11.769/2008 nas escolas brasileiras limitou a formação de músicos, sendo também um fator que propicia a procura pelos estudos de música oferecidos pelas igrejas evangélicas⁴. Tudo isso fez com que a formação musical dada nas igrejas evangélicas formasse muitas orquestras, bandas e coros dentro das suas igrejas.

5º Aspecto – Orquestra Filarmônica Evangélica Gênesis (OFEG) no Templo Central da IEADERN.

A mudança do estilo e da formação instrumental da Orquestra Gênesis para Orquestra Filarmônica Evangélica Gênesis (OFEG), começou em abril de 1997. A Orquestra Gênesis era composta apenas por instrumentos de metais, saxofones, madeiras, guitarra, baixo elétrico e bateria; não possuíam ainda instrumentos de cordas característicos de uma orquestra sinfônica como violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Em março de 2000 foi efetivada a nova formação instrumental com a inclusão dos instrumentos de cordas, com o nome de Orquestra Filarmônica Evangélica Gênesis (OFEG).

Num período de treze anos, ou seja, desde a sua nova estruturação com a inclusão dos instrumentos de cordas no ano 2000, o número de componentes da OFEG, passou de 28 para 119 atualmente, tendo na sua maioria músicos iniciados nos cursos de música da própria igreja. Sendo a OFEG considerada atualmente umas das maiores orquestras evangélicas do Brasil, sendo um grande celeiro de músicos instrumentistas no estado do Rio Grande do Norte.

⁴ BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 17 jul. 2013.

6º Aspecto – Ensino de música no Templo Central da IEADERN

Para Libâneo (2007), a religião é uma das forças que opera e que condiciona a prática educativa. Inserida neste meio está à prática de ensino musical. Pois a música não é ensinada apenas nas escolas, mas também em centros comunitários, associações, clubes, hospitais, abrigos, empresas, instituições não escolares e nas igrejas. (WILLE, 2005).

Com isso, no ano de 1997 foram iniciadas na IEADERN, no Templo Central, as primeiras turmas de práticas de instrumentos de cordas, madeiras, metais, flauta doce, canto, teclado, violão, teoria musical. Com o apoio da liderança da Igreja, foi reestruturado o Departamento de Música (DEMAD) e reativado os cursos de música da IEADERN com uma equipe de professores componentes da própria Orquestra. O DEMAD oferece cursos de teoria e práticas musicais nas dependências do Templo Central, localizado no bairro do Alecrim da cidade de Natal, onde ensina os membros da igreja e outros que queiram aprender música.

Quanto à estrutura, são oferecidos cursos de teoria musical, regência, canto, violão, teclado, bateria, guitarra, violino, viola, violoncelo, baixo, flauta transversal, clarinete, saxofone, trompete, trombone, tuba, trompa ao longo do ano. Cada professor que ensina na Igreja não possui nenhum vínculo empregatício com a IEADERN e são, na sua grande maioria, componentes da OFEG. Os professores são custeados pelas mensalidades dos próprios alunos. A avaliação do aluno é feita conforme sua participação e desempenho nas atividades propostas: testes e avaliação formal de aprendizagem. São utilizadas aulas expositivas, exercícios dirigidos, prática de conjunto. Quanto aos cursos de teoria musical são utilizados conteúdos da notação musical como notas musicais, valores, claves, compassos, escalas, tonalidades, dinâmicas, etc. A igreja cede os espaços para as aulas teóricas e práticas.

Quanto ao processo de ensino, após os alunos freqüentarem um período de aulas teóricas, eles são encaminhados para as práticas de instrumentos. A escolha do instrumento fica a critério de cada aluno. Nas aulas práticas trabalham-se métodos indicados pelos professores. Quando o aluno estiver executando já um repertório simples ele é encaminhado para prática de conjunto, este trabalho é feito na Orquestra Filarmônica Evangélica Gênesis de Alunos (OFEGAL), criada em 2002 para receber os alunos de instrumentos.

Um dos aspectos que merecem destaque no âmbito do processo de ensino e aprendizagem praticado no domínio da OFEG são as situações de aprendizagem propiciadas. Considere-se que o aprendiz tem oportunidade de socializar e aplicar seus conhecimentos em vários grupos e atividades

litúrgicas como em várias ocasiões: participação em ensaios, cultos, reuniões, escola dominical, batismo, festas e aniversários. (SOUZA, 2009, p. 40).

Não há limite de idade. Isso tem sido constatado e provado ao longo dos anos relata a senhora Eunice Gomes dos Santos de Souza, pedagoga, coordenadora pedagógica da Escola da Música da IEADERN. Ela comenta que já recebeu alunos da terceira idade neste ensino de música, e muitos tem se destacado na prática de violão, teclado, sax-alto entre outros instrumentos. Eunice Gomes conta características do perfil dessa demanda:

A maioria dos alunos que procura a escola de música da IEADERN e para atender o ministério de louvor de suas igrejas, como já falei, mais vem uma minoria procura para fins profissionais, ou seja, pretendem aprender música para fazerem concursos em bandas militares ou outros, mas tenho verificado que estes muitas vezes ficam pelo caminho, não desenvolvem tanto quanto aqueles que vem com o objetivo de atender o ministério de louvor de suas igrejas. Tenho comprovado que muito dos alunos que vem para escola de música da IEADERN traz no coração o desejo de louvar na igreja e no decorrer dos estudos básicos buscam as escolas formais como a UFRN para aprimorar seus estudos. É notório que muitas destes prestam concursos e passam nas bandas militares, orquestra sinfônica, e continuam também atuando na igreja sem perder o objetivo principal dos primeiros conhecimentos musicais. (EUNICE GOMES. Entrevista, 2009).

De todo modo a maior demanda ainda é por tocar instrumentos de sopro, pelo desejo de prestar concurso para bandas militares. Um número expressivo de alunos de música da IEADERN ingressou e hoje fazem parte tocando nas bandas militares do exército, aeronáutica, da policia militar, banda sinfônica da prefeitura, orquestra sinfônica do estado. Como conta a senhora Eunice Gomes, coordenadora pedagógica dos cursos de música:

Desde o ano de 1997 e até 2009 já freqüentaram o Curso Básico de Teoria Musical aproximadamente 2000 alunos [...]. Destes 1600 alunos somente uns 10% equivalente a 160 ingressaram na EMUFRN entres os cursos básicos, técnicos, licenciatura e bacharelado em Música [...]. Com isto verificamos que o ensino de musica na igreja faz o trabalho de base. Isto se deve ao grande estímulo que recebem na igreja, o incentivo dos pais e pastores levam as pessoas a uma socialização aliado ao prazer voluntário que tem de participar destes grupos. (EUNICE GOMES. Entrevista a SOUZA, 2009).

Observamos também que alguns ex-alunos que hoje são professores de música na IEADERN já foram alunos de outros professores da OFEG. Sendo isso muito comum na igreja.

Conclusão

Pudemos observar a partir da organização e análise dos dados obtidos que a maioria dos componentes da OFEG é formada pelos cursos de música na IEADERN. Os músicos demonstraram crescente interesse pelo fazer musical e interesse em ingressar e buscar em cursos técnicos, licenciatura e bacharelado em música, um aperfeiçoamento e a profissionalização no campo musical. Com isso, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem recebido grande quantidade de estudantes evangélicos.

Embora a formação musical na IEADERN possua características de educação formal com uma estruturação, organização e planejamento de um modo sistemático do ensino musical, suas atividades são definidas como educação não-formal.

O ensino de música na IEADERN é realizado sem a intenção de profissionalização. Nesse caso, o termo não-formal é o mais adequado para indicar a modalidade deste ensino de música. Concluímos, portanto, que a IEADERN é um importante e significativo espaço de formação musical, proporcionando uma iniciação a crianças e adultos que não têm acesso ao estudo em centros formais de música.

Referências

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico*. 1999. 360f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Música, 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. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 77-90.

ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A. *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.

FAVARO, Thomaz. Evangélicos dão o tom. *Revista Veja*, Rio de Janeiro, n. 427, p.35, jun. 2007.

FREITAS, Débora Ferreira de. *Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino da música nas Igrejas Evangélicas do Rio de Janeiro*. 2008. 38 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

IGREJA EVANGÉLICA ASSEMBLÉIA DE DEUS DO RIO GRANDE DO NORTE. *Estatuto da Igreja Evangélica Assembléia de Deus no Rio Grande do Norte*. Natal, RN, 2012. Disponível em: <www.adnatal.org.br/estatuto.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogos e pedagogia, para que?* São Paulo: Cortez, 2007.

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

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto8.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org.). *Palavras chave em educação não-formal*. Campinas: Unicamp/CMU, 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Revista Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/16.2/files/OPUS_16_2_Queroz.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

SOUZA, Zilmar Rodrigues. *A música Evangélica e a Indústria Fonográfica no Brasil: anos 70 e 80*. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

SOUZA, Priscila Gomes de. *A Banda de Música da Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Templo Central em Natal-RN*. 2009. 53 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Música) - Escola de Música da UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

SOUZA, Eunice Gomes dos Santos. *A Banda de Música da Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Templo Central em Natal-RN*. 2009. 53 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Música) - Escola de Música da UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. p. 41-48, 2009. Entrevista concedida a Priscila Gomes de Souza.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo4.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

A formação musical na paidéia platônica

Maria Teresa de Souza Neves
UNIMONTES
mariateresaneves@yahoo.com.br

Resumo: Esse trabalho versa sobre a formação musical na Paidéia platônica, objetivando fazer uma breve reflexão acerca do valor que a música assume nos pensamentos filosóficos de Platão, através de uma revisão de literatura, tendo como referência principal a obra “República”. Desta forma, realizou-se uma análise sobre o tipo de educação musical que este propôs para o cidadão da Pólis, uma vez que Platão elaborou conceitos contextualizados, diria até idiomático de sua era, desenvolvendo uma linha de raciocínio vital para a sustentação da música como parte essencial da educação humana.

Palavras-Chave: Platão, Filosofia, Música, Educação

Introdução

Sendo a música um fenômeno universal, ela está presente de alguma forma em todos os tempos e em todos os grupos sociais. Contudo, a música realiza-se de modos diferentes, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo.

O fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social. Isso quer dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a riqueza e complexidade (PENNA, 2010, p.22).

Como diversos historiadores apontam, em seus primórdios a música era parte de rituais comunitários e integrava diversos elementos presentes na vida grupal. A busca do valor da música e da educação musical inicia-se na Grécia. Aos gregos é atribuída excepcional importância à música. Segundo Serrallach (s.d, p.12), para Sócrates, a filosofia não era mais que o ponto culminante da música; Platão chamava música, todas as artes do ritmo declarando ser a “música parte principal da educação porque o número e a harmonia introduzem-se de bom grado na alma do jovem; com eles, entram a graça e a virtude desde a mais tenra idade”. Platão queria que a educação musical fosse iniciada desde cedo.

A música desempenhava papel preponderante na vida dos gregos sendo a formação musical um requisito básico na educação do indivíduo. Não saber cantar ou tocar um instrumento era tão deprimente como, em nossos dias, não saber ler e escrever.

Cantando se promulgavam as leis, cumpriam-se os deveres religiosos, e havia música em quase todas as reuniões sociais. Rocha Júnior (2007, p.31) citando a obra de Aristides Quintiliano “De Música” relata que todas as atividades do cotidiano eram executadas com acompanhamento musical:

os hinos sagrados e as oferendas eram adornadas com música; os banquetes particulares e as assembléias festivas da cidade se alegravam com ela, guerras e marchas eram levadas a cabo e ordenadas através dela; até mesmo a navegação e outros trabalhos manuais tornavam-se menos penosos ao som da música (ROCHA JÚNIOR, 2007, p.31).

Os antigos gregos eram um povo eminentemente musical. A música tinha presença marcante na cultura grega sendo capaz de expressar todo tipo de pensamento e sentimentos. Desde o início da organização social e política grega acreditava-se que a música influía no humor e no espírito dos cidadãos e, por isso, não podia ser deixada exclusivamente por conta dos artistas executantes (FONTERRADA, 2008, p.26). Platão afirmava que “Um estado bem governado por boas leis não deixa jamais ao capricho dos músicos aquilo que concerne à educação musical; regula-a como fizeram no Egito, onde a juventude estava acostumada a seguir o mais perfeito, tanto na melodia quanto nos modos” (SERRALLACH, s.d., p.12).

Platão desenvolve uma ampla discussão estética e ética a respeito da música, em muitos de seus textos. Na verdade, sua preocupação central era formar o homem para uma sociedade ideal, a Pólis. Nesse Estado Ideal, o mais perfeito possível, os cidadãos seriam educados desde a infância a buscar a verdade, praticar o bem e contemplar a beleza, como discutido na obra “República”. Dessa forma a música constitui um dos principais interesses na organização política do estado. Como em outras instâncias, suas regras deveriam ser observadas pelo estado e por essa razão não caberia deixá-la a critério dos artistas.

Esse trabalho versa sobre a formação musical na Paidéia platônica, objetivando fazer uma breve reflexão acerca do valor que a música assume nos pensamentos filosóficos de Platão, através de uma revisão de literatura, tendo como referência principal a obra “República”. Desta forma, realizou-se uma análise sobre o tipo de educação musical que este propôs para o cidadão da Pólis, uma vez que Platão elaborou conceitos contextualizados, diria até idiomático de sua era, desenvolvendo uma linha de raciocínio vital para a sustentação da música como parte essencial da educação humana.

Educação Musical segundo Platão

Encontramos na obra República do filósofo Platão, várias passagens em que, de algum modo, ele trata a música. Contudo, não se aspira comentar aqui todas as passagens. Serão tratados a seguir trechos que parecem mais significativos para a reflexão que se pretende desenvolver a respeito da relação entre educação musical e filosofia no pensamento platônico.

- Então que educação há de ser? Será difícil achar uma que seja melhor do que a encontrada ao longo dos anos, a ginástica para o corpo e a música para a alma?
- Será, efetivamente.
- Ora, começaremos por ensinar primeiro a música do que a ginástica?
- Pois, não?
- Incluímos na música a literatura, ou não?
- Decerto. (PLATÃO, 2006, 376)

Tendo como referência a passagem extraída do livro República, Jaeger (2001, p.768) confirma que Platão estabelecia que a formação da alma fosse iniciada através da música. No sentido lato da palavra grega esta não envolveria somente o que se refere ao tom e ao ritmo, mas também – e até em primeiro lugar, segundo acento platônico – a palavra falada, o *logos*. “Para a cultura grega, a poesia e a música são irmãs inseparáveis, a ponto de uma única palavra grega abranger os dois conceitos” (JAEGER, 2001, p. 786).

Em Platão, como na filosofia grega de modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes. Fonterrada (2008, p.27) acredita “que seja possível estabelecer estreitas analogias entre os movimentos da alma e progressões musicais”. Assim, ainda segundo a mesma autora, o propósito da música não poderia ser apenas a diversão, mas “a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões” (FONTERRADA, 2008, p.27). Segundo Baccou¹ (1973, p.22),

A música compreende o conjunto das artes que as Musas presidem. Enfeixa, portanto, tudo o que se faz necessário à primeira educação do espírito. Por seu intermédio é que se modelam, para a vida, as almas ainda tenras por isso importa que seja isenta de todo elemento duvidoso (BACCOU, 1973, p.22).

¹ BACCOU, Robert in PLATÃO – A República. Introdução e notas de Robert Baccou. Tradução de J. Huinsburg. 1º vol. 2ª edição. Difusão Européia do Livro. SP, 1973.

Apesar da íntima relação entre a poesia e a música, seria proibido aos poetas escolher ritmos e melodias sem nenhum critério e também não poderiam utilizar de maneira indiscriminada qualquer harmonia ou escala. Segundo Platão, os jovens deveriam ser educados com uma poesia e uma música cuidadosamente escolhidas para torná-los corajosos, virtuosos e racionais. Dessa forma, o filósofo prescreve no livro “República” as harmonias, ritmos e instrumentos que deveriam ser utilizados na educação dos guardiões do estado ideal.

No que se refere a música serão eliminadas as harmonias langorosas que tornam a alma efeminada, e serão conservadas somente aquelas capazes de infundir coragem na guerra e espontaneidade nas obras de paz; assim se escolherão somente os ritmos apropriados e simples (REALE,1994, p.246).

Nessas condições Jaeger (2001, p. 788) destaca que as melodias lânguidas, quer jônias quer lídias, boas para as orgias, eram inaceitáveis, porque nem a embriaguez nem a languidez ficavam bem para os guardiões, dessa forma prevaleceriam somente as melodias dórica e frigia. Baccou (1973, p. 24) esclarece que a melodia dórica estaria apta a exprimir a virilidade e a justa violência de ações guerreira, enquanto a melodia frigia demonstraria a calma nobreza dos trabalhos de paz.

Uma vez que os modos cantados seriam poucos, dórico e frígio, logo não seriam necessários instrumentos que reproduzissem ‘várias harmonias’, dessa forma, foram conservados somente a lira e a cítara (JAEGER, 2001, p. 788). “Não precisaremos para os nossos cantos e melodias de instrumentos com muitas cordas e com muitas harmonias” (...) “resta-te a lira e a cítara para se utilizarem na cidade” (PLATÃO, 2006, p. 398).

Inseparável da harmonia é o ritmo, quer dizer a ordem no movimento. Quanto aos ritmos foram rejeitados os variados e que formam cadências de toda a espécie, sendo procurados aqueles que exprimiam uma “vida regulada e corajosa”, afirmando que são as cadências que devem se moldar às palavras, e não as palavras às cadências e melodias.

a seguir às harmonias deveremos tratar dos ritmos, não os procurar variados, nem pés de todas as espécies, mas observar quais são os correspondentes a uma vida ordenada e corajosa. Depois de os distinguir, devem forçar-se os pés e a melodia seguirem as palavras, e não estas aqueles (PLATÃO, 2006, p.399).

Platão não demora em questões técnicas quanto ao ritmo, mas a partir da teoria do *ethos* na harmonia e no ritmo, extraída de Dámon, célebre mestre da música ateniense do

século V a.C., ensina que apenas seriam aceitáveis as harmonias que exprimissem o *ethos* do homem valente ou do homem sereno, igualmente na riqueza das classes de ritmos apenas escolheriam aqueles que imitassem a essência destas duas atitudes morais da vontade (JAEGER, 2001, p. 789-790).

A tradição da Paidéia grega reconhece à musica sobre as outras artes, e chega à conclusão de que está perfeitamente justificada uma vez que são o ritmo e a harmonia “os que mais fundo penetram no íntimo da alma e os que dela se apoderam com mais força, infundindo-lhe e comunicando-lhe uma atitude nobre” (PLATÃO, 2006, p. 401). Mas não é só pelo seu dinamismo anímico que Platão julga a música superior as outras artes; é também porque “educa o Homem a captar com precisão incomparável o que há de exato ou de defeituoso numa obra bela e na sua execução” (JAEGER, 2001, p.793).

Fonterrada (2008, p.27) destaca que “a música é a mais imediata expressão de Eros, uma ponte entre idéia e fenômeno. (...) Cada melodia, cada ritmo e cada instrumento têm um efeito peculiar na natureza moral da res publica”. Conforme a concepção grega, a boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta, enquanto a música de baixa qualidade a destrói. Desse modo, na Grécia, a música de qualidade “é estreitamente relacionada e determinada pelas normas da conduta moral, o que se mostra no uso da mesma palavra – *nomos* - para designar a correta harmonia e lógica musicais e as leis morais, sociais e políticas do Estado” (FONTERRADA, 2008, p.27).

Considerações Finais

“República” de Platão, ao contrário do que alguns leitores imaginam ao julgar o título do livro, não se trata de uma leitura sobre leis Estado, mas pode ser considerada uma formosa obra pedagógica. Platão demonstra preocupação com a educação como condição e possibilidade privilegiada de formação do homem integral. Nesse contexto, ele possibilita um domínio filosófico do saber musical. Platão apesar de elaborar e apresentar conceitos contextualizados, diria até idiomático de sua era, desenvolveu uma linha de raciocínio vital para a sustentação da musica como parte essencial da educação humana.

Não nos compete aqui questionar ou reafirmar a importância que Platão teve na sociedade ocidental, através de seus pensamentos filosóficos; mas cabe a nós deixar

registrado sua influência na atitude musical ocidental, que apesar de por um lado reconhecer a força da música na sociedade, sendo utilizada das mais diversas formas, ela continua sendo desprezada no sistema educacional brasileiro, e negligenciada.

Necessário se faz revisitar a história, para refletirmos sobre o que já foi pensado e realizado em relação à música, para definirmos nossas metas e objetivos, afim de que possamos nos harmonizar com os ideais platônicos de buscar a verdade e a justiça, tornando-nos melhores cidadãos, conseqüentemente mais felizes.

Referências

FONTERRADA, Marisa Trench de O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a Formação do Homem Grego**. Tradução Artur M. Parreira. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PLATÃO. **A República**. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2006.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga**. São Paulo: Loyola, 1994, Volume 2.

ROCHA JÚNIOR, Roosevelt Araújo. Música e Filosofia em Platão e Aristóteles. **Discurso. Revista do Departamento de Filosofia da USP**, n.37, 2007. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/publicacoes/discurso/D37>. Acesso: 26-05-20013

SERRALLACH, Lorenzo. **História da Pedagogia Musical**. Tradução do espanhol de João C Caldeira Filho. Ricordi Brasileira – Sociedade Anônima Editorial e Comercial. São Paulo [s.d.]

A Formação Tecnológica dos Alunos dos Cursos de Licenciatura em Música Pesquisa em Andamento

Alexandre Henrique dos Santos
UNICAMP
alexjazzbass@ig.com.br

Resumo: A presente pesquisa está abordando a formação tecnológica de educadores musicais em cursos de licenciatura em música, especificamente em duas instituições de Campinas, SP. A Faculdade Nazarena do Brasil (FNB) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O uso de tecnologias em salas de aula é um dos assuntos mais discutidos atualmente e é inevitável a capacitação dos profissionais em usar tais procedimentos com uma abordagem crítica e reflexiva para a aprendizagem musical. A pesquisa pretende abordar, levantar dados e sugerir caminhos para contribuir com a formação tecnológica do professor de música dentro dos currículos das licenciaturas.

Palavras Chaves: Educação Musical; Tecnologias Digitais; Formação Tecnológica de Professores;

O Educador Musical e o Cenário Tecnológico Atual

As tecnologias digitais atuais influenciam de forma significativa a vida cotidiana. A sociedade está em transformação, e muitos desses processos estão relacionados a interações tecnológicas. O modo como as pessoas organizam seu cotidiano, baseado em mensagens eletrônicas, telefones pessoais, comunicações em redes sociais, é apenas um pequeno exemplo de como estamos imersos e dependentes de mediações tecnológicas. Sorj (2003) afirma que o computador já vem influenciando a sociedade há várias décadas, o autor afirma que a internet potencializou essas transformações devido aos fatores de relações com o tempo, velocidade e comunicação.

A importância da telemática - cujo sistema mais difundido é a internet – é enorme, pois permitiu a convergência de duas atividades centrais da vida social: a manipulação do conhecimento e a comunicação. A informática representa a capacidade de armazenar, organizar e processar uma quantidade enorme de informação num espaço ínfimo e numa velocidade que praticamente elimina o tempo, revolucionando a capacidade humana. (SORJ, 2003, p. 36).

Partindo desse pressuposto, é evidente que esse processo está influenciando os atuais alunos e a educação de forma geral, incluindo a educação musical e seus respectivos

estudantes. O computador e todas as outras tecnologias digitais, incluindo a internet, permitem que os alunos atuais tenham acesso a condições impensáveis há alguns anos, como acessar uma aula de qualquer disciplina musical, incluindo instrumento ou canto em um site de vídeo como o *Youtube* (www.youtube.com), publicar uma apresentação musical, baixar músicas e partituras, produzir o próprio material fonográfico através de softwares de gravação e produção musical. De certa forma, como afirma Finney (2007, p. 11), “o estudante pode construir seu próprio currículo de educação musical, ou um currículo “informal” de educação musical”.

O professor de música atual precisa, além do domínio em sua disciplina, também se atualizar tecnologicamente. Através de tecnologias do cotidiano, o professor pode ampliar seu desempenho pedagógico e a motivação dos alunos.

O educador com domínio tecnológico pode produzir seu material didático, incluindo material impresso e fonográfico. A máquina também pode ter um papel mais ativo, ou seja, colocando o aluno direto na máquina, o professor pode fazer com que o mesmo vivencie conceitos teóricos com mais consistência, como é o caso de softwares para percepção e composição. Aulas de disciplinas como harmonia, arranjo e improvisação podem ser expandidas com ações mais práticas. Por exemplo, nas aulas de harmonia ao invés de se escrever as escalas, acordes e campo harmônico no caderno pautado, o aluno pode escrever em um software editor de partituras. Assim o aluno pode ouvir enquanto escreve, mudar a tonalidade, escrever em duas vozes, ou seja, torna-se mais interativo, prático e motivador.

Equipamentos como telefones celulares, Tablets e computadores pessoais, podem se tornar poderosas ferramentas de manipulações musicais. O telefone celular, por exemplo, pode assumir o papel de um microfone ou câmera de vídeo. O computador pode se tornar um pequeno estúdio ou estúdio caseiro (Home Studio).

Em relação ao contato dos alunos com essas plataformas, esses já estão imersos na vida tecnológica, o que faz com que os mesmos não tenham dificuldades. Kensky (2008, p. 49) afirma que crianças e jovens que nasceram a partir da década de 1990, convivem naturalmente com computadores e redes. Segundo a autora a hierarquia do ensino vira de “pernas para o ar”, até porque agora os alunos também são especialistas em um assunto. Gohn (2012) classifica essa geração como “nativos digitais” e discorre sobre a importância do educador musical em se conectar de alguma forma com essa situação

Educadores musicais devem dominar o vocabulário da vida digital para estabelecer conexões com as gerações mais jovens. Em seu cotidiano os “nativos digitais” estão acostumados a lidar com iPods, celulares complexos, redes sociais on-line e jogos eletrônicos. Dessa forma, criar um afastamento e ignorar essa realidade atual diminui as alternativas de trabalho dos professores, dificultando suas chances de sucesso (GOHN, 2012, p. 44).

Alguns termos advindos do âmbito tecnológico se tornaram comuns, como por exemplo, e-mail, sms, compartilhamento, postagens, download, upload, virtual e digital. Da mesma forma o educador musical semelhantemente já precisa conviver um grande número de novos termos relacionados à música como formatos de áudio (MP3, WAV, WMA, FLV, MPEG e outros) e de vídeos (AVI, WMV, HD, etc.), protocolo MIDI, gravação de áudio e vídeo, edição de partituras e sequenciamento. Tudo isso de certa forma está relacionado a outro “instrumento” que o educador precisa conhecer: O computador. Como afirma Alves (2006) uma das melhores ferramentas do músico e educador atual é o computador, segundo o autor:

O computador é uma ferramenta indispensável, independente da atividade que se vai exercer no universo da música digital (composição, arranjo, orquestração, sequenciamento, gravação, notação, etc.). Desde a criação do computador pessoal de pequeno porte, nota-se uma verdadeira revolução na forma como se desenvolvem as atividades profissionais das várias áreas existentes, (ALVES, 2006, p. 1).

Em comparação a situações em ensino musical vivenciada há décadas atrás, hoje temos uma concepção bem diferente. Os alunos acessam diversos conteúdos musicais antes de chegar à aula. Sites de partituras e cifras musicais já incluem aulas de como executar as canções pesquisadas. Os estudantes também não precisam esperar o professor para indicar o repertório, discografias de um grande número de artistas de sua preferência podem ser armazenadas em celulares ou dispositivos simples como Pen Drives.

Assim o professor atual precisa ter outras vias para trabalhar a motivação dos atuais alunos, já que aula de música atualmente esta se fazendo dentro de um novo significado para o aluno. O professor pode usar as tecnologias digitais a seu favor, sendo essencial para o sucesso de suas atividades estarem atualizados tecnologicamente. (Gohn 2010, 2012; Krueger 2006; Leme e Bellochio 2008; Finey 2007 e Souza 2009).

É importante ressaltar que, como afirma Mustaro (2013), hoje temos um acesso mais fácil à informação, no entanto esse fator não gera conhecimento. Segundo a autora um dos

problemas ao qual também temos que conviver é a avalanche de informação. Sorj (2003) ainda discorre: “A informação por si mesma não tem valor algum; sua relevância depende de sua inserção num sistema de produção de conhecimento” (SORJ, 2003 p. 35).

É exatamente por esse ponto que se faz necessário um alinhamento entre ações pedagógicas e tecnológicas. Embora existam muitos cursos livres relacionados à tecnologia, ainda há muito a fazer sobre uma formação tecnológica mais formal do professor de música. Krueger (2006) ressalta a falta de formação tecnológica de educadores nas licenciaturas em música e ressalta a necessidade de implementação nos cursos de licenciatura.

A formação (quando existe) ainda está focada no conhecimento das tecnologias e não na sua aplicação crítica em um processo de ensino-aprendizagem, Leme e Bellochio (2007) afirmam:

O professor de música necessita mais que o acesso e o conhecimento técnico-operacional dos mesmos. Ao mexer com tecnologias, não quer dizer que o professor de música saiba como utilizá-las de modo crítico-reflexivo ou que ele tenha compreensão das possibilidades práticas das mesmas, do seu potencial educativo. (BELLOCHIO e LEME, 2007 p. 89).

Como o assunto sobre tecnologias ainda é algo relativamente recente, principalmente em se tratando de seu uso na educação musical, o professor aprende a interagir com elas no cotidiano, como usuário, e isso leva a uma restrição ao seu uso ou até mesmo o medo da Interface. Como diz Zumpano (2011, p. 99), esse fator se dá pelo fato da migração do mundo “físico” para o mundo “virtual”, em que no mesmo não há uma identificação do ouvinte, ou seja, o ouvinte é a máquina, uma espécie de interlocutor virtual. Isso para alunos em idade escolar é simples, mas para educadores que cresceram em outro contexto tecnológico social, sem a presença desse tipo de tecnologia pode resultar em uma insegurança, podendo inclusive levar a desistência do seu uso.

Contextualizando a pesquisa

Conforme foi citado anteriormente, o educador musical precisa de um preparo tecnológico e pedagógico. A proposta dessa pesquisa é que essa capacitação aconteça dentro

do currículo da licenciatura que o aluno está cursando. Esses cursos de certa forma não abrangem completamente a formação desses futuros professores. Montandon (2012) expõe através de um estudo feito pela Fundação Carlos Chagas, sobre os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil as lacunas na formação do professor.

Relatos de professores em exercício indicam que a Licenciatura não os tem preparado para as demandas e desafios da docência. Para eles, o foco do curso ainda está nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com ausência ou escassez de experiência nos espaços para os quais estão sendo formado (Gatti e Barreto, 2009, Montandon 2011) Citado por (MONTANDON 2012, p. 50).

A presente pesquisa pretende abordar a formação tecnológica de alunos de licenciatura em música de duas instituições de Campinas-SP: a Faculdade Nazarena do Brasil (FNB) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os alunos passarão por um processo de treinamento tecnológico ministrado pelo autor do presente trabalho. O treinamento será embasado teoricamente pelas obras de Gohn (2003, 2010, 2012), Richmond (2005), Finney e Bunard (2007), Alves (2006) e Ratton (2009). As obras desses autores procuram nos mostrar o desenvolvimento de competências para que o educador adquira uma visão crítico-reflexiva sobre o uso de tecnologias em sala de aula bem como a capacitação técnica e operacional de equipamentos e conceitos específicos da área tecnológica musical.

A pesquisa investigará a partir da ação desses alunos e futuros professores, a utilização e eficácia de tecnologias musicais e digitais no aprendizado dos alunos (aqui alunos dos alunos das licenciaturas) e estratégias do professor (aluno das licenciaturas).

Os dados acerca da ação desses alunos serão colhidos no início, no meio e no final do processo e buscarão mostrar os principais pontos em relação à ação do professor e da influência das tecnologias na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa é de caráter qualitativo e o método adotado será a Análise de Conteúdo, ancorado na obra de Laurence Bardin, que define análise de conteúdos como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: Inferência. (BARDIN, 2011 p. 15).

A investigação da pesquisa será feita observando os sujeitos da mesma em seu próprio local de trabalho ou estágio. A partir da análise desses dados poderão ser identificados sucessos ou falhas, e sugeridas novas estratégias para um modelo sólido de formação tecnológica de educadores musicais.

O projeto será realizado em 3 etapas:

1. Elaboração de um currículo tecnológico que englobe diferentes ferramentas e estratégias para aplicações em educação musical;
2. Acompanhamento da execução das competências desenvolvidas pelos próprios licenciandos em seu local de trabalho ou estágio;
3. Coleta de dados e conclusão do projeto;

Os dados obtidos poderão ajudar os cursos de licenciatura em música a direcionarem o currículo em disciplinas tecnológicas à formação de educadores musicais. Está programado para ir a campo a partir do segundo semestre de 2013 até o primeiro semestre de 2014, e está apoiada nos seguintes tópicos a serem investigados:

- Objetividade clara do uso estratégico de diversas tecnologias em uma situação em sala de aula;
- Aproveitamento de ensino a partir do cotidiano tecnológico dos alunos;
- Manuseio, domínio ou conhecimento de softwares para edição de partituras, edição de áudio, gravação e sequenciamento;
- Uso de ferramentas on-line, para uso pessoal e como ferramenta auxiliar de aulas;
- Autonomia em transferir para ambientes digitais estratégias para motivação dos alunos, como composição, jogos e improvisação.
- Ampliação do ambiente de aprendizado através das redes sociais e sites de compartilhamento;

Considerações Finais

Espera-se que a partir desses dados seja possível dar uma colaboração aos currículos dos cursos de licenciatura acerca do uso das tecnologias digitais. Este trabalho não pretende

encerrar o assunto discutido aqui, até porque é um dos mais discutidos atualmente, pelo contrário, está totalmente aberto a sugestões para melhoramentos e assim contribuir para o crescimento tecnológico de nossos educadores nos cursos de Licenciatura em Música.

Em face de todo o processo transformador e velocidade ao quais as tecnologias digitais atuam na sociedade contemporânea, a presente pesquisa se faz relevante por buscar caminhos para o ensino de música com tal alinhamento.

Como cita Gohn (2010), desde a invenção da escrita musical como sendo a primeira tecnologia que realmente revolucionou a música, muitas outras tecnologias já contribuíram para tal processo, como por exemplo, as tecnologias implícitas nos instrumentos, a eletrônica e a gravação até culminarmos com a manipulação de dígitos transformados em áudio digital através de sistemas computacionais. O contexto tecnológico que vivemos atualmente mostra que estamos em uma parte da história que a velocidade da informação é aguda, e por isso buscar maneiras em que a educação e o educador musical acompanhem tal velocidade além de relevante é extremamente necessário.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLOCHIO Cláudia Ribeiro, LEME Gerson Rios. *Professores de Música: Um estudo sobre utilização de tecnologias*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 17, p. 87-96, Set. 2007.
- CASTRO e SANTOS André Gonçalves e Alexandre Henrique. *Ensino Musical em Contexto Digital*. Engenheiro Coelho, 2010. 59 f. (Graduação em Licenciatura em Música). Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho – SP.
- FINNEY John e BURNARD Pamela. *Music Education With Digital Technology*. New York: Continuum, 2007.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Introdução à Tecnologia Musical*. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Tecnologias Digitais para a Educação Musical*. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologia e Tempo Docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- KRÜGER Suzana Ester. *Educação Musical Apoiada Pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Pesquisas, Práticas e Formação de Docentes*. Revista da Abem, Porto Alegre, V. 14, 75-89, mar 2006.
- KRÜGER Susana Ester. *Escola utiliza videogame para estimular alunos*. Portal do professor, Ministério da Educação. Ed. 13, Música na escola. Entrevista concedida a Renata Chamarelli. Acesso em: 04/10/2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=327>
- MONTANDON Maria Isabel. *Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência*. Revista da ABEM, Londrina V. 20 N. 28 p. 47-60, 2012.
- RUDOLPH Thomas E., RICHMOND Floyd, MASH David, WEBSTER Peter, BAUER Willian, WALLS Kim. *Technology Strategies For Music Education*. 2ª ed. Wyncote, PA-USA: Floyd Richmond, 2005.
- SORJ Bernardo. *Brasil@Povo.Com. A Luta Contra A Desigualdade Na sociedade Da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. Brasília –DF: UNESCO, 2003.
- SOUZA, Jusamara de, *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: ed. Sulinas, 2009.
- ZUMPANO Antônio. *A Angústia da Interface*. In: COSCARELLI Carla Viana; RIBEIRO Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital. Aspectos Sociais E Possibilidades Pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

A Igreja Católica como espaço de educação musical: aulas de canto em um grupo de jovens

Michelle Arype Girardi Lorenzetti
 UFRGS
 mi_sjb@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Música sobre a educação musical na Igreja Católica, realizado através de experiências pedagógico-musicais vivenciadas com um grupo de jovens de 13 a 18 anos da Grande Porto Alegre/RS. O material utilizado para coletar as informações sobre a organização do grupo, conteúdos trabalhados e repertório desenvolvido foram: registros orais, escritos e audiovisuais. Temas como a importância da voz na igreja e a escolha de repertório foram desenvolvidos ao longo do trabalho. A Igreja Católica apresenta-se como espaço de educação musical e há a necessidade de isto ser mais investigado, pois é um local de prática musical intensa.

Palavras chave: Igreja Católica, voz, música litúrgica.

Introdução

Este trabalho tem como tema o ensino de música na igreja e tem como objetivo analisar experiências pedagógico-musicais realizadas em aulas com um grupo de jovens no contexto da Igreja Católica da Grande Porto Alegre/RS. Trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Música realizado através de experiências com dois grupos (LORENZETTI, 2012). Os grupos foram selecionados devido à diferença de faixa etária dos participantes, sendo um grupo composto de jovens de 13 a 18 anos (Grupo A) e o outro por pessoas acima de 50 anos (Grupo B). Nesta comunicação enfocarei somente os relatos referentes ao Grupo A. Para realização do TCC foram recolhidos materiais utilizados nas aulas (anotações, planejamentos, gravações, partituras) e depois foi escrito um relato sobre o funcionamento de cada grupo.

O interesse por esse tema tem relação com minha atuação como membro de grupo de jovens, cantora e professora de música neste contexto. Minha prática musical teve início na Igreja, na adolescência, cantando em Missas e aprendendo noções básicas de canto e violão com pessoas que voluntariamente se disponibilizavam para ajudar. Esse contato com a música, chamado muitas vezes de informal ou não-formal, possibilitou-me um encantamento pelo universo musical, e me motivou a estudar em escolas de música e depois procurar a

formação acadêmica. A igreja tem sido um espaço importante de formação musical para diversas pessoas, o que amplia a necessidade de investigação dela como espaço de educação musical.

A educação musical na Igreja Católica

Um questionamento permeou a investigação: que contexto é esse da igreja? Que espaço é esse em que acontece a música? Segundo Reck (2011, p. 20) “O contexto religioso no âmbito social é um aspecto complexo e se apresenta de várias formas, desde maneiras de representação da realidade até princípios éticos. [...]”.

A música na Igreja Católica acontece em diversos ambientes: nas salas das paróquias, em reuniões, salões, dentro da igreja - nas missas e em outras celebrações. É um espaço feito de muitas pessoas, de muitos momentos, de muitas celebrações, feito não somente de espaço físico, mas também espaço afetivo, estético, social, histórico, um espaço de significação (LÉVY, 1998). A igreja é um espaço de interações humanas, de vivências afetivas.

A Igreja Católica é um contexto no qual o ensino de música está presente há muito tempo, sob diversas formas, como, por exemplo, *schola cantorum*, coros polifônicos, formação no seminário, formação por meio da prática, ensaios, cursos, grupos que se reúnem para aprender juntos. Dorotéia e Samuel Kerr (2003, p. 2-3) apontam que a música sempre fez parte do serviço religioso e que, devido a isso, o ensino específico e formal às pessoas faz parte da igreja no ocidente.

Em diversos documentos é destacada a importância da formação musical para aqueles que atuam na igreja, e a Sagrada Congregação para a Educação Católica (1979, n. 56) exige que pessoas oportunizem a iniciação musical teórica e prática, utilizando-se dos “meios modernos hoje geralmente usados nas escolas de musica, para facilitar o progresso dos alunos”¹.

Aulas de canto em grupo na igreja

Em 2010 eu fui chamada para ministrar aulas de técnica vocal para um grupo composto por jovens de 14 a 25 anos advindos de diversas paróquias da Grande Porto Alegre.

¹ “(...) e avvalersi dei nuovi mezzi oggi generalmente in uso nelle scuole di musica, per rendere più facile il profitto degli alunni”.

Devido ao trabalho desenvolvido com eles, fui indicada para realizar um trabalho junto a outro grupo de jovens, sendo que estes já atuavam juntos em uma mesma paróquia. Eles já tocavam e cantavam juntos em Missas, eventos da igreja e momentos de animações que ocorriam na própria rotina do grupo. Sentiam a necessidade de aprofundar seus conhecimentos litúrgicos e musicais. Era um grupo grande, mas nem todos teriam a possibilidade de participar das aulas em função de ser à noite e sete jovens de 13 a 18 anos configuraram o grupo deste trabalho. Além deles, tinha uma senhora que os acompanhava nas atividades da igreja e que era a grande motivadora das aulas em grupo.

A vivência como professora deles ocorreu durante um ano, concomitante ao estágio da faculdade, o que me possibilitou muitas reflexões a partir das problematizações na orientação com a professora responsável pela disciplina. Fui registrando tudo o que ia sendo trabalhado, o que, além de auxiliar na própria avaliação das aulas, ajudou no processo de recuperação dos dados para a realização do trabalho de conclusão. Recolhi materiais escritos (partituras, apostilas, diários de aulas, anotações diversas), orais (falas espontâneas, depoimentos) e audiovisuais (gravações de aulas, *power point* utilizados). Após recolher estes materiais e recuperá-los, escrevi um relato expondo algumas situações ocorridas nas aulas.

As aulas eram semanais e aconteciam em uma sala da paróquia nas terças à noite. Eu não possuía recursos materiais para desenvolver o trabalho, tais como instrumentos, quadro, giz e para poder iniciar a proposta levei o meu teclado, que passou a ficar guardado na sala. Os alunos pagavam individualmente um valor pequeno para me auxiliar no deslocamento para dar as aulas.

A voz foi o instrumento escolhido para desenvolver proposta das aulas, através de aulas de canto em grupo. A escolha por ser em grupo se deve pelo fato de eles já cantarem juntos e a maioria das vivências musicais na igreja ocorrerem através da prática em conjunto. A voz merece uma atenção especial neste contexto e sua importância no culto cristão pode ser vista desde os primeiros relatos do cristianismo. Ratzinger (2001) aponta que a palavra canto (e as demais palavras a ela associadas) aparece muitas vezes na Bíblia: 309 vezes no Antigo Testamento e 36 vezes no Novo Testamento. A voz é utilizada na celebração em “uma grande variedade de gestos vocais e de gêneros verbo-musicais” (UNIVERSA LAUS I, 1980). Gelineau (2004) apresenta diversos usos deste instrumento no culto cristão, seja utilizando a voz falada ou cantada, como a proclamação, anúncio, aclamação, salmodia, canções corais, prosa, júbilo entre outros.

Nas primeiras aulas trabalhamos com o corpo (relaxamento, consciência corporal); aquecimentos vocais (vibração de língua, de lábios); respiração (exercícios de inspiração e expiração); exercícios diversos de articulação, entre outros. Iniciamos com a exploração vocal, pois, apesar de todos já cantarem na Igreja, eles não conheciam seu potencial vocal. As meninas do grupo cantavam de maneira semelhante entre si, com pouca ressonância, fenômeno conhecido pelos professores de canto pelo termo “vozes rasas”. Todas tinham vozes bem agudas. Os meninos estavam na muda vocal e não tendo conhecimento do que estava acontecendo com a suas vozes, muitas vezes apresentavam dificuldades de afinação.

As escolhas na elaboração de uma proposta

Inicialmente o trabalho estava focado somente na técnica vocal, porém, a proposta foi sendo ampliada devido às necessidades do grupo. Fui percebendo que saber lidar com a voz não era o suficiente para a prática musical deles na igreja, que já exigia um domínio de liturgia, uma capacidade de criação de arranjos (mesmo que simples), de composição, de compreensão de termos musicais básicos para facilitar o diálogo entre eles.

Percebi que eu deveria adaptar a proposta inicial, para que assim outros conhecimentos relacionados à vivência deles pudessem ser compartilhados. Os jovens foram relatando para mim suas dificuldades relacionadas à prática musical e isto permitia que a aula fosse um espaço de discussão sobre diversos assuntos como: arranjos, a importância do estudo, o músico na igreja, o músico como profissional, além de outros assuntos relacionados à própria juventude como namoro, amizade, escola. A dúvida trazida pelos alunos era a grande propulsora para o ensino, que não tinha o foco no conteúdo em si, mas no desenvolvimento dos alunos e do grupo. Todos eles, em diferentes níveis, exerciam uma vivência litúrgico-musical. Como não levar em conta isso? Brougère e Ulmann (2012) destacam que o saber não existe pronto para ser passado, mas sim pode ser articulado com as pessoas em diferentes contextos.

Reconhecer as aprendizagens do cotidiano como saberes pressupõe, portanto, que o saber não existe em si pronto para ser transmitido, mas encontra-se inextricavelmente ligado à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns e incomuns, sempre particulares e situados. (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2-3)

O desenvolvimento técnico vocal poderia estar articulado com a aquisição de conhecimentos gerais de música, de teoria musical e de liturgia, para assim eles terem uma formação mais sólida e condizente com a necessidade deles (Figura 1).

FIGURA 1 – Prática litúrgico-musical.



Fonte: LORENZETTI, 2012 (p.36)

Esta proposta foi sendo pensada a partir da observação daquele contexto, sob a perspectiva das teorias do cotidiano, que analisam “o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significados culturais”. (SOUZA, 2008, p. 7). O contexto complexo no qual ocorriam as aulas era importante para minhas escolhas enquanto educadora musical.

Abaixo exponho o quadro que foi sendo construído a partir desta nova proposta. Os conteúdos foram divididos no momento do registro, porém, eram sempre retomados e eram estabelecidas diversas relações entre eles.

Quadro 1: Proposta de trabalho 2011/2

AULAS	CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS
Aula 1	O artista: ser músico Repertório
Aula 2	A voz – como produzimos, respiração, aquecimento Repertório
Aula 3	Importância e dignidade da celebração Eucarística Repertório (música ritual)
Aula 4	Propriedades do som Repertório (com partitura)
Aula 5	Músicas de animação

	Repertório (animação)
Aula 6	Estrutura Missa – estrutura geral, diversos elementos Repertório (música ritual)
Aula 7	Elementos de notação musical Repertório
Aula 8	Técnica Vocal – afinação, independência vocal Repertório (uníssono, cânone)
Aula 9	Avaliação do trabalho
Aula 10	As partes da Missa: Iniciais Repertório (música ritual – abertura, ato penitencial)
Aula 11	Claves – tipos, disposição no pentagrama. Repertório
Aula 12	Técnica Vocal – afinação, independência vocal Repertório (cânone, 2 vozes)
Aula 13	As partes da Missa: Iniciais Repertório (música ritual – glória)
Aula 14	Revisão
Aula 15	Avaliação do trabalho

Fonte: LORENZETTI, 2012, p. 38.

Em uma de nossas primeiras aulas nesta nova proposta foi feita a discussão do texto “*Carta aos artistas*” de João Paulo II (1999). Apresentei para eles tópicos deste texto e também do livro “*As tentações do músico*” de Martín Valverde (2005). A discussão foi bastante interessante, e eles expuseram a própria realidade, fazendo questionamentos e apontando que percebiam que seu grupo tinha uma missão específica que era: “evangelizar através da música”. Nas aulas seguintes, estudamos sobre a voz e sua forma de produção, e relacionamos isto ao uso da voz na liturgia. Estudamos as propriedades do som, a posição das notas na pauta, claves, e, aos poucos, eles foram compreendendo, por exemplo, o que era melodia, harmonia, o que significavam as cifras que eles utilizavam para tocar o violão. Desenvolvemos um repertório de aproximadamente dez músicas, de setembro até o início de dezembro, mantendo aquilo que já havíamos estudado no primeiro semestre.

O repertório foi sendo construído relacionado às temáticas estudadas e a partir das necessidades que eles me apresentavam, como a de aprender músicas que pudessem ser utilizadas nas Missas que cantavam e tocavam. Além das preocupações técnicas/ pedagógicas que envolviam a escolha de repertório para o grupo, tratando-se de música na igreja, foi importante considerar os critérios teológicos, litúrgicos, pastorais e estéticos (CNBB, 2005). Aos poucos fui propondo músicas que tinham uma letra adequada à liturgia e, ao mesmo tempo, melodias, harmonias e arranjos com um “rosto mais jovem”, que fossem atrativos para

eles. Em aula trabalhamos *Senhor que vieste para perdoar* (Compositores: Fabiano Araújo e Raquel Carpejani, Comunidade Recado); *Glória a Deus nas alturas* (Compositor: Fabio Roniel, CD *Espera no Senhor*, Eliana Ribeiro), por exemplo. Eram músicas que não possuíam partituras, somente cifras. Em algumas aulas, eles solicitavam que eu cantasse para eles gravarem no celular para, assim, poderem estudar em casa. A memorização do repertório e dos arranjos geralmente era feita a partir de anotações nas cifras e gravações. Os conhecimentos de teoria musical passaram a facilitar o registro de algumas combinações.

Torres *et al* (2003, p. 67) apontam que “a construção do repertório é uma constante motivação e elemento vital do processo de ensino e aprendizagem.” Escolher um repertório não é uma atividade fácil, ainda mais quando é necessário conhecer profundamente o contexto trabalhado. Como afirma Eberle (2008, p. 73), “a escolha dos gêneros musicais, do ritmo, do tipo de harmonia, de melodias, são escolhas formativas e que têm a ver com a vivência e a experiência de cada um”. Além disso, a escolha de repertório pode ser uma grande oportunidade de educação musical, por ser uma opção estética, relacionada à vivência de cada um, além de ser uma possibilidade de discussão teológica (EBERLE, 2008). Sobre a seleção de repertório, Torres *et al* (2003) descrevem:

A seleção e organização de repertório, apesar das aparências, não é uma tarefa simples. Nesse processo estarão sendo delimitados ‘territórios de trabalho’ (Gauthier et al., 1998), uma vez que propor conteúdos de forma didática implica escolher aquilo que se julga digno de ser apresentado. (TORRES et al., 2003, p. 62)

A responsabilidade de escolha das músicas foi compartilhada com os alunos. Eles eram instigados a refletir sobre suas opções e juntos íamos construindo o repertório. Em algumas aulas foram levadas letras, partituras, cifras e gravações para que eles debatessem no grupo e selecionassem músicas. Adaptações foram necessárias como: trocar a tonalidade, pensar nos instrumentos e nas vozes disponíveis. Reck (2011, p. 121), discutindo sobre isso, aponta que “as mudanças na tonalidade, instrumentação e na estrutura constituem uma prática que permite adaptar a música às necessidades e possibilidades do grupo [...]”. Muitas mudanças se davam em função do desenvolvimento vocal, pois algumas vezes as meninas estavam escolhendo músicas com tonalidades que não eram confortáveis, e não percebiam que poderiam dividir algumas partes com os meninos ou até mesmo trocar o tom.

Considerações finais

Nesta comunicação apresento um recorte do trabalho de conclusão de curso, sobre um grupo de jovens que atuei como professora de música no contexto da Igreja Católica da região Metropolitana de Porto Alegre. Anotações, diários de aulas, gravações, partituras e cifras auxiliaram na avaliação e construção de uma proposta pensando nas necessidades do grupo. Este trabalho pontua algumas escolhas realizadas como educadora musical.

A Igreja Católica apresenta-se como um espaço de educação musical, e isto ainda é pouco explorado em artigos, livros e congressos da área de educação musical. É um local de prática musical intensa, seja através de voluntários ou profissionais. Há pessoas, assim como os jovens investigados, que vem na igreja a possibilidade de iniciar seus estudos musicais e isto pode ser mais explorado em pesquisas.

A voz foi o instrumento escolhido para as aulas, entre outros fatores, por ter grande importância na igreja. A partir da avaliação das aulas e das diversas reflexões geradas nas orientações de estágio, a proposta foi ampliada e os conhecimentos sobre a voz foram articulados com conhecimentos gerais sobre a música, teoria musical e liturgia, concluindo que a aprendizagem precisa estar relacionada com a realidade dos alunos.

A escolha do repertório foi realizada junto com os alunos, considerando que este processo também faz parte da formação. Por se tratar da prática musical na Igreja Católica, há a necessidade de desenvolver critérios de escolha e isto é algo que precisa ser mais debatido nos grupos.

Este trabalho pode contribuir com a compreensão deste contexto, para assim auxiliar na prática musical de membros da igreja, na formação de professores e na criação de cursos específicos.

Referências

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (org). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB) **Canto e Música na Liturgia**: Princípios teológicos, litúrgicos, pastorais e estéticos. Edições CNBB, 2005.

EBERLE, Soraya Heinrich. **Ensaio Pra que?** – Reflexões iniciais sobre a partilha de saberes: o grupo de louvor e adoração como agente e espaço formador teológico-musical. São Leopoldo: EST, 2008. 110 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação Teologia, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2008.

GELINEAU, Joseph. **I canti della messa**: nel loro radicamento rituale. Padova: Edizioni Messaggero Padova, 2004.

JOÃO PAULO II. **Carta do Papa João Paulo II aos artistas**. (1999) Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/documents/hf_jp-ii LET_23041999_artists_po.html>. Acesso em 25 ago. 2011.

KERR, Samuel; KERR, Dorotéia. **A atividade musical evangélica no Brasil** – por uma pedagogia musical. CAIXA EXPRESSIVA, periódico da Associação Brasileira de Organistas, vol. 14, 2003. p. 25 – 32.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. **Educação Musical na Igreja Católica**: reflexões sobre experiências em contextos da Grande Porto Alegre/RS. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

RATZINGER, Joseph. **Introdução ao espírito da Liturgia**. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel**: um estudo de caso no ministério de louvor *Somos Igreja*. Santa Maria: UFSM, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Santa Maria, 2011.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA: Instrução sobre a formação litúrgica nos seminários, 1979. (em italiano)

Disponível em:

<http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19790603_formazione-liturgica-seminari_it.html>. Acesso em 15 jul. 2011.

SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TORRES; Cecília; et al. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. Capítulo 3. P. 62-76. In: HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana Del. (Org.) **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

UNIVERSA LAUS I. (1980) Tradução: Vinícius Mariano de Carvalho. In: FONSECA, Joaquim. Quem canta? O que cantar na liturgia? Coleção Liturgia e Música. São Paulo: Paulus, 2008.

VALVERDE, Martín. **As tentações do músico**. Raboni Editora: México, 2005.

A Influência da Mídia no Gosto Musical: uma pesquisa com pais de alunos

Raphael de Medeiros Henrique Bezerra
UFRN
raphaeldrum@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com pais de alunos do 5º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Joao Paulo II na cidade de Natal/RN. Teve como objetivo compreender a influência midiática na formação das preferências musicais dos mesmos através de um levantamento histórico/musical obtido com a aplicação de um questionário, no qual são questionados sobre as músicas que fizeram parte do diversos períodos de suas vidas. Comparar os resultados obtidos com o conteúdo oferecido pelos meios de comunicação. Analisar a influência midiática na formação do gosto musical, propor reflexões sobre a prática docente e a formação do educador musical.

Palavras-chave: Gosto musical, Mídia, Educação musical.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada por 25 alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Joao Paulo II, localizada no conjunto Nova Natal na cidade de Natal/RN. Através da aplicação de um questionário, foi possível fazer um levantamento histórico/musical com os pais dos alunos, no intuito de investigar o repertório que esteve e está presente no decorrer de suas vidas e a influência da mídia na formação do gosto musical tanto dos pais quanto dos alunos.

Através de conversas informais com outros professores de música da rede pública e privada de ensino, constatamos que o ensino de música na educação básica em Natal, diria até do país¹, possui muitos entraves que partem desde a estrutura física das unidades escolares, falta de materiais específicos para a área, ao repertório utilizado nas aulas que por vezes se chocam com o gosto musical dos alunos.

Segundo Vigostky (1979), a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores, Subtil

¹ Constatado por meio dos trabalhos e discussões nos fóruns e congressos da área.



(2005) acrescenta que isso acontece “também com a mídia, pela intensiva e extensiva exposição a que são submetidos esses sujeitos” (SUBTIL, 2005, p. 1).

Refletindo a prática, observamos que seria interessante aplicar um questionário o qual, inicialmente, tinha por objetivo conhecer o que era oferecido em casa para os alunos, em relação ao conteúdo musical. A partir do resultado obtido, foi possível não só conhecer o repertório tocado em casa, mas ainda traçar um panorama das épocas em que os pais dos alunos eram crianças/jovens/adultos, obter opiniões sobre as músicas que fazem sucesso atualmente, para daí compreender a relação entre mídia e gosto musical.

A mídia e sua Influência

Quem nunca ouviu alguém dizer “ai como eu sou bandida”, “olha a faca” ou ainda tocar nas ruas, rádios, televisão, sucessos como o “ai se eu te pego”. Se tratando da atualidade é comum ver crianças, adolescentes e até mesmo adultos reproduzindo músicas, gestos e expressões criadas por artistas que em um determinado momento foi apresentado e logo se tornou um clichê² na boca do povo. Nestes exemplos, é possível demonstrar o quanto a mídia³ influi sobre a vida das pessoas desde a formação de opiniões à formação do gosto musical a qual este trabalho se deteve.

Souza (2000) afirma que a globalização modificou a noção de música e que os hábitos cotidianos trazem aprendizagem musical, pois desenvolvem preferências musicais e formação de hábitos e comportamentos auditivos. Para a autora, as mídias deixaram de emitir informações e passaram a ser “mídias comunicativas, de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas também as estimulam e apoiam” (SOUZA, 2008, p. 9).

Essa intensa exposição a todo e qualquer conteúdo tem provocado mudanças no comportamento de crianças e adolescentes causando até mesmo uma “erotização precoce” supostamente decorrente dos apelos provocados pelas imagens, danças, letras e ritmos

² Entende-se como Clichê uma ideia ou um molde que repete as mesmas palavras. Disponível em <<http://www.significados.com.br/cliche/>> Acesso em: 25 jan. 2013.

³ Entende-se como Mídia qualquer suporte de difusão de informações (rádio, televisão, imprensa escrita, livro, computador, videocassete, satélite de comunicações etc.). Disponível em <http://www.dicio.com.br/midia_2/> Acesso em: 25 jan. 2013.



veiculados pelas mídias, focalizando uma espécie de deslocamento do conceito de infância tal como construído há séculos (POSTMAN, 1999).

Nessa perspectiva, percebemos que as novas tecnologias e a força exacerbada que os meios de comunicação de massa vêm exercendo em nossa cultura, têm modificado consideravelmente as formas de fazer, apreciar, e perceber música. Essa expansão fez com que os chamados meios de comunicação de massa se consolidassem como os principais regentes comportamentais, formadores de pensamentos e ideologias, regras e opiniões (JÚNIOR, 2005, p. 2).

Carvalho, em seu artigo *Transformações da sensibilidade musical contemporânea* (1999), traz sua posição a respeito da influência que esta mídia pode exercer na formação musical dos jovens:

Nos contextos sociais em que a juventude participa cotidianamente de circuitos de tradições musicais e performáticas próprios, ela pode sem dificuldade absorver esse padrão musical midiático empobrecido e re-significá-lo e submetê-lo a re-apropriações e re-leituras idiossincráticas, rebatidas nos horizontes das tradições coletivas em que já foram iniciadas. Por outro lado, essa desmusicalização pode ser devastadora para a sensibilidade estética em formação quando essa cultura de massa descomprometida com o esforço pela superação do horizonte do banal na linguagem artística passa a ser a única referência para uma juventude urbana criada com baixíssima exposição à diversidade musical, à música ao vivo, às tradições regionais ou à educação musical formal (CARVALHO, 1999, p. 69-70).

Entendendo que a expressão musical vai muito além de uma manifestação artística, que se esgota em si mesmo, compreendemos a necessidade de pensar a música como um fenômeno social que transcende os seus significados estruturais, contemplando valores que caracterizam e determinam a sociedade em distintas expressões culturais.

Dados da pesquisa

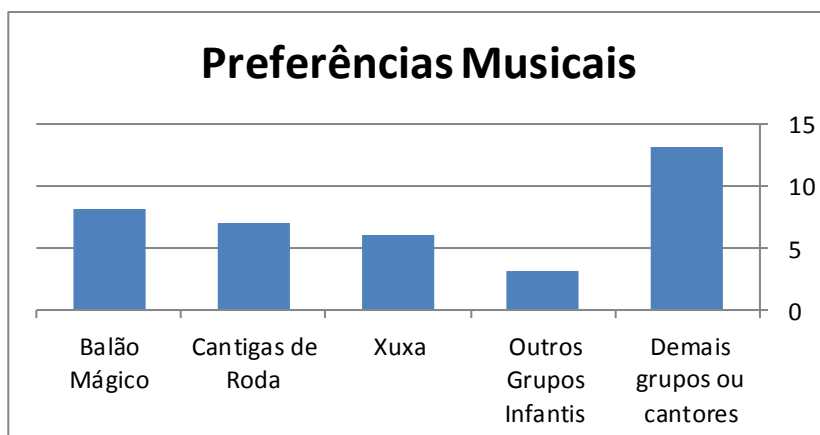
Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário com caráter quantitativo/qualitativo composto por 9 questões. Foram entrevistadas 37 pessoas entre pais, mães ou responsáveis nascidos entre as décadas de 50 e 80, 16 homens e 21 mulheres. As questões de número 1,2 e 3 referem-se aos dados pessoais do entrevistado, as demais tratam



dos objetivos do trabalho. Vale salientar que os alunos foram orientados a ler ou até explicar com outras palavras o que indagava cada questão.

Dados comparativos das questões 4 a 9:

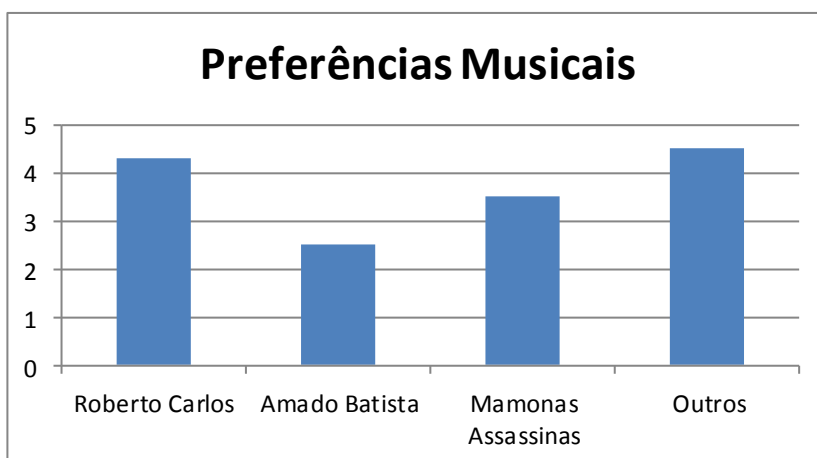
Que recordação musical tem da sua infância? (Questão 4)



Outros grupos ou cantores infantis citados: Mulekada, Trem da Alegria, Mara Maravilha; Demais cantores ou grupos citados: Rita Lee, Roberto Carlos, Amado Batista, Beto Barbosa, entre outros.

A pergunta de número 5 questiona ao entrevistado se o mesmo estudou música, se sim, onde. Nesta questão não houve respostas afirmativas.

Que recordação musical tem da sua juventude? (Questão 6)



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação



Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical

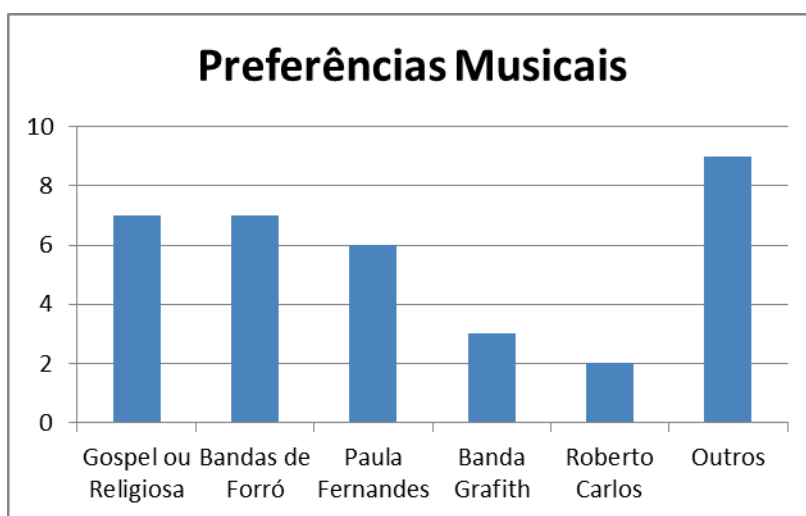
Pirenópolis, 04 a 01 de novembro de 2013



Outros como: Beto Barbosa, Raça Negra, Zezé de Camargo, Fábio Junior, Simone, Roupa Nova, Kid Abelha, Cícero Nogueira, banda Grafith, Zezo, Limão com Mel e algumas outras bandas de forró, foram citados apenas uma vez.

A questão de número 7 está diretamente ligada à anterior. Pede ao entrevistado para citar uma música que marcou o período.

Que música gosta de ouvir hoje? Citar grupos ou cantores (Questão 8)

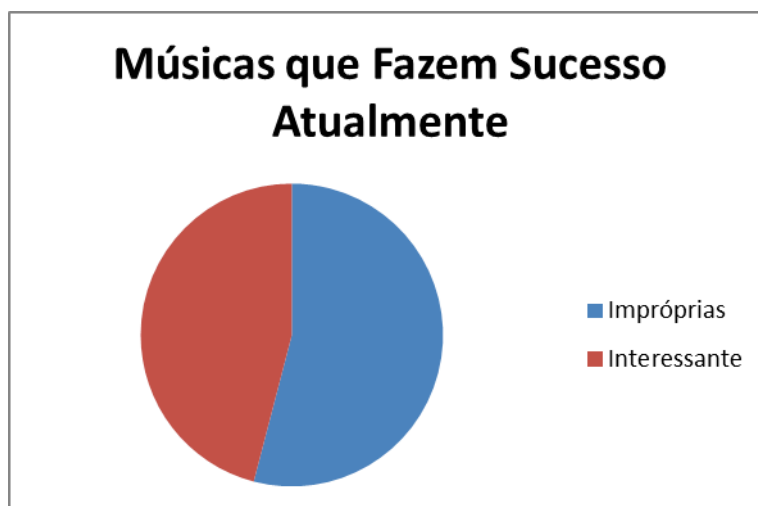


Grupos como: Roupa Nova, Zezo, Calypso, Zeze de Camargo, Raça Negra, Amado batista, Roberta Miranda, Alcione e Simone, foram citados apenas uma vez.

O que acha das músicas que fazem sucesso atualmente? (Questão 9)

A partir dos comentários dos pais com relação às músicas que fazem sucesso atualmente, percebemos que há um consentimento dos mesmos a respeito de dois itens presentes nas composições. Os pais que classificaram as músicas como impróprias para o público se referiram à letra, sendo este um conteúdo extramusical, responsável pela mensagem veiculada através do meio musical. No entanto, os pais que classificaram as músicas como boas ou interessantes se utilizaram do ritmo para definir tal critério. Observa-se nos comentários da questão 9, que o ritmo envolvente e dançante, levou os mesmos a qualificá-las de tal forma.





Pudemos observar que a mídia possui papel fundamental na vida dos entrevistados, visto que foram comprovadas questões as quais confirmam esta hipótese. Os principais meios de contato com música⁴, as preferências musicais e os gêneros mais citados foram dados que servirão como base para a discussão e futuras pesquisas sobre o assunto.

Vale salientar que não houve necessidade da aplicação de um questionário aos alunos devido à convivência em sala de aula e por conhecer, através dos mesmos, suas preferências musicais.

Contudo, a opinião dos pais é de suma importância tanto para saber o posicionamento dos mesmos acerca do assunto, quanto para nortear o planejamento em educação musical.

Dessa forma, não podemos deixar de citar falas dos pais quanto à questão 9, que trata sobre o que acham das músicas que fazem sucesso atualmente. Para tal, trataremos as entrevistas por números de organização nos dados.

Ao ser questionada sobre as músicas que fazem sucesso atualmente, a entrevistada 1 diz: “não muito boas, os jovens curtem é o batucado. Os palavrados muito feios, as músicas antigas têm letras que parece que foi feita para a pessoa e não essas que só ensina o que não presta as crianças” (Entrevista 1).

⁴ Identificado nos comentários dos alunos acerca da pesquisa.

O entrevistado 3 acrescenta: “acho que as músicas de hoje estão faltando o verdadeiro amor, precisam de letras, palavras que falem em amor, sinceridade, honestidade, igualdade, e não as pornografias de ritmos sexuais que fazem sucesso hoje” (Entrevista 3).

De modo geral, a palavra dos pais representa algo que é notório por aqueles que analisam o que houve e tem referência de algo que consideram melhor. Aos que classificaram as músicas de hoje como boas, tem por referência o ritmo, que para elas são: “Boas porque são muito agitadas, boas por causa do ritmo” (Entrevista 11).

O ritmo dançante contagia facilmente, muitos consomem música com esse objetivo que para estes é essencial, explica a entrevistada: “muito boas porque tem um molejo gostoso (Entrevista 15).

Há pesquisas da área que se confirmam na fala dos entrevistados, quando dizem que as músicas veiculadas pelos meios de comunicação de massa atualmente, têm o seu foco voltado para o retorno financeiro que pode proporcionar, como relata o entrevistado: “as músicas que fazem são para os cantores ganhar dinheiro” (Entrevista 25).

Após criteriosa análise dos dados coletados nessa pesquisa, fica evidente que a mídia, de fato, influencia na formação do gosto musical do ser humano. A partir daqui, tornou-se perceptível que a evolução tecnológica dos meios de comunicação e da indústria fonográfica tem voltado seus olhos para o que é vendável na sociedade atual.

No entanto, dados como os da questão 4 e 6 mostram-nos, em sua maioria, que as crianças e jovens das décadas de 60 e 70, ouviam músicas voltadas para aquela faixa etária. Como os citados grupos Balão Mágico, Xuxa, cantigas de roda, entre outros. O que se observa a partir das questões 8 e 9 é que isso não acontece nos dias atuais, e que as músicas as quais as crianças tem acesso hoje em dia, constatado nas leituras complementares de pesquisas citadas e de acordo com a maioria dos entrevistados: “Faltam letras, sem sentido e muito imoral” (Entrevista 16).

Considerações Finais

Observando o atual modelo que a educação musical apresenta nos âmbitos da educação básica, nota-se que as práticas de sala de aula, devem ser bem orientadas com



objetivos claros que busquem na criança a sua formação como cidadão completo. Segundo Koellreutter:

A arte torna-se essencial à existência e transforma-se em instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo construído pelo homem, contribuindo para dar forma a estes setores. (...) A arte torna-se fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador (KOELLREUTTER, 1998, p.40).

Se para Koellreutter a arte tem esse poder de humanização do processo civilizador, cabe a nós educadores, professores, sociedade civil, agirmos em prol de uma sociedade mais crítica e defensora das causas sociais, no que diz respeito à dignidade e à moralidade, cujo direito tem se perdido nas letras das músicas.

De início podemos afirmar que a mídia, os meios de comunicação de massa e a massificação musical exercida pela indústria cultural são as principais referências musicológicas desses indivíduos, influenciando total ou parcialmente na sua formação da musical. Desse modo, se faz necessário, formas responsáveis de ensino que contemplem as mais diversas escutas musicais para que o conhecimento e desenvolvimento estético não se limitem aos produtos midiáticos de massificação encontrados atualmente.

A música na sala de aula busca através de suas práticas, ampliar o conhecimento cultural do aluno e sua visão de mundo proporcionando ao mesmo, experiências que o servirão em todo o desenvolvimento de suas faculdades psicológicas, cognitivas, psicomotoras e sociais. De acordo com Fonterrada:

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo desse sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical (FONTERRADA, 1994, p. 41).

Em tal perspectiva, a escola deve educar para e com a mídia, ou seja, tornando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica (BELLONI, 1995), entendendo que a formação para a cidadania supõe o debate, a discussão e a percepção dos conceitos,



preconceitos e conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana (SUBTIL, 2005, p. 72).

Contudo é extremamente indispensável um olhar diferenciado à formação do educador musical, este aspecto precisa está interligado com o que os espera nas escolas, que muitas vezes se torna algo inesperado e gera um conflito direto com os conteúdos estudados na academia.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical
Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical

Pirenópolis, 04 a 01 de novembro de 2013



Referências

- AZOR, Gislene Natera. *A influência das mídias na cultura infantil: um ensaio*. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009, p. 196-203.
- BELLONI, M. L. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano 5, n. 52, p. 571-583, dez. 1995.
- CARVALHO, José Jorge de. *Transformações da sensibilidade musical contemporânea*. Horizontes antropológicos: revista do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, p. 53-91, 1999.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 4 e 5. São Paulo, p. 30-43, 1994.
- KOELLREUTTER, Hans J. Educação musical: Hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sônia Albano de (org.). *Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, p. 39-45, 1998.
- JÚNIOR, João F. S. de Quadros. *O impacto da mídia na formação musical de adolescentes: um estudo realizado com alunos do 1º ano do ensino médio do colégio Indyu - Montes Claros - MG*. XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...* Belo Horizonte, 25 a 28 de outubro de 2005.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RAMOS, Sílvia Nunes. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 9, 2003.
- SEBBEN, Egon Eduardo. Elementos musicais e influências no gosto musical de adolescentes de 8ª Série. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Anais...* Goiania, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, p. 835-846.
- SOUZA, J. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: *Música, Cotidiano e Educação*. (Org.) SOUZA, J. ; BOZZETO, A. [et al.]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 45-57.
- _____. *Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, 2005.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.



A influência da utilização da repetição como artifício mnemônico no processo de ensino-aprendizagem musical pelo *Método Suzuki*

Maria Betânia Medeiros Maia Sales
Fundação Francisco Mascarenhas/ Faculdades Integradas de Patos
betaniamaiaufcg@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem um caráter bibliográfico e investiga a influência da utilização da repetição como artifício mnemônico durante o processo de ensino-aprendizagem musical pelo *Método Suzuki*. Considerado como um dos principais Métodos Ativos de Educação Musical do Século XX, o *Método Suzuki* parte da premissa de que é possível educar e desenvolver o talento ou habilidade musical através de treinamento, desmistificando a noção do inatismo desta capacidade. No seu modo de conduzir a progressão nos estudos, a repetição consta como elemento primordial. No entanto, existem críticas ao referido método. Estas sugerem que a repetição estimula a mecanização e ocasiona a ausência de espaço para a criatividade. Refletindo sobre os pontos positivos e/ou negativos desta prática para o ensino de música e para o desenvolvimento cognitivo do aprendente, esta pesquisa traz a contribuição teórica de Vygotsky (2007), Gainza (1988), Gardner (1995), Suzuki (1994), Ilari (2011), Fonterrada (2005), Sloboda (2008), Levitin (2010), Piletti (2013) entre outros. As discussões apontam para a necessidade de estabelecer uma utilização criteriosa deste recurso na mediação da aprendizagem, ressaltando aspectos como a presença da afetividade no processo de transmissão e apropriação do conhecimento e a importância do estímulo à formação da autonomia. Esta pesquisa pretende suscitar novas reflexões, que podem ir além do âmbito da psicopedagogia musical, sobre o treinamento das funções cerebrais relacionadas à cognição, buscando contribuir com o desenvolvimento consciente e efetivo das habilidades pessoais e com a divulgação e o fortalecimento de processos humanizados de educação.

Palavras chave: repetição, psicopedagogia musical, *Método Suzuki*.

Introdução

Na presente pesquisa temos o foco de discussão voltado para o efeito da utilização do artifício da repetição e do estímulo à memorização presentes na metodologia do violinista e educador japonês Shinichi Suzuki (1898-1998). Temos o objetivo central de refletir sobre os pontos positivos e / ou negativos desta utilização, tomando como fundamentação teórica autores como Vygotsky (2004), Gainza (1988), Gardner (1995), Suzuki (1994), Ilari (2011), Fonterrada (2005), Levitin (2010) entre outros. Ao mesmo tempo, iremos expor os princípios filosóficos e pedagógicos que regem o *Método Suzuki* e apresentar as principais críticas e considerações a ele destinadas. Assim, dentro do enfoque da psicopedagogia musical, esta pesquisa que tem cunho bibliográfico, justifica-se pelo seu caráter discussivo em relação ao

desenvolvimento cognitivo com ênfase no treinamento da função cerebral da memória através da repetição como auxiliar da aquisição da habilidade e consequente fortalecimento da inteligência musical.

Repetição e Memorização no processo de ensino-aprendizagem musical

Os estudos e pesquisas que surgiram a partir do Século XX na área da ciência cognitiva revolucionaram alguns paradigmas em relação à capacidade cerebral humana quanto à aquisição de habilidades. Neste mesmo período, no campo da educação musical, uma questão central relacionada ao assunto foi desmistificada com a contribuição de Shinichi Suzuki que, contrapondo-se ao inatismo da competência musical, propôs a possibilidade do treinamento do talento. De acordo com Suzuki (1994 p. 27):

O desenvolvimento de uma habilidade não pode ser conseguido pelo simples fato de pensar e teorizar, mas tem de ser acompanhado por ações e práticas. Só na ação a potência da força vital pode se desenvolver inteiramente. A habilidade se desdobra com a prática.

Segundo Levitin (2010 p.222), “Em vários estudos, constatou-se que os melhores alunos dos conservatórios de música eram os que mais praticavam, às vezes duas vezes mais que os que não eram considerados tão bons”. As pesquisas realizadas na Universidade Estadual da Flórida por Anders Ericsson que tratam a questão da especialização musical como um problema geral da psicologia cognitiva chegaram a afirmar que é preciso 10 mil horas de prática para alcançar o nível de mestria associado aos especialistas de categoria internacional em qualquer campo.

De acordo com Levitin (2010 p.223):

A teoria das 10 mil horas está de acordo com o que sabemos sobre a maneira como o cérebro aprende, necessitando da assimilação e da consolidação de informações no tecido neural. Quanto mais experiência tivermos com determinada área, mais forte se tornará o traço mnemônico e de aprendizado dessa experiência, embora haja diferenças entre as pessoas no que diz respeito ao tempo necessário para tal.

Como vimos, as pesquisas enfatizam que o esforço da prática musical durante um considerável período de tempo, pode levar a um nível excelente de mestria. Para Sloboda (2008) a experiência da aprendizagem envolve condições essenciais como a motivação, a repetição e a presença de um retorno (*feedback*). Para ele, o tempo despendido para tornar-se hábil em uma tarefa é um fator determinante. A presença do mediador, portanto, é imprescindível para a aquisição da habilidade musical e para a construção gradativa da autonomia do aprendiz. É o que podemos refletir a partir do pensamento de Vigotski (2007 p. 19): “Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto”.

Desse modo, encontramos na repetição, um ponto crucial para o desenvolvimento da habilidade musical, pois é através deste recurso que o aprendente realiza a construção de artifícios mnemônicos capazes de fixar as informações e recuperá-las a contento quando necessário. Este processo de internalização, de acordo com uma a visão interacionista social vigotskiniana, ocorre através da mediação. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VIGOTSKI, 2007 p. 100).

A capacidade de memorização é inerente ao ser humano e como tal pode ser desenvolvida de forma positiva ou negativa de acordo com as condições ambientais e sociais de aprendizado que interferem diretamente nas condições psicológicas. Segundo Antunes (2006, p.65), “a memória humana registra fatos com maior acuidade sempre quando associa o elemento novo que busca saber a um elemento ‘antigo’ presente na estrutura cerebral do aprendente”.

A repetição, como vimos, pode ser considerada como um dos recursos favoráveis à memorização e retenção dos conteúdos aprendidos. Podemos pensar em sua utilização não só na educação musical, mas em todas as áreas. Segundo Piletti (2013, p. 110) “Reter o aprendido significa incorporá-lo ao nosso sentir, pensar e agir, ao nosso dia a dia, fazer com que faça parte da nossa vida”. Entre outros fatores, além da frequência de revisões, o autor ressalta que a intenção de memorizar é uma condição indispensável para que haja a retenção de qualquer conteúdo.

Piletti (2013, p. 57) cita a repetição como um dos fatores capazes de contribuir para melhorar o rendimento da aprendizagem. Porém, adverte para o sentido que este recurso deve

ter no processo de ensino-aprendizagem. O autor comenta que as repetições, por si mesmas, não produzem aprendizagem. Destaca também a retenção do material aprendido ocorre de forma favorável quando as repetições são feitas de forma espaçada e em diferentes períodos de tempo, do que de forma exaustiva num mesmo período.

Suzuki (1994, p. 87) ressalta que a memória é essencial para a aprendizagem e deve ser treinada e cultivada: “A capacidade de memorizar é das mais importantes na via e deve ser inculcada profundamente”. Para ele, a criança deve ser estimulada a ver o trabalho de memorização com prazer, assim como a prática de violino pode significar uma forma de brincar com o instrumento. Por isso, cabe aos pais e ao professor criar um ambiente positivo para a realização dessas atividades. Segundo o autor, sem a prática é impossível adquirir alguma habilidade. Como afirma a seguir: “Quem não pratica o suficiente, não pode adquirir habilidades. Somente o esforço que realmente assumimos traz resultados. Não existem atalhos.” (SUZUKI, 1994 p. 92).

De acordo com Mora (2011, p. 454), a memória é um conjunto de processos destinados a reter, evocar e reconhecer os fatos passados. Segundo a autora, a capacidade de memorização tem relação com o interesse, com a atenção e com o adequado funcionamento do cérebro. Através dos sentidos a memória obtém os dados que serão processados pela mente. Para a autora a memorização leva em conta fatores físicos, psíquicos e intelectuais. Segundo a mesma, a observação dos seguintes aspectos pode facilitar a memorização: “associação de ideias; recodificar o material; fragmentar o material; tirar proveito do estímulo; repetição regular; adequação aos interesses pessoais; regras mnemotécnicas”. (MORA, 2011 p. 455)

O *Método Suzuki* quando direcionado a crianças com idade a partir dos três anos aplica-se primordialmente com o recurso da imitação e da repetição. A criança aprende a tocar um instrumento praticando-o com frequência, sempre em um ambiente de estímulo e com o acompanhamento dos pais, sendo motivada também pela audição das músicas que compõem o método. Na visão de Vigotski (2007, p.101), “As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”.

Os métodos tradicionais de educação musical instrumental, diferente do *Método Suzuki*, tomavam a teoria musical e o solfejo como pré-requisitos para a prática. Percorrendo o caminho inverso, o *Método Suzuki* propõe um modo diferente de conduzir o ensino-aprendizagem da linguagem musical, tomando como ponto de partida a formação do vínculo com o instrumento através da prática.

Método Suzuki: considerações e críticas

O *Método Suzuki* se enquadra como um dos principais métodos ativos de educação musical do Século XX. Com ênfase na prática em detrimento da teoria musical na iniciação da aprendizagem instrumental, o inverso do que era proposto pelos métodos tradicionais do ensino de música. A abordagem do *Método Suzuki* está baseada em uma analogia com a aprendizagem natural da língua materna, que ocorre em um ambiente de estímulo e convivência social, sempre com o reforço e a gradativa ampliação vernacular. Na música, o mesmo sistema ocorre por um processo simples de imitação e repetição permeado de afetividade e tendo como base a experiência aural e a observação atenta que prepara para a integração. Como afirma Suzuki (1994, p.46):

Devemos esbanjar esforços em nos aperfeiçoar. É um erro acreditar que nascemos com talentos que se desenvolverão sozinhos. Se temos um jeito fácil de realizar algo, isso significa que, por constante repetição, conseguimos tornar essa habilidade uma parte de nós mesmos. Tornar-se parte de nós é dizer que o nosso objetivo foi conseguido por trabalho e repetição até o ponto de se ter estabelecido firmemente em nosso consciente.

A prática instrumental é estimulada desde cedo e é mediada pelo professor e pelos pais que se inserem no método como potenciais corresponsáveis pelo sucesso na aprendizagem. Assim se forma o *triângulo Suzuki*: pais-aluno-professor, onde há uma parceria e uma postura ativa dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Barber (1991, p.52),

Suzuki aconselha professores e pais a nutrir suas crianças e alunos em uma atmosfera de amor, construindo a autoestima com constante paciência, tolerância, oferecendo elogios e reforçando positivamente estes ideais. Sua proposta não é transformar alunos em profissionais de carreira, mas

enriquecer suas vidas através da apreciação de boa música e torná-los seres humanos sensatos, sensíveis e pacíficos.

De maneira natural, o professor estimula o aluno a repetir pequenos trechos musicais até memorizar, sempre buscando a melhor qualidade de som e expressão musical. A progressão organizada e sequenciada de pequenos e novos desafios e elementos selecionados criteriosamente a cada nova peça de um repertório musical estimulam a readaptação e o consequente amadurecimento que provoca a criação da necessidade de apropriação constante, condição que se torna essencial para a autoafirmação da competência musical. De acordo com Suzuki (1994 p. 87),

Não importa o que for o progresso não pode ser conseguido sem novas habilidades. Sem ação, todo o pensamento é inútil. Por isso, é essencial habituar-se a agir, a transformar ideias em ações. Habilidades de todos os tipos podem ser desenvolvidas pela repetição. [...] O mais importante, entretanto, é a meu ver, a educação do talento da memória. A capacidade de memorizar é das mais importantes na vida e deve ser inculcada profundamente.

De acordo com Barber (1991, p.51) o *Método Suzuki* é na realidade uma filosofia educacional que pode ser aplicada ao ensino de qualquer conteúdo. Esta filosofia baseia-se no preceito de que as crianças podem ser educadas através do seu ambiente. Considerando que toda criança nasce com um potencial extraordinário e que se for exposta a um ambiente musical e receber um treinamento adequado poderá aprender a tocar um instrumento musical. Assim, o talento para Suzuki não é herdado, mas sim treinado e educado.

De acordo com Fonterrada (2005, p. 153):

Suzuki propõe que a música faça parte do meio da criança desde pequena, como ocorre com a língua materna, assim, ela aprenderá naturalmente; segundo ele, todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas para que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo.

Fonterrada (2007, p. 156) ressalta que o meio para Suzuki é fabricado artificialmente para que as condições essenciais para a aprendizagem sejam produzidas e possam desenvolver o talento potencial de cada criança. A autora cita os principais procedimentos elegidos por

Suzuki quando fez a analogia da aprendizagem de música com a aprendizagem da língua materna. São eles:

Repetição constante; Utilização de discos e gravações para que a criança tenha um ótimo referencial musical; Contato positivo com a criança e aceitação de seus esforços e possíveis falhas; Oportunidade de tocar em público; Formação de repertório; Estímulo à habilidade de memória; Estímulo à execução “de ouvido” antes de iniciar a prática da leitura. (FONTERRADA, 2007 p. 156).

A autora centraliza suas críticas exatamente ao fato de que a repetição e a memorização defendidas por Suzuki. Argumenta que estas estratégias distanciam-se dos princípios dos modernos educadores que baseiam suas propostas em outros conceitos de aprendizagem, nos quais a construção do conhecimento ocorre a partir de hipóteses. A ideia de jogo no *Método Suzuki*, segundo a autora, também difere dos teóricos contemporâneos da educação. De modo geral, Fonterrada (2007, p. 162-163) avalia que “há uma profunda filosofia de vida por trás de um método quase ingênuo, baseado na memória e na repetição [...] mais do que um método, brilha um profundo amor pela humanidade”.

Em relação à repetição, Sloboda (2008, p. 296-297) adverte que em muitas situações naturais de aprendizagem as repetições são dadas pelo próprio ambiente. De forma espontânea, segundo o referido autor, as crianças são repetitivas em muitos aspectos e pode ser que a repetição integre uma tendência natural que é benéfica à aprendizagem.

Gainza (1988, p. 103) considera que Shinichi Suzuki obteve êxito no ensino coletivo de violino, que antes era considerado um instrumento menos apto para a iniciação musical. Como vemos em seu comentário a seguir:

Através de uma prática pedagógica intensiva, que desenvolve em seu país natal e que logo se difunde por numerosos países europeus e americanos, confirma a vigência de sua tese sobre a importância que tem a educação musical da criança e de seu ambiente sonoro, que centralizará na figura da mãe- segundo se afirma- deve participar ativamente com a criança nas experiências e na aquisição de conhecimentos musicais. (GAINZA, 1988 p. 103).

De acordo com Mateiro e Ilari (2011, p. 187) uma das maiores contribuições de Suzuki refere-se à discussão acerca do talento musical como consequência do estudo

sistemático. As autoras apontam para o fato de que este pensamento antecedeu as teorias psicológicas e educacionais da atualidade, como o conceito de *inteligência musical* de Gardner e a *teoria da prática deliberada* proposta por Ericsson e Charness (1994). Esta última sugere que o talento é resultado de horas de treino concentrado durante um período de tempo.

Em suas pesquisas, Mateiro e Ilari (2011, p. 201) afirmam que “Suzuki incluiu algumas ideias do *Zen-Budismo*, mais especificamente do *Soto-Zen* em sua abordagem pedagógica, sobretudo no que diz respeito à repetição e à memória”. Para as autoras, de acordo com a tradição *Soto-Zen*, a prática reiterativa pode vir a se transformar em um hábito que reflete a dedicação intensa a algo de valor. Destacam então: “Para ser bem-sucedida, a repetição prescinde da memória, o que talvez explique as muitas considerações que Suzuki fez do seu papel na Educação do Talento”.

Gardner (1995, p. 285- 290) descreve os pontos principais do *Método Suzuki* e analisa algumas críticas que geralmente são a ele destinadas. Destaca que grande parte do método consiste na repetição e na prática e que estes são os pontos do método que recebem mais críticas. Segundo o autor, essas críticas argumentam que há uma “grande demanda sobre a mãe” e que, “ grande parte do método focaliza na imitação servil e não crítica de determinadas interpretações de uma música”. (op. Cit. p.288) Mas, o autor considera que “esses déficits são talvez menores em comparação aos prazeres da interpretação hábil que o *Método Suzuki* proporcionou para muitos indivíduos (inclusive para as mães!)”. Assim, sugere que algumas mudanças poderiam melhorar esta abordagem pedagógica:

[...] vale considerar que alterações poderiam minimizar estas deficiências enquanto ainda preservando os pontos-chave do Método. Segundo minha análise, não há motivo algum para que as crianças não adquiram um repertório mais amplo e poucos motivos para que elas não atinjam elevados níveis de competência na esfera da notação. Os meios disponíveis para a criança poderiam certamente ser ampliados. (GARDNER, 1988 p. 288)

Na visão dos autores apresentados percebemos que os aspectos da repetição e da memorização presentes na abordagem do Método Suzuki foram ora considerados como um meio positivo e eficaz para atingir a melhoria do desempenho, ora considerados como um elemento que estaria a serviço do cumprimento da tradição *Soto-Zen* como um fim em si mesmo, ora como um aspecto disciplinador e modelador de uma prática mecanizadora, o que

seria um aspecto negativo. No entanto, todos são unânimes em relação aos benefícios pessoais e sociais do *Método Suzuki* para as crianças. Esta avaliação, em geral positiva, pode estar relacionada aos aspectos filosóficos e psicológicos inseridos como condições essenciais desta prática pedagógica musical.

Considerações Finais

A abordagem de Suzuki ajudou a mostrar que a aprendizagem musical pode ser uma realidade para qualquer criança e não só para alguns indivíduos especiais. A intuição de que toda criança é capaz de desenvolver suas habilidades musicais contrariou os adeptos da tese do talento inato e humanizou o acesso à educação musical. Os aspectos técnicos de sua metodologia se tornam menos importantes em relação ao alcance final dos objetivos da mesma. Estes se referem a valores universais que devem ser observados em qualquer sociedade, como o respeito à criança, o amor e o cuidado necessário para que o seu ambiente seja capaz de promover a formação do seu caráter e lhe traga segurança e perspectivas de crescimento e realização.

Desse modo, compreendemos que para o *Método Suzuki*, a imitação e repetição, com a consequente memorização do repertório são aspectos que fazem parte do início da aprendizagem musical, quando os alunos estão aprendendo a aprender música. A formação do hábito da prática musical, bem como a observação de alguns princípios como respeito, honestidade, cordialidade, perseverança, dedicação e disciplina é fundamental para que o aluno se reconheça como sujeito da sua aprendizagem e saiba se relacionar com seus pares. Com a posterior aprendizagem dos aspectos formais da leitura e escrita musical, além da valorização de sua autonomia o aluno passa a conduzir seus estudos de forma cada vez mais independente, utilizando o recurso da repetição e da memorização de forma mais elaborada e com um nível ainda mais especializado criando seus próprios artifícios mnemônicos.

Referências Bibliográficas:

ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência sonora**. Vol.8. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARBER, Bárbara. **Uma comparação entre Ensino Tradicional e o Método Suzuki**. Trad. Eloisa Padilha. Associação Suzuki das Américas, 1991. Versão Original em Inglês: *A Comparison of Traditional and Suzuki Teaching*. Disponível em: <http://suzukiassociation.org/news/traditional-suzuki-teaching-comparison/> Acesso em: 18/07/2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. ; Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria da prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MATEIRO, Tereza. ILARI, Beatriz. (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MORA, Estela. **Psicopedagogia Infanto-Adolescente**. São Paulo: Grupo Cultural, 2011.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem**. Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2013.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**. Tradução: Anne Corinna Gottber. 2 ed Santa Maria: Pallotti, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

A influência do *habitus conservatorial* nas percepções sobre música e educação musical de alunos do curso de Licenciatura em Música da UFMS

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
 UFMS
 marcus.ufms@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta um recorte de pesquisa em desenvolvimento que visa analisar os questionários respondidos por alunos do curso de Licenciatura em Música da UFMS, na perspectiva de mapear percepções sobre música e seu ensino, possivelmente influenciadas por um *habitus conservatorial*. A metodologia de análise é orientada pelas técnicas da análise de conteúdo, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. As categorias elencadas para a análise emergiram tanto do referencial teórico proposto como dos próprios dados empíricos. O estudo aponta para a forte presença do *habitus conservatorial* nos alunos ingressantes no Curso de Licenciatura em Música, caracterizado, principalmente, pela centralidade da música erudita notada, pela primazia da performance, e pela caracterização do professor de música como mestre de ofício. A concepção de professor mostra-se também com forte acento tradicional, oscilando e hibridizando a visão de um professor transmissivo com outra mais “pedagógica”, preocupada em fazer alguém aprender algo. A importância do estudo reside na conscientização da presença deste *habitus*, que re-edita práticas tradicionais que dificultam a compreensão da música como fenômeno social, cuja diversidade de produtos e processos é de grande importância para a formação de cidadãos conscientes de si e do mundo que os cerca.

Palavras chave: *habitus conservatorial*, licenciatura em música, ensino de música.

Notas Introdutórias

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa em desenvolvimento, que visa analisar os questionários respondidos por alunos do curso de Licenciatura em Música da UFMS, na perspectiva de mapear percepções sobre música e ensino de música, possivelmente influenciadas por um *habitus conservatorial*.

Os questionários analisados neste primeiro momento da investigação foram respondidos por duas turmas de alunos do referido curso: a turma que ingressou em abril de 2013, e a turma que tem a formatura prevista para agosto deste mesmo ano. Intentamos comparar as respostas de cada turma e observar, a partir das análises, as possíveis influências do percurso curricular estabelecido pelo projeto político pedagógico desta licenciatura nas percepções dos estudantes sobre música e seu ensino.

Partimos da premissa de que o currículo da Licenciatura em Música da UFMS apresenta forte influência do ensino tradicional de música instituído pelos Conservatórios,

configurando-se como estrutura estruturada e estruturante de modos de pensar e agir relacionados à música e à educação musical. Dito de outra maneira, este currículo é produto e produtor de um *habitus* que influencia a relação entre pessoas e músicas, afetando suas percepções e ações.

Em estudo anterior (cf. PEREIRA, 2012), chamamos este *habitus* de *habitus conservatorial*, por sua forte ligação com as práticas institucionalizadas pelos Conservatórios de Música e que, ainda hoje, podem ser observadas em ação no campo artístico-musical.

Nos limites deste texto, apresentamos a análise das respostas da turma ingressante em abril de 2013. Para tal, organizamos o artigo em três partes: na primeira, apresentamos os conceitos-chave que norteiam a análise dos questionários; na segunda, explicitamos a metodologia de pesquisa empregada para a coleta dos dados e para a sua análise; por fim, apresentamos os resultados iniciais da investigação.

O Habitus Conservatorial

O conceito de *habitus conservatorial* foi construído na perspectiva de oxigenar a visão de que um modelo estático seria reproduzido, ao longo do tempo, nas instituições de ensino musical.

Dessa forma, trabalhamos, inicialmente, a partir da noção de “modelo conservatorial”, apresentado por Vieira (2000) e da ideia de “forma conservatorial”, defendida por Jardim (2008). Ambas identificaram a reprodução desta forma/modelo na formação de professores de música.

Discordamos que as práticas conservadoras passíveis de serem observadas nas instituições de ensino musical contemporâneas fossem produto de modelos que seriam reproduzidos indistintamente e sem reflexão.

O conceito de *habitus*, apresentado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, acabou por constituir-se como ferramenta teórica que possibilitou a compreensão destas práticas como resultado de disposições incorporadas que seriam re-produzidas – atualizadas – com o passar do tempo, em contato com a instituição formadora, constituindo-se num “senso prático” inconsciente e historicamente determinado.

Bourdieu (2009, p. 93) define *habitus* como:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo.

Nesta perspectiva, o *habitus conservatorial*

[...] seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi* (PEREIRA, 2012, p. 135).

Logo, as percepções que estes alunos trazem para o curso superior são resultado de incorporações realizadas no contato com a família, com amigos, com a escola (seja ela a escola regular ou escolas especializadas no ensino musical). E podem ser reforçadas e oficializadas pelos currículos e práticas no ensino superior.

Metodologia de Pesquisa

Gil (1999, p. 128) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Os questionários que serão aqui analisados foram respondidos no primeiro dia de aula dos alunos do primeiro semestre do curso, em abril de 2013. Os alunos foram informados sobre a utilização de suas respostas em pesquisas científicas, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por cada um deles, garantindo-lhes o anonimato, o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa, o livre acesso ao pesquisador e a liberdade de retirar, sem qualquer prejuízo pessoal, seu consentimento de participação.

O questionário foi estruturado em vinte questões abertas e catorze questões mistas (questões fechadas com espaço reservado para comentários). Foram coletados vinte e dois questionários (o que corresponde a 88% dos alunos aprovados no Vestibular 2013).

As respostas foram analisadas a partir das técnicas da análise de conteúdo, que relacionam abordagens quantitativas e qualitativas. De acordo com Capelle et alli (2003, p. 3 – 4), a abordagem quantitativa corresponde à “contagem da manifestação dos elementos textuais que emerge do primeiro estágio da análise de conteúdo”, servindo para a organização e sistematização dos dados, enquanto que “as fases analíticas posteriores permitirão que o pesquisador apreenda a visão social de mundo por parte dos sujeitos, autores do material textual em análise”.

De acordo com Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Na presente investigação, transcrevemos todas as respostas dos questionários e as agrupamos em categorias que emergiram tanto do referencial teórico como dos próprios dados empíricos. Realizamos a contagem da frequência de termos específicos em cada resposta e, por último, estabelecemos as relações possíveis entre os dados coletados e as características das percepções orientadas por um *habitus conservatorial*.

Análise dos dados

Procuramos investigar, nas respostas aos questionários, qual a concepção que os alunos têm sobre o que é ser um “educador musical”, evidenciando, dessa forma, a imagem da docência que é trazida para o curso de licenciatura.

Encontramos algumas percepções fortemente marcadas pelo *habitus conservatorial*. A principal delas é a compreensão do professor de música como um músico que é professor, ou seja, os alunos têm a concepção de ensino fortemente marcada pelo molde do ofício medieval, onde o artista (mestre de ofício), por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la.

A visão do professor de música como mestre do ofício é evidenciada, por exemplo, quando um aluno define a Licenciatura como um curso responsável pela “(...) formação de um bom músico, com grande habilidade de transmitir aquilo que sabe”. E, também, em: “[O educador musical é] Alguém que, no seu desenvolvimento musical, chegou ao ponto de

ensinar o que aprendeu e passar [esse conhecimento] nas melhores condições que direcionar-se.”

A docência aqui é considerada o ápice do aprendizado musical: ponto alto de um desenvolvimento que permite ao indivíduo passar adiante aquilo que aprendeu; ao mesmo tempo em que é possível notar uma preocupação didática, ao ressaltar que o conhecimento deve ser “passado” nas “melhores condições” possíveis.

A representação do conceito de ensinar está bastante próxima do que Roldão (2007, p. 95) chama de postura tradicional do “professor transmissivo”, um entendimento que, para a autora, deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo dessa função, uma vez que estamos, hoje, num tempo de alargado acesso à informação e no qual as sociedades se estruturam em torno do conhecimento enquanto um capital global. Esta visão do professor estaria ligada a um tempo em que o acesso ao conhecimento era limitado a um pequeno número de pessoas, que o professavam e o “liam” para os demais:

Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. Nesses contextos – que, de um modo global, caracterizaram o desenvolvimento da escolaridade até finais da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que não o possuíam (ROLDÃO, 2007, p. 95).

É possível encontrar esta visão em outras respostas do questionário aplicado, como: “[Ser um educador musical] **É transmitir** a riqueza musical a quem está aprendendo, mostrar os benefícios trazidos e o conhecimento. Também acredito ser um meio de terapia”. Aqui, temos a “transmissão” da riqueza musical ligada aos benefícios trazidos pela música, o que chega até a ser visto como algo terapêutico.

A visão do professor como aquele que “professa” e “lê” o conhecimento musical para os não iniciados também está presente na resposta que se segue, que, além disso, evidencia uma concepção tradicional de conhecimento musical: “É ser um conhecedor de todos os aspectos relacionados ao fenômeno musical – estética, contato histórico, harmonia, contraponto, etc. – capaz de expressar tal conhecimento de alguma forma inteligível.”

Nota-se, mais uma vez, o entendimento do professor como um mestre de ofício, que conhece “todos os aspectos relacionados ao fenômeno musical”. Sendo este fenômeno

dividido disciplinarmente de acordo com a tradição do conservatório: estética, história da música, harmonia e contraponto. A tradição conservatorial também está clara na seguinte resposta: “Ensinar sobre história da Música, a teoria, técnicas de execução”.

A complexidade é uma das propriedades atribuídas à música legítima no esquema de valoração musical que compõe a *eidós conservatorial* – dimensão do *habitus* ligada aos esquemas lógicos (cf. PEREIRA, 2012). Estas propriedades estão ligadas à ideologia musical incorporada, como descrita por Green (1988, 2003). Nesta esteira, uma das respostas define o “bom professor” de música como sendo aquele que “leciona música de forma que os alunos compreendam **o complexo mundo musical**” (grifo nosso).

Para além da perspectiva do professor como um agente transmissivo, encontramos outra leitura desse profissional, identificada por Roldão (2007, p. 95) como “mais pedagógica”, ligada ao “fazer outros se apropriarem de um saber” – e que, como a visão do transmissor, ainda não define satisfatoriamente o que seja ensinar, segundo a autora. Mais próximos desta visão, alguns alunos concebem o professor como aquele que “sabe o que está fazendo”, “alguém com a função de ensinar música de uma forma ciente e correta, visando sempre aos seus alunos aprender música como um todo”, “aquele que te ensina música de uma forma confiante e branda, conhecedor de técnicas que abrangem cada tipo de indivíduo que venha a procurá-lo como educador”.

Outras imagens da docência também podem ser identificadas nas respostas analisadas, como o entendimento do professor de música como qualquer outro professor (“Muito além de passar princípios musicais, é assim como qualquer outro educador, fazer parte do crescimento técnico do aluno e integridade”), e ainda como aquele que irá ensinar os outros a “amar” e “gostar” de música (“Ensinar a música para alguém e fazê-la amá-la como eu”).

Algo curioso que foi explicitado pelos alunos é a pouca relevância da formação superior para atuar como professor, o que influencia negativamente a sua visão do mercado de trabalho. Um aluno observa que existem muitos professores sem o curso superior que possuem mais alunos que muitos egressos do curso.

Tal fato é bastante característico da área musical, reforçando a imagem do professor como o mestre de ofício que se torna professor apenas por dominar a arte que pratica, sem a necessidade de uma formação específica para a função docente.

Perguntamos também a opinião dos alunos sobre o que deveria ser privilegiado na formação deste professor de música. Grande parte das respostas (36,4%) levou em consideração uma formação pedagógica, evidenciada por termos como “didática”, “pedagogia”, “maneiras e etapas de como ele futuramente irá ensinar”. Um aluno respondeu dizendo que nenhum aspecto deveria ser privilegiado, “O ideal seria o educador com conhecimento pedagógico musical (teoria e prática) em um nível igual”, que, de certa forma, rompe com a ideia do mestre de ofício. Ainda outro aluno reconhece essa figura e a nega como ideal de professor (ainda que percebendo o professor como aquele que transmite conhecimento), afirmando que deve-se priorizar “A didática, pois percebemos que existem profissionais excelentes, mas que não tem didática para repassar seus conhecimentos”.

Entretanto, outras influências do *habitus conservatorial* podem ser claramente percebidas nas respostas. Podemos observar a ideia de que, na licenciatura, o professor aprenderá “A arte de poder passar a **verdadeira cultura** adiante”. A concepção de uma “verdadeira cultura”, uma cultura legítima que deva ser passada adiante é característica do conservatório, que oficializa a música erudita e a considera superior a todas as outras¹.

A centralidade da teoria musical e da prática instrumental, além da técnica e da história da música na formação do professor de música também são indícios da ação do *habitus conservatorial*: [Deve-se priorizar, na formação do professor de música] “Teoria musical, percepção e pedagogia”; “Técnica e prática instrumental, teoria musical”, “Teoria, técnicas, história da música”.

Quando perguntados com quais estilos musicais os alunos gostariam de trabalhar no curso de Licenciatura em Música, 59% deles se referiram à música erudita. E 72,7% dos alunos afirmaram ser a música erudita o estilo com o qual acreditam que irão trabalhar durante todo o curso. Assim, podemos observar que os alunos ingressam no curso já cientes da centralidade ocupada pela música erudita no currículo da licenciatura. Pode-se especular, a partir disso, uma possível ligação da música erudita com o ensino superior explicada pelas propriedades legitimadoras do esquema de valoração musical apresentados por Green (1988): complexidade, universalidade, eternidade e originalidade.

¹ Inferimos que “verdadeira cultura” na resposta deste aluno refere-se à música erudita a partir de suas outras respostas ao questionário.

Estas características estão presentes nas respostas dos alunos à questão que explora o valor em música: questionou-se se existe algum estilo de música mais importante (dotado de maior valor artístico/cultural) do que outros e o porquê disso.

A complexidade e a eternidade da música erudita, tida como a-temporal e a-histórica, pode ser observada em: “Eu considero a música erudita. Essas músicas que faz[em] muito sucesso no momento (como por exemplo ‘Ai se eu te pego’) são esquecidas com o tempo, porém a música erudita é muito bem elaborada e permanece sendo admirada por tempos”. Ainda a complexidade aparece como razão para o maior valor da música erudita em: “Erudita, devido a aprofundação (sic) do estudo e da prática”.

Já a universalidade, como a capacidade da música expressar a condição humana, fica evidente em: “Blues e erudito, porque pra mim expressa a alma”. A originalidade, por sua vez, entendida como o rompimento com a convenção para se estabelecer normas estilísticas que influenciarão futuras gerações, é também apontada como razão do maior valor da música erudita em: “Talvez o erudito, porque foi o começo de tudo”.

31,8% das respostas apontam a música erudita como dotada de maior valor do que as outras músicas. Entretanto, é interessante observar um equilíbrio relativo com outras afirmações, como a de que o valor da música depende do gosto – que corresponde a 36,4% das respostas; e a de que o valor da música está relacionado ao contexto em que está inserida – 22,7% das respostas.

A percepção da música erudita como dotada de maior valor, aliada ao fato de que esta irá nortear o trabalho com música no ensino superior, compromete a formação de um professor que deveria, em atendimento à legislação educacional vigente, respeitar, valorizar e trabalhar com a diversidade cultural característica do país.

Notas Finais

A partir da análise das respostas coletadas, foi possível identificar, em muitas delas, forte presença do *habitus conservatorial* orientando percepções e concepções sobre música e seu ensino. O que fortalece a hipótese de que o *habitus conservatorial* está presente no senso comum, transcendendo os muros das instituições de ensino musical e sendo incorporado desde os primeiros processos de socialização.

Dessa forma, os alunos já ingressam no curso de Licenciatura em Música levando consigo concepções bastante tradicionais de música e de ensino de música, que, em muitos casos, serão fortalecidas no decorrer do curso superior.

Apesar disso, foi possível perceber uma crescente conscientização da função da licenciatura enquanto curso formador de professores. Ainda que não interessados por esta profissão, os alunos demonstram conhecer a vocação pedagógica da licenciatura (ainda que esta não se concretize totalmente em suas configurações curriculares) e acabam por ingressar na licenciatura por ser a única modalidade de curso superior ligada à música que é oferecida na região.

É também tradicional a concepção de professor evidenciada pelos alunos investigados, oscilando e, por vezes, hibridizando-se entre/com as visões de professor identificadas por Roldão (2007): a do professor transmissivo e outra mais pedagógica, que entende o professor como aquele que faz os outros aprenderem alguma coisa.

Percebe-se, ao final da análise, que o questionário impede um maior detalhamento daquilo que os alunos realmente pensam. A entrevista semi-estruturada pode aprofundar melhor determinadas questões, esclarecendo algumas dúvidas que ficam latentes apenas com a resposta escrita. Como apontam Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), a liberdade de resposta oferecida pelos questionários é tanto positiva, possibilitando ao informante escrever “aquilo que lhe vier à mente”; quanto negativa, pois depende da habilidade de escrita, de formatação e construção do raciocínio. Além disso, as questões abertas esbarram, ainda, em certa “preguiça” de escrever, que pode comprometer a qualidade das respostas.

Pretende-se, ainda, entrevistar estes mesmos alunos (agora ingressantes) ao final do curso, previsto para 2016, a fim de compararmos com seu pensamento inicial, para observarmos as mudanças que se operam (ou não) em suas concepções.

Com isso, espera-se fortalecer a conscientização de que os currículos da licenciatura em Música, na forma como estão construídos, acabam por atualizar constantemente uma tradição excludente, que privilegia uma música tida como legítima, e que não permite compreender a música como fenômeno social, amplamente diversificada tanto em produtos quanto em processos, e de grande importância na formação de cidadãos conscientes de si e do mundo que os cerca.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CAPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise do discurso nas ciências sociais. *Revista Eletrônica de Administração da UFLA*, Lavras, v.5, n. 1, p. 1 – 15, 2003.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 256 – 266, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREEN, Lucy. *Music on Deaf Ears – Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

GREEN, Lucy. Why ideology is still relevant for critical thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, vol. 2, n. 2, p. 1 – 24, 2003.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971*. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94 – 103, 2007.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará*. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). UFMS.

A interação mediada por computadores e aprendizagem de violão: revisão bibliográfica preliminar

Bruno Westermann
 UFBA
 brwestermann@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta a revisão de bibliografia preliminar de um projeto de doutorado que será desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. O trabalho tem como objetivo geral compreender como foi abordada a interação nos ambientes virtuais da interdisciplina Seminário Integrador – Violão no PROLICENMUS. A partir disso, a revisão de bibliografia inicial aqui apresentada gira em torno do conceito de interação aplicado à aprendizagem de instrumentos musicais e a aprendizagem à distância mediada por computadores.

Palavras chave: Educação Musical a Distância, Ensino de Instrumentos Musicais, Aprendizagem Musical mediada por computadores

Introdução

No mês de maio do ano de 2012 foi realizada na cidade de Porto Alegre a cerimônia de formatura da turma do curso Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade a Distância, dentro do Programa Pró-Licenciatura (PROLICENMUS). Uma vez encerrado o trabalho de implementação e realização do curso, os profissionais que nele trabalharam vem se engajando no desenvolvimento de pesquisas que tem como objetivo aprofundar a compreensão de todas as suas etapas, sob os mais variados aspectos que envolvem o ensino de música na modalidade a distância. Os relatos deste processo foram publicados recentemente em um livro que compila textos teórico-reflexivos de todas as equipes das interdisciplinas do curso, seus professores e tutores (NUNES, 2012).

O projeto de pesquisa sobre o qual trata este artigo está inserido neste contexto. Durante as reflexões acerca do desenvolvimento e realização da interdisciplina de violão, uma característica que veio à tona foi a constante mudança sofrida pelos seus materiais didáticos, seus usos e funções, sempre baseadas nos dados empíricos que a equipe tinha pelo contato com os alunos, tutores e professores e devidamente fundamentados em teorias acerca da aprendizagem de instrumentos musicais e educação a distância. Foi possível perceber que a interação dos alunos com estes materiais foi concebida de maneiras distintas ao longo do curso, e essas mudanças de concepção ocorreram sempre visando colaborar para uma

aprendizagem mais efetiva por parte dos estudantes. Por exemplo, se inicialmente os ambientes virtuais para as aulas de violão utilizavam basicamente textos explicativos ilustrados por imagens e vídeos, ao término do curso as aulas de instrumento eram realizadas totalmente por meio de videoaulas interativas, onde o aluno poderia navegar diretamente ao ponto que mais o interessava (TOURINHO *et al*, 2012).

Baseado nestas observações e buscando compreender de maneira aprofundada este processo constante de mudança, suas origens e implicações tanto no desenvolvimento de materiais quanto na aprendizagem do aluno, foi concebido este projeto de pesquisa. Tendo como foco principal as diferentes formas de interação que ocorriam nos ambientes virtuais da interdisciplina, nosso projeto tem como objetivo compreender como foi abordada a interação nos ambientes virtuais da interdisciplina Seminário Integrador – Violão no PROLICENMUS. Seus objetivos específicos são (a) compreender as características da interação em ambientes virtuais na aprendizagem de instrumentos musicais; (b) identificar e mapear nos ambientes virtuais da interdisciplina Seminário Integrador – Violão, todos os meios utilizados para comunicação e instrução; (c) relacionar os meios de comunicação e instrução utilizados por esta interdisciplina com os conceitos de interação mediada por computador.

Para sua realização, este prevê a análise de todos os registros presentes nas plataformas de ensino utilizadas nesta interdisciplina, bem como os materiais instrucionais nelas postados. Será feita uma análise detalhada de todo o conteúdo disponível online, referente aos nove semestres de duração da interdisciplina, visando compreender como a interação foi sendo trabalhada durante este período.

No restante deste artigo, traremos a revisão de bibliografia inicial sobre o conceito de interação aplicado ao ensino de instrumentos, suas relações com a aprendizagem musical e aprendizagem a distância mediada por computadores. Ao final desta seção, comentaremos de maneira detalhada as proposições de Primo (1999, 2000, 2003, 2011) sobre a interação mediada por computadores, que até o momento fundamentou de maneira mais efetiva esta proposta de pesquisa.

Revisão bibliográfica preliminar

Na literatura de Educação Musical que diz respeito ao ensino de instrumentos, especialmente por meio do ensino coletivo, o termo “interação” é bastante recorrente,

geralmente referindo-se ao diálogo e à troca de estímulos que ocorre entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Chama atenção a importância dada à interação entre os estudantes dentro do processo de aprendizagem de um instrumento por meio do ensino coletivo (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2003; DANTAS, 2006).

Em sua pesquisa de mestrado, Cruvinel (2005) fez um levantamento bibliográfico sobre algumas referências do ensino coletivo no Brasil, além de ter entrevistado professores com notória experiência nessa prática. Em linhas gerais, podemos dizer que a interação é citada como um fator motivacional importante no ensino coletivo de instrumentos, pois possibilita que o aluno observe, compare e aprenda com os outros integrantes do grupo. Segundo Galindo (2000 apud CRUVINEL, 2005, p. 78-79) ao interagir com os colegas o aluno percebe que suas dificuldades são as mesmas e, muitas vezes, através da observação um aluno pode achar a solução para um problema seu. Outros benefícios citados no mesmo trabalho, que tem origem na interação entre os indivíduos do grupo, são a construção mais prazerosa do conhecimento, a competição entre os membros, o estímulo ao desenvolvimento da independência, liberdade, responsabilidade, autoconhecimento e senso crítico (CRUVINEL, 2005).

Ainda na temática do ensino coletivo de instrumentos musicais, Dantas (2010) realizou uma pesquisa cujo enfoque principal foi “investigar a aprendizagem de instrumentos através do ensino coletivo focando principalmente na motivação, autoestima e o papel da interação na aprendizagem.” (p. 881). Segundo a autora, o grupo que aprende junto forma um convívio social, e a aprendizagem que acontece dentro dele vai além do conhecimento musical, pois os indivíduos desenvolvem a capacidade de respeitar as limitações dos outros e de si próprios (DANTAS, 2010).

Na área de Educação Musical a Distância, a pesquisa de doutorado de Braga (2009), aborda a interação nas aulas de violão através da educação a distância. Segundo o autor, o objetivo da pesquisa em questão foi “analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados durante a Oficina de Violão a Distância.” (BRAGA, 2009, p. 13). Neste trabalho, o autor elabora elementos de interação que guiarão a análise das situações de ensino e aprendizagem a distância. Esses elementos são: “facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista” (BRAGA, 2009, p. 57-58). Depois de analisadas sob estes aspectos, as atividades de ensino de

instrumento a distância foram descritas e deram origem ao que o autor chamou de “Lições de Interação”, ou seja, padrões de interação frequentes no comportamento dos estudantes.

Por ter uma relação mais direta como tema desta pesquisa, o trabalho de Braga foi o que mereceu maior destaque até o momento dentro da área de Educação Musical a Distância. Entretanto, outros trabalhos importantes também fomentaram as reflexões que deram origem a este projeto, tais como Gohn (2011), que relata uma experiência com ensino de percussão inserido em um curso de Licenciatura em Música a distância; Ribeiro (2010, 2011) que relata uma pesquisa em andamento sobre a motivação em aulas de violão oferecidas através da educação a distância.

Consideramos pertinente comentar aqui algumas referências oriundas das pesquisas e publicações na própria área de Educação a Distância. Segundo o verbete interação do Dicionário de EAD (1998, p. 61), este pode ser definido como “A troca de informação entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem”. Esta definição está de acordo com a de Bold (2009, p. 1244), em um artigo da Encyclopedia of Distance Learning, que também coloca em evidência a ideia de “troca” no conceito de interação, e ainda sugere alguns termos relacionados à interação em EaD, tais como “Discussão, Colaboração, Aprendizagem por Pares, Diálogo, Trabalho em grupo, Feedback”.

Talvez a principal teoria específica sobre EaD, a Teoria de Distância Transacional coloca que mais importante do que a separação física e/ou temporal, é o efeito que estes fatores causam no ensino, na aprendizagem, na elaboração de currículos e estruturação de cursos a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007). Segundo esta teoria, a distância transacional pode ser analisada a partir de três variáveis: Diálogo, Estrutura do Curso e Autonomia do Aluno. Especificamente sobre a variável Diálogo, Moore (2002) coloca que “O diálogo é desenvolvido entre professores e alunos ao longo das interações que ocorrem quando alguém ensina e os demais reagem” (2002, p. 3). O autor comenta que, na sua compreensão, os conceitos de diálogo e interação são parecidos e, em alguns casos, podem ser usados como sinônimos. Entretanto, neste caso, o diálogo deve ser encarado como uma interação ou série de interações positivas, intencionais, construtivas e valorizadas por cada parte (MOORE, 2002, p. 3). Como veremos mais adiante, talvez essa definição para interação seja um tanto reducionista. Entretanto, o importante aqui é perceber que a teoria contempla e se preocupa em considerar a troca de informações e ações entre os participantes do curso como sendo algo importante dentro de um processo de ensino e aprendizagem a distância.

Tendo em vista os autores e concepções comentados até o momento, passaremos agora para aquela que foi a principal referência para a elaboração deste projeto. São os estudos e concepções de Primo (1999, 2000, 2003, 2011) sobre a interação mediada por computadores.

Um dos pontos importantes abordados por Primo (1999, 2003) diz respeito à definição ao tratamento dado ao conceito de interatividade. Segundo o autor, nas áreas de pesquisa que tratam de ambientes mediados por computador, é comum compreender a interatividade como possibilidade de ação dialógica que acontecem entre o indivíduo e a máquina. Ou seja, canais de televisão *on demand*, sites com estruturas de hiperlink, videogames, etc. Partindo da concepção de que um ambiente interativo “deveria dar total autonomia ao espectador e viabilizar a resposta criativa e não prevista da audiência” (PRIMO, 2003, p. 28), o autor discorda que os exemplos dados anteriormente ilustrem sistemas interativos. Segundo ele, estes sistemas são na verdade reativos, pois permitem apenas que o usuário reaja ao que lhe é proposto, dentro de um limite de opções pré-estabelecidas.

A partir disso, Primo propõe uma perspectiva que equilibra a importância do agente humano em relação à máquina e, ao mesmo tempo, dá ênfase ao que acontece entre os interagentes, à qualidade da relação que emerge entre eles nos ambientes informatizados. Nas discussões abordadas pelo autor, o foco não está nos interagentes individuais, mas nas características qualitativas da interação entre eles. Por acreditar que os estudos nessa linha devem dar conta não somente da interação com o computador, mas também da interação através dele, sua concepção engloba tanto a comunicação do indivíduo com o ambiente virtual (o homem interagindo com a máquina), quanto dos indivíduos entre si, através deste ambiente virtual.

Com base nisso, o autor sugere dois modelos de interação: a interação mútua e a interação reativa. Na interação mútua

[...] os interagentes reúnem-se em torno de contínuas problematizações. As soluções inventadas são apenas momentâneas, podendo participar de futuras problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo que acontecem os eventos interativos (nunca isentos dos impactos contextuais). Devido a essa dinâmica, e em virtude dos sucessivos desequilíbrios que impulsionam a transformação do sistema, a interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um interagente em relação à(s)

do(s) outro(s). Ou seja, não é mera somatória de ações individuais. (PRIMO, 2003, p. 279-280)

Já as interações reativas

[...] são marcadas por predeterminações que condicionam as trocas. Diferentemente das interações mútuas [...], as reativas precisam estabelecer-se segundo determinam as condições iniciais (relações potenciais de estímulo-resposta impostas por pelo menos um dos envolvidos na interação) – se forem ultrapassadas, o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Por percorrerem trilhas previsíveis, uma mesma troca reativa pode ser repetida à exaustão (mesmo que os contextos tenham variado). (PRIMO, 2003, p. 280)

O autor estabelece alguns critérios de análise das interações para que seja possível classificá-las em um tipo ou outro. São elas: Processo, Operação, Throughput, Fluxo, Relação e Interface (PRIMO, 1999, p.78) Entretanto, infere que os critérios de análise não são excludentes entre si, tampouco as características são extremadas ("isto é ou não é"). Segundo ele, muitos podem ser os gradientes de variação, podendo variar de intensidade em cada uma das variáveis.

Acreditamos que as proposições de Primo sejam coerentes com os objetivos deste trabalho por dois motivos. Primeiro, pelo fato do próprio autor propor que todo este panorama teórico seja aplicado à concepção de cursos de Educação a Distância, especialmente no que diz respeito à análise de ambientes virtuais e suas possibilidades interativas. Tendo em vista que o principal objetivo desta pesquisa é identificar como se dava a interação dentro dos ambientes virtuais da interdisciplinar Seminário Integrador – Violão, no PROLICENMUS, consideramos este referencial teórico pertinente para a sustentação desta proposição.

Segundo, a compreensão proposta por Primo de que o conceito de interação pode ser aplicável tanto à relação sujeito-sujeito, dentro do ambiente virtual, quanto sujeito-ambiente virtual, ampliou as possibilidades de análise do objetivo principal deste anteprojeto. Graças a isso, será possível analisar tanto as proposições de interação entre os alunos do curso quanto a interação destes com os materiais instrucionais disponibilizados pelo curso.

Referências

- BRAGA, Paulo D. A. *Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Música).
- CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social*. Goiânia-GO: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás, 2005.
- DANTAS, Tais. 2010. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos*. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 19, 2010, Goiânia. Anais... Goiânia, 2010.
- GOHN, Daniel. *Educação Musical a Distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.
- 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&infolid=23>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.
- NUNES, Helena de Souza (Org). *EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012.
- PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional*. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PRIMO, Alex; CASSOL, Márcio. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, out. 1999. Volume 2, número 2. 1999.
- RIBEIRO, Gianni M. Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Goiânia, 2010. CD-ROM.
- TOURINHO, Cristina; ATOLINI, Rafael G.; WESTERMANN; Bruno; MARQUES, Edgar; REBOUÇAS, Felipe; OLIVEIRA, Adriano A. Cordas e Redes no Ensino de Violão. In:

NUNES, Helena de Souza (Org). *EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012.

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.

A Lei 11.769/08: Desafios para professores de artes da região das missões do Rio Grande Do Sul

Carla Adriana Machado
UFMS
carlac_mc@yahoo.com.br

Resumo: Esse texto é parte de pesquisada de mestrado em andamento na qual investigarei qual o impacto da inserção do conteúdo de Música na Educação Básica, a partir da implementação da Lei 11.769/08, na visão dos professores de Arte na Região das Missões e da 14ª Coordenadora Regional de Educação (CRE). Como objetivos específicos buscarei mapear os profissionais que trabalham com conteúdo de Arte/Música nas Escolas Públicas de Educação Básica da região das Missões; conhecer como a Lei 11.769/08 está sendo implementada nessas Escolas Públicas desta região e verificar quais e em que momentos acontecem os trabalhos de Arte/Música nas Escolas Públicas da 14ª CRE. A pesquisa utilizará o método *survey*, de desenho *interseccional* (BABBIE, 2003). Os instrumentos de coleta de dados serão questionários auto-administrados e entrevista semi-estruturada com o coordenador da 14ª CRE. O trabalho fundamenta-se nas Legislações educacionais e em literatura sobre ensino de Arte na escola brasileira, de modo especial com relação à educação musical na educação básica.

Palavras chave: Ensino de Arte; Educação Básica; Lei 11.769/08

A Arte, em especial a Música, esteve presente em minha vida desde sempre. Meus avôs tocavam gaita ponto e meu bisavô materno era artista circense. Nasci em uma noite fria de maio. Meu pai só me conheceu pela manhã, pois estava animando um baile com seu grupo musical em outro município. Músico sem formação. Uma vida difícil, por muitos discriminada, além de, muitas vezes, longe de casa...

Minhas trajetórias pessoais e profissionais, e os desafios enfrentados em minha atividade como docente têm me motivado a pesquisar sobre o ensino de Arte no contexto escolar, sobretudo trazendo investigação para o espaço mais próximo de minha atuação profissional. Percebo que na região em que vivo, muitas escolas não tem professores licenciados em Arte. Mas, tem práticas de ensino de Arte em seus contextos. As aulas de artes, em sua grande maioria são de Artes Visuais e não raras vezes, os professores que estão atuando na educação básica com o ensino de Arte, são de áreas diversas, como Ciências Língua Portuguesa e Matemática. Questiono: quem são os professores que ensinam Arte? Qual a sua formação? Quais as experiências de vida com Arte trazem em suas bagagens e

como essas são trazidas para suas experiências docentes? E agora, com a Lei 11.769/08, o que meus colegas andam fazendo diante deste desafio? São muitas questões que vão sendo postas e que, ao me deparar com estudos na área do ensino de Arte na escola, sobretudo da educação musical na educação básica, me provocam a pensar.

Nas escolas em que atuo, as coordenadoras pedagógicas haviam comunicado para eu “trabalhar alguma atividade com Música nas turmas e fazer os registros”, mas não apresentaram maiores detalhes, talvez por não os conhecer ou por outro motivo. A obrigatoriedade de desenvolver o conteúdo de Música nas aulas mexeu com minhas práticas pedagógicas. Mexeu com a de meus colegas também? Dúvidas, insegurança, dificuldades, curiosidade e questionamentos tomaram conta de minha docência. Assim, tomei como desafio de pesquisa o tema do ensino de Arte na região em que atuo, sobretudo na relação dos docentes com a aula de Arte na escola e os desafios da implementação da obrigatoriedade do ensino música. Assim, meu projeto de mestrado, em fase inicial de pesquisa, tenciona trazer esta discussão para uma região do estado do RS que não tem tradição de análises sobre estas questões.

O tema e a pesquisa

A educação brasileira é tecida historicamente e regida por leis da educação e de ensino. O tema, como já anunciei e que trago como centralidade nesta pesquisa é justamente uma delas, a Lei 11.769/08, que determina a Música como conteúdo obrigatório, no componente curricular Arte, nas escolas de Educação Básica. Lei que altera a LDB 9394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 orienta a organização da educação, desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, em níveis, etapas e modalidades educacionais. De acordo com esta Lei, a educação escolar subdivide-se em dois níveis de ensino, a Educação Básica e o Ensino Superior. A partir desta LDB o Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) substitui a Educação Artística (Lei 5692/71) e torna-se componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino da educação brasileira.

A despeito das alterações legais e dos nomes, Ahmad (2011) aponta que permanece uma indefinição relacionada às linguagens artísticas, pois no § 2º da LDB 9.394/96, o qual trata do Ensino de Arte, não estava claro “quais, como e quando” (PENNA, 2008) deveriam

ser trabalhadas as linguagens artísticas. Contribui com esse fato que a LDB 9.394/96, ainda no artigo 12, inciso I, estabelece que “a instituição escolar tem liberdade para elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), ficando ao seu critério “quais, como e quando” desenvolveriam a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

Para orientar a compreensão a este respeito foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN) (1997, 1998, 1999), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (1998) e, posteriormente, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006). E, ainda, no Rio Grande do Sul, foram organizados os Referenciais Curriculares “Lições do Rio Grande” vol. II (2009), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ed. Física e Arte.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF) estão organizados em 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série) e 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série). Tratando do Ensino de Arte, os dois PCNEF apresentam volumes específicos. O PCNEF – Arte divide-se em quatro linguagens artísticas, que são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Mas, como destaca Del Ben (2009)

[...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como componentes, disciplinas ou conteúdos específicos, mas, sim, como modalidades da grande área Arte. Em função disso, a presença das diversas modalidades artísticas não é obrigatória em todo currículo do ensino fundamental. (DEL BEN, 2009, p. 121)

A autora aponta que a orientação focada “[...] nos PCN ocorreu no sentido de substituir o ensino polivalente de Artes [...]” (DEL BEN, 2009, p. 121). A questão é que, se as linguagens artísticas não são compreendidas como “componentes, conteúdos ou disciplinas” curriculares no Ensino Fundamental, elas podem não ser trabalhadas, pois o componente curricular Arte abrange a Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, não garantindo a presença de uma ou de outra linguagem artística no currículo escolar.

Em 2006 foram elaboradas pelo MEC as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Neste sim, o Ensino de Arte, (como as demais disciplinas), apresenta-se especificado, assim como todas suas linguagens artísticas.

Atualmente, temos a Lei 11.769/08, que determina a Música como conteúdo obrigatório, no componente curricular Arte, nas escolas de Educação Básica.

A Lei 11.769 foi aprovada no dia 18 de agosto de 2008, alterando o art. 26 da LDB 9.394/96 ao inserir o § 6º que faz referência à obrigatoriedade do ensino de Música em todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Esta lei tem sido discutida em todo país por pesquisadores da área de Música, educadores musicais e dirigentes escolares em seminários, congressos e encontros, tanto da área de Educação quanto de Música.

Durante Audiência Pública realizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em Londrina/PR, em Julho de 2013, objetivando debater a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, discutiu-se os desafios e perspectivas da Região Sul acerca dessa implementação e também da formação dos professores para atuar nas escolas.

O professor, e conselheiro do CNE, Luiz Roberto Alves em sua fala na Audiência nos disse que a Lei “11.769/08 nos estimula a pensar na dignidade do espaço para todas as linguagens das Artes”. A professora Malvina Tânia Tuttman, também do CNE destacou que ações como a dos Educadores Musicais precisam ser aplaudidas e expandidas para todas as áreas. A conselheira apontou ainda que nossos municípios são pequenos e com particularidades que precisam ser respeitadas e que não podemos pensar que cumprir a Lei seja substituir um conteúdo por outro.

A professora Cláudia Ribeiro Bellochio, coordenadora da ABEM – Região Sul, em sua fala na audiência ressaltou que a história da Música na EB precisa ser construída, “nós vamos escolher o caminho que deverá ser seguido, se houver vontade política para ouvir e entender o que os alunos precisam e querem.”. Destacou também que não podem haver “transbordamentos”, referindo-se a expressão de António Nóvoa, ou seja, jogar tudo para dentro da escola, terá que haver negociações. Segundo ela, não temos respostas prontas para os muitos questionamentos, inclusive levantados durante a audiência, mas precisamos trabalhar em busca de soluções.

Em entrevista para o Blog Acesso, em Março de 2012, Clélia Brandão, membro do CNE, apontou que “O ensino de música depende da organização da proposta pedagógica das escolas e precisa estar articulado com as demais áreas e disciplinas. A lei não propõe uma disciplina; ela propõe o conhecimento da área da música juntamente com a área de artes”, explica Brandão.

Ela é um acontecimento histórico de uma política educacional que partiu da sociedade civil e que foi também por ela organizada, (músicos, compositores, pesquisadores,

educadores musicais, associações e entidades, dentre outras). Ahmad (2011) comenta essa questão e também que “entretanto, o que tenciona o processo de implementação é que esta Lei terá designação na escola básica, *lócus* que não teve iniciativa política para sua elaboração” (AHMAD, 2011, p. 56).

Sobreira (2012) diz reconhecer a Lei “como um momento de profundas modificações, de rupturas importantes, por ter trazido à tona os sentidos de Educação Musical que vêm sendo historicamente disputados no âmbito escolar.” (SOBREIRA, 2012, p. 177). A autora entende que, “desde o início do processo investigado, o grupo da comunidade disciplinar do ensino de Música representado pela ABEM ocupou uma posição central, buscando reconhecimento para a Música como área disciplinar.” (SOBREIRA, 2012, p. 177).

O professor de Arte e a Música

Encontrar professores com formação em uma área específica das Artes e que vivem o compromisso de trabalhar com todas as linguagens indicadas pelos PCN (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) é comum. A questão fica mais delicada quando o professor é formado em outra área do conhecimento e se encontra assumindo aulas de Artes apenas para ter regência de classe e cumprir a carga horária mínima referente ao contrato profissional de professor. A detecção de Penna (2004), antes mesmo da aprovação da Lei 11.769/08, de que “...o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica.”, ainda é o que vivemos hoje em nossas escolas de Educação Básica, mesmo após quase 5 anos de existência da Lei.

Acredito que essa pesquisa corrobore com o conhecimento da situação da área nas práticas escolares, na medida em que se propõe investigar acerca de quem são os professores de Arte que atuam na região da 14ª CRE e quais são os impactos da Lei na sua vida profissional. Quem são os professores de Arte? Como eles têm agido diante dos imperativos da Lei 11.769/08? Encontrarei situações semelhantes à minha? Pretendo conhecer outras possibilidades de trabalho e sobre como meus colegas encaram os desafios aos quais estamos expostos. Além disso, entendo que para os professores que, como eu, tem o compromisso de trabalhar os conteúdos de Arte, inclusive o de Música, e buscam se manter em constante formação, será mais uma referência.

É fato que nas escolas públicas de Educação Básica da região das Missões, um número reduzido de professores com formação na área de Artes está atuando. Trago como problema de pesquisa o fato de que se a Música está nas escolas, como alguns pesquisadores já apontaram, e, em muitas delas, os profissionais que possuem a responsabilidade de trabalhá-la, e inclusive as demais linguagens artísticas, em sua maioria não são especializados, não são licenciados na área, alguns sequer tem licenciatura - como se reflete a questão da obrigatoriedade do ensino do conteúdo de Música na vida profissional desses professores?

Com base no exposto, apresento como tema de minha pesquisa a relação que o professor de Arte em atuação na escola está estabelecendo com o conteúdo de Música nas aulas de Artes em Escolas públicas de Educação Básica da região das Missões do Rio Grande do Sul, especificamente da 14ª CRE.

Como objetivo geral de pesquisa buscarei investigar qual é o impacto da inserção do conteúdo de Música na Educação Básica, a partir da implementação da Lei 11.769/08, na visão dos professores que atuam com o ensino de Artes na Região das Missões, na sua vida profissional, nas aulas de Artes e nas escolas. Como objetivos específicos entendo ser relevante: a) identificar quais profissionais trabalham com conteúdo de Arte/Música nas Escolas Públicas de Educação Básica da região das Missões, especificamente da 14ª CRE; b) conhecer como a Lei 11.769/08 está sendo implementada nas Escolas Públicas de Educação Básica da região das Missões, especificamente da 14ª CRE e c) verificar quais e em que momentos acontecem os trabalhos de Arte/Música nas Escolas Públicas da 14ª CRE.

O professor de Arte no centro da pesquisa

O professor de Arte está no centro das atenções dessa pesquisa, então, inicio buscando responder: o que é ser professor de Arte?

A legislação brasileira, através da LDB 9394/96 orienta que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.” (BRASIL, 1996, art. 62).

SILVA (2010) destaca as leis 10.639/2003¹ e 11.645/2008², que atingem diretamente a formação de professores de Artes. Traz ainda as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/CP 01, de 10/02 de 2002, a de 19/02 de 2002 e a n. 01 de 16 de janeiro de 2009, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, que também apontam caminhos para a formação de professores nos cursos superiores, nas licenciaturas em geral e também de Artes.

Fusari e Ferraz (2001), já apontavam que ser professor de Arte é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, aproximando os estudantes da cultura e da Arte da humanidade, possibilitando que conheçam os aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações.

Siqueira (2010) entende que o foco nos processos de ensino e de aprendizagem “aumenta a necessidade da atenção na formação inicial dos professores e ampliam-se as bases legais na formação continuada, de responsabilidade das instituições educacionais” (SIQUEIRA, 2010, p. 53). A autora também aponta que a escola não é a única responsável pela educação, mas é “um *lugar* onde se desenvolve prática planejada e sistemática de ensino/aprendizagem e contato com a produção humana de conhecimento/ tecnologia/ cultura.” (SIQUEIRA, 2010, p. 82).

Para Siqueira (2010) “o professor de Arte não ensina *artista*, mas sujeitos inter-relacionados com seu meio.” (SIQUEIRA, 2010, p. 88). A autora coloca ainda que “quanto mais vivências, informações, conhecimentos maior é a articulação para investigar hipóteses, criar soluções, se articular e saber utilizar as diferentes linguagens (verbal e não verbal).” (SIQUEIRA, 2010, p. 88).

Bittencourt (2012) defende “o papel do professor como o de um propositor que visa, sobretudo, instigar nos alunos uma compreensão crítica, que além de fomentar o estudo de diferentes metodologias, estimule o diálogo para diferentes contextos” (BITTENCOURT, 2012, p. 34).

Considerando a formação do professor para o ensino de Arte na Educação Básica Penna (2002) realizou uma ampla pesquisa na Grande João Pessoa/PB, na qual observa que

¹ Lei nº 10.639, que no seu Art. 79-B torna obrigatório à inclusão no calendário escolar o dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, além do ensino, no âmbito de todo o currículo escolar, de História e Cultura Afro-Brasileiro nos níveis fundamental e médio.

² A lei 11.645/2008 (BRASIL 2008) estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados em todo o país.

nas 152 escolas públicas de Ensino Fundamental pesquisadas, 86% dos professores de Arte, em turmas de 5ª a 8ª séries, possuíam formação específica, licenciados ou licenciandos em Educação Artística.

Outra pesquisa importante com relação a situação dos professores de Arte atuantes na educação básica, trazendo especificamente para a Música, é o trabalho de Hirsch (2007) que pesquisou como a música está presente nas séries finais do EF e no EM das Escolas Estaduais vinculadas à 5ª CRE na região sul do RS.

Já Amaral (2010) trouxe como participantes em sua pesquisa, sete professoras de Arte do sudoeste do Paraná, todas com formação na área de Artes, mas apenas uma delas com habilitação em Música. Em Ahmad (2011), é possível verificar que a formação dos professores que são responsáveis pelo Ensino de Arte (Educação Artística) nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santa Maria, é predominantemente em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas/Visuais.

A carência de professores de Arte para atender a Educação Básica é um problema de políticas públicas que se reflete de forma negativa nas salas de aulas e também na produção de pesquisas sobre ensino nessa área. Rodrigues (2008) aponta que é possível perceber que, em sua maioria, “o professor de Arte trabalha de forma isolada, com pouco ou nenhum tipo de comunicação entre eles e seus colegas, sobre o trabalho que realizam.” (RODRIGUES, 2008, p. 170). Para a autora os demais professores, mesmo entendendo ser importante o trabalho com Arte, a consideram, principalmente, como “auxiliar às suas disciplinas e não como disciplina autônoma, com objetivos e conteúdos próprios.”

Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no espaço da escola de Educação Básica acerca do Ensino de Arte e da Música. De modo geral, os trabalhos de Penna (2002, 2004), Arroyo (2003), Del Ben (2005), Hirsch (2007), Subtil (2009), Sebben (2009), Wolffenbüttel (2009), Amaral (2010b), Pereira (2010), Ahmad (2011) e Sobreira (2012) discutem sobre como a Música está presente na escola de Educação Básica, quando e de que forma e apontam alguns entraves e possibilidades para a área.

Caminhos metodológicos

A abordagem dessa pesquisa será quantitativa e qualitativa. O método utilizado será o *survey*, de desenho *interseccional* (BABBIE, 2003). Babbie (2003) entende que o *survey* é

um método que pode ser utilizado nas pesquisas sociais, pois, tem condições de gerar informações que com outro processo seria difícil de se obter. Hernández Sampieri, *et.al* (2013) apresentam esse tipo de abordagem como *enfoque misto* ou *métodos mistos*.

Os instrumentos de coleta de dados serão questionários auto administrados e uma entrevista semiestruturada. O primeiro será composto de questões de caráter fechado e aberto, organizados de forma a acolher aos objetivos da pesquisa. Será distribuído para os professores que trabalham com o ensino de Arte em 38 das 40 escolas pertencentes à 14ª CRE. O segundo instrumento, será utilizado apenas com o coordenador da 14ª CRE. O objetivo é conhecer o que ele pensa acerca da Lei 11.769/08, colocá-lo a par das respostas dos professores nos questionários e também ouvir o que a coordenadoria pretende realizar com relação a implementação da Lei.

Concluída a coleta dos dados será realizada a análise dos mesmos. Primeiramente será verificado quantos questionários retornaram e foram respondidos (total e parcialmente). Na sequência, os questionários serão codificados para dar início a redução dos dados, das respostas fechadas, em gráficos e/ou tabelas. Assim serão gerados dados quantitativos. Essa etapa prevê o auxílio de um colaborador da área de estatística. Logo, serão definidas as categorias de análise para as respostas abertas. Em seguida, ocorrerá um cruzamento das respostas fechadas e abertas, as quais serão analisadas de forma qualitativa, através da revisão de literatura apresentada.

Referências

AHMAD, L. S. **Música no Ensino Fundamental**: a Lei 11.769/08 e a situação das Escolas Municipais de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2011.

AMARAL, A. C. do. **Processo identitário do professor da arte do sudoeste do Paraná**: diálogos sobre o conteúdo música. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010b.

ARROYO, M. **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, E. **Métodos de pesquisas de survey**. 3º ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2000.

BITTENCOURT, C. A. C. **Reflexões sobre a formação do professor de Arte Visual na contemporaneidade e processos criativos**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. p. 28 a 35. Junqueira&Marin Editores Livro 3 - p.002074

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.284, de 1973**. Secretária de Ensino de 1º e 2º graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982, incluindo a resolução CFE nº 23/73.

_____. **Parecer nº 540/77**, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.

_____. **Parecer nº. 179/79**. Estabelece as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997b. v. 6.: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5° a 8° série). Brasília, 1998a, v. 7: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998b. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998c. v. 2: Formação pessoal e social.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de Mundo.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental. Brasília, 1998e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em julho 2013.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio.

BRASIL. **Lei 10.172 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: julho de 2013.

DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, nº 2, p. 65-89, 2005.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. **Música em perspectiva**, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

HIRSCH, I. B. **Música nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um survey com professores de Arte/Música de Escolas Estaduais da Região Sul do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação . Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, POA/RS, 2007.

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

_____. 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.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. Entre a política educacional e a prática escolar: desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010, p. 27-39 CD ROOM.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério da Educação. Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande Referenciais Curriculares para as escolas estaduais, volume II**. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, K. L. **O professor de Arte que temos e o professor de Arte que queremos**. Akrópolis Umuarama, v. 16, n. 3, p. 165-170, jul./set. 2008.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: MC Grow Hill, 2013

SEBBEN, E. E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos da 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2009.

SILVA, M.C.R.F. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política.** Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf> acesso em: julho de 2013.

SIQUEIRA, A. C. S. **Discussões em torno à formação do professor de Arte.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo/SP, 2010.

SOBREIRA, S. G., **A disciplinarização do ensino de música.** Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2480/1809>> acesso em julho de 2013.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 4, n° 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.

A motivação na aprendizagem musical especializada: o perfil motivacional dos alunos

*Isac Rufino de Araújo
UERN/UFRN
isac.rufino@gmail.com*

Resumo: Este artigo trata sobre um projeto de pesquisa de mestrado com o objetivo de investigar os processos motivacionais na aprendizagem musical especializada, sob a perspectiva da autodeterminação, entendendo como a qualidade motivacional influencia na continuidade e qualidade dos estudos frente aos desafios encontrados pelos alunos. O contexto em estudo é o Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire, em Mossoró/RN. Abordamos aqui aspectos da teoria da autodeterminação enquanto referencial teórico, o problema de pesquisa relacionado a qualidade motivacional e os objetivos em conhecer o perfil motivacional dos alunos no contexto de uma escola especializada no ensino de música. Os pontos centrais são a qualidade do aprendizado, o nível de motivação e o índice de evasão. A metodologia será quantitativa e qualitativa onde utilizaremos instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas. Compreender os fatores motivacionais que movem o perfil em pesquisa trará novas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em contextos especializados, evidenciando a necessidade de mudanças de concepções e posturas adotadas pelos professores, instituição e dos próprios alunos.

Palavras chave: motivação na aprendizagem musical, teoria da autodeterminação, perfil motivacional

Introdução

Este artigo consiste em um projeto de pesquisa de mestrado que trata sobre motivação na aprendizagem musical especializada dos alunos do Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire¹. Na pesquisa faremos uma investigação procurando identificar o perfil motivacional e compreender os processos motivacionais na aprendizagem musical dos alunos sob a visão da contemporânea Teoria da Autodeterminação (TAD), entendendo como os fatores motivacionais podem influenciar na continuidade e qualidade dos estudos frente aos desafios encontrados.

Grande parte dos estudos brasileiros sobre motivação na aprendizagem musical tem se apoiado nas teorias sociocognitivas. Sob a luz das teorias sociocognitivas, muito se tem investigado sobre a motivação dos alunos, tanto no processo educacional em geral como na educação musical. No Brasil, já existem pesquisas sobre motivação na área de educação

¹ Órgão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Criado em 1988 na cidade de Mossoró/RN.

musical com significativos resultados, principalmente na última década. Até o presente momento a maior parte das pesquisas brasileiras focou a motivação do aluno nos processos de ensino aprendizagem do instrumento, tanto individual como em grupo (TOURINHO, 1995; ARAÚJO, et al., 2007; ARAÚJO, 2008; FIGUEIREDO, 2008, 2010; FUCCI AMATO, 2008; CAVALCANTI, 2009, RIBEIRO, 2010, 2011, 2012). Esses estudos levantam questões especialmente ligadas à motivação do aluno. Porém, pesquisas relacionadas tanto com a motivação para aprender, como para ensinar música, tem crescido nos últimos anos, inclusive no contexto da Educação Básica. Um dos principais focos de estudos sobre o assunto no Brasil é o grupo de pesquisa FAPROM², do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Liane Hentschke.

Fundamentação teórica: a teoria da autodeterminação

Há muitos estudos fundamentados nas diversas teorias sobre o processo de motivação. As abordagens sociocognitivas são as que mais trouxeram contribuições para entender o fenômeno da motivação na aprendizagem musical brasileira. As teorias sociocognitivas pressupõem que a motivação é um processo dinâmico desencadeado tanto por fatores internos (intrapessoal) quanto externos (ambientais). Dentre as perspectivas sociocognitivas da motivação, acredita-se que para alcançar os objetivos proposto para esta pesquisa, a teoria da autodeterminação (TAD) oferece subsídios analíticos e empíricos suficientes, inclusive na área de música, para a compreensão das questões dessa pesquisa.

A teoria da autodeterminação foi criada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008a; RYAN; DECI, 2000b). Na década de 1980, estudos sob a luz da teoria da autodeterminação foram intensificados e expandidos em diversas áreas do conhecimento, como educação, saúde, religião, esportes entre outros (DECI; RYAN, 2000, 2008b). A principal afirmativa da TAD, é que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autorregulação. Porém, a teoria reconhece que as pessoas podem apresentar orientações passivas, alienadas e descontentes. Desse modo, ao invés de enfatizar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem se concentrado nos fatores ambientais e intrapessoais que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem

² FAPROM – Formação e Atuação dos Profissionais de Música. (Programa de Pós-graduação da UFRGS).

em direção à motivação autônoma (RYAN; DECI, 2000a). Para a TAD, as diferenças entre as orientações motivacionais, resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que apoiam ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação (DECI; RYAN, 2008a; 2008b).

Em suma, a TAD assume que a motivação de uma pessoa, o comportamento, e a experiência em uma determinada situação, é uma função tanto do contexto social imediato, como dos recursos internos da pessoa que se desenvolveram em seus comportamentos ao longo do tempo em função das interações com contextos sociais. O contínuo desenvolvimento pluralista, baseado em consistentes estudos empíricos, situa, nos dias atuais, a TAD como uma macroteoria contemporânea da motivação, composta por cinco subteorias inter-relacionadas e complementares entre si: Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation*); Integração Organísmica (*Organismic Integration*); Orientações Causais (*Causality Orientations*); Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs*); e Metas Motivacionais (*Goal Contents*).

Para esse estudo, será focada a subteoria da Integração Organísmica, por se acreditar que essa subteoria seja suficiente para elucidar a questão principal dessa pesquisa, porém, as demais subteorias também serão consideradas por serem inter-relacionadas e complementares entre si. Nas perspectivas teóricas clássicas da motivação, os fatores externos quase sempre foram considerados promotores de formas controladoras de motivação extrínseca associada a um desempenho fraco. Entretanto, para a TAD, a motivação também está intrinsecamente influenciada pelos aspectos ambientais. Desse modo, há um crescimento nas investigações que abordam o grau motivacional de que uma contingência externa não controladora é capaz, promovendo, de certa forma, uma motivação extrínseca associada a um bom desempenho dos indivíduos (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 2008a; REEVE, 2006).

Embora muitos resultados de pesquisa TAD hajam mostrado que os motivadores extrínsecos minam a motivação intrínseca, principalmente os controladores, é possível que as pessoas possam sentir motivação autônoma ao serem extrinsecamente motivadas. A Teoria da Integração Organísmica aborda os processos através dos quais os indivíduos internalizam, elaboram, aperfeiçoam e integram as estruturas internas, ou seja, as pessoas tendem a internalizar e integrar dentro de si a regulamentação das atividades que foram solicitadas inicialmente e/ou reguladas por fatores externos. “A internalização refere-se ao processo pelo qual um indivíduo transforma uma regulação ou valor externamente prescrito em algo

endossado internamente” (REEVE, 2006, p. 78). Mesmo que o processo de integração seja visto como uma propensão natural para a TAD, a internalização e a integração serão mais ou menos eficazes, dependendo do grau que os organismos experimentam no ambiente para suprir a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Na medida em que as necessidades psicológicas básicas são frustradas, os indivíduos serão menos eficientes na interiorização e na integração das normas ambientais.

Estudos sob a ótica das teorias da motivação

No âmbito da música, pesquisas demonstram um crescimento do interesse pela temática da motivação na última década (CERESER e HENTSCHKE, 2009). No contexto brasileiro, pesquisas concluídas ou em andamento vêm demonstrado os fatores que motivam a formação musical dos indivíduos.

Os estudos sobre motivação na aprendizagem musical têm discutido sobre questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos. As pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical tratam sobre o porquê e como os indivíduos se envolvem com o estudo da música. Estudos da motivação na aprendizagem musical têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais (HENTSCHKE et al., 2009, p.87).

No cenário internacional, algumas pesquisas trazem grandes contribuições na temática. Ghazali, (2006) mostra que a motivação para aprender música é influenciada por fatores internos e externos, da mesma forma que a motivação para aprender em outras áreas. Austin e Vispoel pesquisaram sobre as crenças de estudantes americanos a respeito das causas de sucesso e fracasso na aprendizagem musical. (AUSTIN, 1991; AUSTIN; VISPOEL, 1992, 1998; VISPOEL; AUSTIN, 1993). Austin, Renwick e McPherson (2006) – realizou estudo que defende que a motivação para aprender música pode ser considerada um processo dinâmico que envolve o autossistema (percepções, pensamentos, crenças e emoções do aluno), o sistema social (pais, professores, pares e o ambiente de sala de aula), as ações (comportamentos motivados e regulação da aprendizagem) e os resultados (desempenho, aprendizagem). Mesmo que estudantes tenham alto interesse em aprender música, sua

motivação pode ser comprometida caso as dificuldades sejam excessivas (AUSTIN, RENWICK, MCPHERSON, 2006).

Hallam, 2002 defende que a motivação para o envolvimento com a música também depende do ambiente de ensino e aprendizagem, o qual inclui o professor e sua didática. Pesquisas com aprendizagem de instrumento musical mostram que o desempenho é melhor quando o repertório é escolhido pelo aluno (RENWICK; MCPHERSON, 2002; TOURINHO, 2005).

Algumas pesquisas no Brasil têm investigado sobre aspectos motivacionais na aprendizagem musical. Tourinho, (1995) investigou a influência da escolha do repertório no desempenho de alunos de violão. Araújo e Pickler (2008) investigaram os processos motivacionais que conduzem a prática musical de estudantes de graduação em música e favorecem o profundo envolvimento desses com seus estudos. Fucci Amato, (2008b) analisou fatores motivacionais em grupos corais. Recentemente algumas pesquisas significativas tem abordado com frequência a motivação em diferentes contextos. Destacamos aqui a pesquisa de Cassiana Vilela, (2009), investigou, em sua pesquisa de mestrado, as relações entre o interesse, a utilidade, a importância e o esforço que alguns alunos atribuem às aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos. Mirian Pizzato (2009) pesquisou sobre a motivação para aprender música na escola, um estudo sobre o interesse. A pesquisa de Janaína Condessa, (2011), em sua dissertação de mestrado, investigou a integração entre os fatores individuais e ambientais que motivam alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Sob a perspectiva da teoria da autodeterminação, Francine Cernev, (2011), em sua dissertação de mestrado em 2011, investigou a motivação de professores de música que atuam em escolas de educação básica. Outra pesquisa significativa foi a de Giann Ribeiro (2012), que tem investigado a temática pesquisando sobre a autodeterminação para aprender nas aulas de violão à distância. Sua pesquisa trabalhou com estudante do ensino superior em música da UERN.

Escolas especializadas em música: um campo para pesquisa

As escolas especializadas no ensino de música se constituem um campo propício para pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical. Ao ingressar em uma escola especializada, é óbvio que o aluno teve uma motivação inicial, no entanto, é necessário

entender os níveis e os fatores que minam essa motivação. Em Mossoró, até o presente momento, apenas a pesquisa de Ribeiro (2012), tem investigado a temática onde, sua pesquisa trabalhou com estudante do ensino superior em música. No entanto, nenhum estudo significativo investigou o tema em escolas especializadas de música. Para contribuir com a temática, várias questões podem ser investigadas no Conservatório de Música D'alva Stella, um campo de pesquisa propício para estudar sobre a motivação que move os alunos naquele espaço de aprendizagem musical, buscando entender na referida Instituição, os problemas relacionados com a motivação dos seus alunos.

No ensino especializado, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Música, criou através de sua Pró-reitoria de Extensão o Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire, em 22 de dezembro de 1988, através de Portaria n.º484/88 – GR e resolução nº 12189 – CONSUNI, tendo seu regimento aprovado pela Resolução 05/94-CONSUNI, em 22-11-1994. Como pioneiro no ensino formal de música, desde então, tem exercido grande influência e importância se tornando uma grande referência como espaço de ensino-aprendizagem musical na região. Neste contexto, o referido Conservatório tem sido almejado por todos aqueles que desenvolvem alguma atividade musical ou pretendem desenvolver suas habilidades, tanto numa perspectiva profissional, quanto amadora. Em duas décadas de existência a procura pelo aprendizado musical na cidade tem sido evidenciada na grande quantidade de inscritos na seleção anual. Devido sua importância e grande fluxo de alunos, é fundamental pesquisar alguns aspectos sobre a dinâmica que evidencia a passagem do aluno pelo Conservatório desde seu ingresso, permanência e saída. Serão pesquisados aspectos relacionados a qualidade do aprendizado e a permanência do aluno baseada nos fatores motivacionais. Investigar sobre o processo de motivação desses alunos, nos dirá o quanto os fatores motivacionais influenciaram em seu fracasso ou sucesso. A motivação é um fator determinante de uma aprendizagem bem sucedida.

Diante dessas inquietações, definimos nosso problema de pesquisa levantando algumas questões para verificar como estaria a qualidade da motivação destes alunos de música: Quais os níveis de regulação e os tipos de motivação na aprendizagem musical dos alunos do Conservatório de Música D'alva Stella segundo a Teoria da Autodeterminação? Quais fatores motivacionais influenciam na continuidade dos estudos musicais frente às dificuldades percebidas pelos estudantes? Mediante este perfil motivacional, qual o nível de

esforço e desempenho dos alunos no ensino especializado em música no referido Conservatório?

O foco da pesquisa: objetivos

Preocupado com o alto índice de evasão no Conservatório, empreendi estudos nos anos de 2008, 2009 e 2011³ para entender os fatores relacionados aos índices de desistências apresentados, onde a média de evasão a cada ano é de 50%, contrapondo-se ao grande interesse, boas expectativas e diversos motivos identificados como positivos no momento do ingresso. Percebemos a importância de conhecer os níveis e fatores motivacionais frente ao alto índice de desistência durante o curso. Nesta pesquisa não pretendemos necessariamente responder sobre os fatores da evasão, porém, esse aspecto somado à necessidade de mais investigações sobre a aprendizagem musical no Conservatório, reforça a importância de conhecer o processo motivacional dos alunos e seus múltiplos aspectos diante do contraste grande procura/alta evasão.

Fundamentados nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os processos motivacionais na aprendizagem musical dos alunos do Conservatório sob a perspectiva da autodeterminação, entendendo como eles influenciam na continuidade e qualidade dos estudos frente aos desafios encontrados.

Para chegar ao objetivo principal cumprimos algumas etapas como conhecer o perfil motivacional dos alunos e os fatores relacionados à sua motivação; investigar quais fatores motivacionais influenciam a entrada e permanência do aluno no Conservatório; verificar como o processo motivacional influencia no desempenho da aprendizagem musical; identificar os fatores que mantem os alunos motivados e o nível de esforço para estudar música e atingir bons resultados; observar quais e como são vencidas as dificuldades durante o aprendizado musical; avaliar a satisfação do aluno na aprendizagem musical após o ingresso no Conservatório.

O nível da qualidade motivacional e, conseqüentemente, um baixo rendimento na aprendizagem, pode ser um dos fatores que levam alunos a desistirem do curso, além de

³ O Ingressante no Ensino Forma de Música: Perfil e Expectativas. (2008); O Ensino Musical no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Alunos veteranos – perfil, análise e considerações. (2008)

outros fatores como pouco tempo para se dedicar aos estudos em virtude da necessidade de trabalho, dificuldade de locomoção, ingresso na faculdade, entre outros.

Metodologia

O público alvo da investigação serão os alunos do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire, da Pró-reitoria de Extensão da UERN, em Mossoró/RN, os quais fornecerão os dados necessários para a realização da pesquisa. Será realizada em duas etapas, uma quantitativa, para levantar o maior número de dados possíveis em um primeiro momento, e outra qualitativa, para aprofundar mais a investigação sobre os dados em uma amostragem menor. Na fase quantitativa utilizaremos como instrumento de coleta de dados os questionários adaptados de outras pesquisas enquanto que na fase qualitativa será utilizada a entrevista semi-estruturada. A escolha dessa metodologia nos dará maiores probabilidades de saber os fatores ambientais que promovem ou impedem a motivação desses alunos e, conseqüentemente, sua permanência ou desistência do aprendizado musical.

Para realizar nossa pesquisa e alcançarmos melhor os objetivos definidos faremos uma pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos mais relevantes sobre motivação no processo de ensino e aprendizagem musical, principalmente nos contextos especializados de ensino música. Como instrumento de coleta de dados será utilizado um questionário de autorrelato, com questões fechadas em escala tipo Likert. Esse instrumento é muito utilizado em pesquisas desta natureza por alcançar um público maior. O questionário será aplicado com os alunos do Conservatório nas três modalidades de cursos oferecidos, com o objetivo de identificar os fatores motivacionais que movem os alunos na aprendizagem musical, a predominância de tais fatores no público investigado e sua influência no processo motivacional frente às dificuldades enfrentadas. Para a avaliação do tipo de motivação, o instrumento utilizado será a Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida por Vallerand et. al. (1993) que foi validada por Guimarães e Bzuneck (2008) e será adaptada para os objetivos do presente estudo. Pode ser aplicada a estudantes de diferentes níveis de escolaridade (ensino fundamental, médio e superior). A escala objetiva identificar cada item do *continuum* de autodeterminação onde será elaborado um instrumento específico com perguntas fechadas em escala de Likert. Utilizaremos entrevistas semi-estruturadas, realizando-as com uma pequena porcentagem de alunos, contemplando os três cursos oferecidos, faixa-etárias e turnos

diferentes. Nesta fase pretendemos fazer uma abordagem qualitativa sobre os fatores motivacionais e suas influências na aprendizagem musical. O critério para a seleção desses alunos estará relacionado principalmente aos perfis diversificados. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio, mediante a autorização dos entrevistados.

Para analisar os dados. Utilizaremos alguns instrumentos específicos na categorização e análise dos dados dos questionários, através de índices de ocorrência, utilizando instrumentos da estatística que evidenciem a quantidade de fatores motivacionais e apresente dados comparativos. Faremos transcrições textuais das entrevistas, análise do discurso das falas da entrevista, procurando compreender as concepções, e processos referentes à motivação na aprendizagem musical, triangulação entre os dados do questionário e das entrevistas para verificação de alguma dessas informações.

Considerações Iniciais

Na área da educação, muitos estudos em diversos contextos tem pesquisado o processo de motivação dos alunos para aprender. Para Bzuneck (2001), motivação é “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2001, p.9). Na aprendizagem musical, pesquisadores tem dado grande importância ao tema, visto que o interesse pela música é cada vez mais presente. Porém, nem sempre, iniciar os estudos musicais significa alcançar resultados eficazes ou ter continuidade nos estudos. Como qualquer área do conhecimento, a motivação para aprender música, envolve as crenças pessoais do aluno e as interações dele com o ambiente (GHAZALI, 2006). A aprendizagem musical está intrinsecamente ligada aos aspectos motivacionais tendo em vista que sem motivação não há aprendizagem musical. O estudo dos processos motivacionais na aprendizagem poderá evidenciar a importância deste aspecto para que, professores e alunos, tomando consciência dos fatores motivacionais, possam direcionar esforços e trabalhar suas dificuldades buscando uma compreensão desses fatores.

Devido à ausência de pesquisas sobre a temática no contexto em estudo e a carência de pesquisas sobre a motivação na aprendizagem especializada em música, torna-se imprescindível investigar sobre os fatores motivacionais em espaços especializados em ensino musical. Os dados levantados e analisados também servirão para outras pesquisas que investiguem sobre a motivação dos professores, adequações metodológicas, treinamento

pedagógico, estrutura física e curricular, além de e várias ações necessárias para tornar o aprendizado musical uma tarefa prazerosa e com resultados mais expressivos.

Referências

ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

ARAÚJO, Isac Rufino. O Ingressante no Estudo Formal de Música. In: VII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 2008, João Pessoa/PB. *VII Encontro Regional da Abem*, 2008.

_____. O Ensino Musical no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Alunos veteranos – perfil, análise e considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo: Abem, p. 1-9, 2008.

_____. Organização Curricular do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Análise e Reflexões. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. *Anais do XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical / 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, 2009.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...São Paulo: Abem*, 2008. 1 DC-ROM.

AUSTIN, J. R. Competitive and non-competitive goals structures: an analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, v. 19, p. 142-158, Oct. 1991.

AUSTIN, J. R.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.

AUSTIN, J.; VISPOEL, W. P. Motivation after faillure in school music performance classes: the facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin the Council for Research in Music Education*, n. 111, p. 1-23, Winter 1992.

_____. How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, self-concepts and achievement. *Psychology of Music*, v. 26, n. 1, p. 26-45, 1998.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

- CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de auto-eficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 93-102, mar. 2009.
- CERNEV, Francine Kemmer. A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. *Dissertação (Mestrado em Música)* -Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CONDESSA, Janaína. A motivação dos alunos para continuar seus estudos. *Dissertação (Mestrado em Música)* -Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- FIGUEIREDO, E. A. F. A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Dissertação (Mestrado em Música)* – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GHAZALI, Ghaziah Mohd. Factors Influencing Malazyan children’s motivations to learn music. *Tese (Doutorado)-School of Music and Music Education*, University of New South Wales. Sydney. 2006.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 37-57.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- HALLAN, Susan. Music Motivation. *Towards a model synthesizing the research. Music Education Research*, v. 4, n. 2, p.225-244, 2002.
- _____, *Music Psychology Education*. 1. ed. London: Institute of Education, University of London, 2006.
- HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.
- PIZZATO, M. S. Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse. *Dissertação (Mestrado em Música)* – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

RENWICK, J. M.; McPHERSON, G. E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.

RIBEIRO, Giann Mendes. A autonomia nas aulas de violão a distância sob a perspectiva da macroterapia da autodeterminação. IN: XXII CONGRESSO DA ANPPOM, p. 620-627, João Pessoa, 2012.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Maryland, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000b.

TOURINHO, A. C. G. dos S. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. 1995. Dissertação (*Mestrado em Música*) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

VILELA, Cassiana Z. Motivação em aprender Música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e em outros contextos. *Dissertação (Mestrado em Música)* - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VISPOEL, W. P.; AUSTIN, J. R. Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. *The British Journal of Educational Psychology*, v. 63, p. 110-129, Feb. 1993.

A música e o teatro num entrelaçamento: diálogo e movimento na formação do educador interdisciplinar

Juliane Raniero
 UFSCar
 juraniero@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho apresentado aqui trata de investigar o entrelaçamento entre o ensino de música e teatro, decorrente das aulas de artes cênicas e música, realizadas em um curso de pedagogia. Baseando-se na relação e na interligação da música e do teatro de uma maneira interdisciplinar para a educação, a professora pesquisadora procurou focar o ensino de música através do uso da arte teatral, utilizando expressões, imagens, sonoridade, diálogo e dramaturgia. Teatro e música, neste sentido compartilham elementos na sua estrutura e enriquecem o intercâmbio de experiências culturais e artísticas. Através da pesquisa qualitativa, com observação participante, os dados foram coletados e pensados a partir da aplicação de uma auto-avaliação realizada pelos alunos. Este trabalho, também fez com que a pesquisadora refletisse sobre sua própria concepção de ensino, de educação e de arte, na procura da construção constante de um repensar de práticas pedagógicas, buscando formar educadores interdisciplinares.

Palavras-chave: Música, Teatro, Formação inicial do pedagogo.

Introdução

Trabalho com arte-educação há alguns anos, principalmente com educação musical e percebi através do estudo e aprofundamento neste campo da educação que o trabalho com o corpo do educador pode ser um dos aspectos fundamentais para a efetiva aprendizagem dos alunos. Interessei-me então pelas artes cênicas e especialmente pelas leituras da área do teatro.

Procurava durante as minhas aulas de artes na graduação, no curso de pedagogia, não apenas focar o ensino e a transmissão de conhecimentos artísticos, mas educar integralmente os sujeitos, trabalhando valores, atitudes e repassando tradições culturais. Desejava cada vez mais inserir nas aulas de música, a expressão cênica, partindo do pressuposto que esta forma de expressão é capaz de mobilizar a todos os seres humanos.

Desta maneira, os alunos tinham a oportunidade de se expressarem cenicamente e de sentirem na música uma fonte de sensibilidade, realização e prazer.

Pela experiência com educação musical adquirida, muitas das aulas de teatro, também ministradas por mim, eram recheadas de músicas, as quais apresentavam um rico material cênico, por trabalharem com expressões, imagens, sonoridade, diálogo e dramaturgia.

Sendo assim, me senti instigada a um estudo mais elaborado sobre a arte e as suas diferentes linguagens, especificamente a música e o teatro, a partir de reflexões:

Qual a relação e a interligação entre o teatro e a música?

Como o teatro e a música se relacionam com a aprendizagem pedagógica?

Como influenciam as alunas e alunos do curso de Pedagogia?

A partir do entrelaçamento dessas inquietações, prontifiquei-me a aprofundar mais o assunto, estudando-o para a escrita deste trabalho.

Como objetivos este trabalho pretende:

Entender onde o teatro e a música se relacionam e de que forma as alunas e alunos do curso de Pedagogia se envolvem com o universo pedagógico artístico, e refletir sobre a minha própria concepção de ensino, de educação e de arte, na construção de uma prática pedagógica cada vez melhor, buscando facilitar o processo de entendimento das linguagens musicais e teatrais e de sua aplicabilidade na escola.

Entrelaçando a Música e o Teatro

O teatro, no meu entendimento, é originário do verbo grego “theastai”, que significa ver, olhar e contemplar. Acredita-se que nasceu no instante em que o homem primitivo colocou e tirou a máscara diante do espectador, com plena consciência do exercício de simulação, de representação, ou seja, de signo. É uma prática que surge juntamente com a humanidade e que se aprimora com o surgimento da linguagem. Ao longo da história ocidental há registros da utilização do teatro como entretenimento, expressão cultural, transmissão de informações para doutrinação religiosa ou reflexão política, estímulo da criatividade, técnica psicoterapêutica e ferramenta pedagógica; todas as linguagens artísticas se manifestam na completude da arte teatral. Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma plena: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. De acordo com Paul Heritage:

(...) o teatro envolve-os em um processo de desatamento do mundo e mostra que a mudança é possível. (...) a oficina de teatro e a performance são lugares de transformação constante, em que o corpo não permanece fixo em

uma forma ou papel determinado. O corpo é permanentemente nada e pode ser temporariamente tudo. (HERITAGE, 2000, p.15)

Desta forma, o teatro contribui para o desenvolvimento social, através de ações sociais, possibilitando o acesso da maioria da população a bens simbólicos, desencadeando um processo de democratização da cultura e a ampliação da cidadania.

“Musiké téchne”, é a palavra grega que originou o conceito de música e significa a arte das musas; sons e silêncios são combinados e organizados para constituir uma música, diversos autores a consideram uma prática cultural e humana por possuir manifestações próprias de acordo com a civilização; a música demonstra como cada povo se reconhece no seu contexto histórico e social. Segundo Fernando Sardo e Miriam Matsuda (2009):

Entrar em contato com esta linguagem, ouvir música de diversas épocas, é entrar em contato com as vozes de nossa história e então, poder estar atento para o que estas nos contam. Ouvir a música de outros povos é uma forma de se aproximar, compartilhar das suas impressões por meio de vibrações sonoras, melodias, emoções, pensamentos e sentimentos. (SARDO e MATSUDA, 2009, p.13)

A música é uma manifestação expressiva, concebida e contextualizada culturalmente, e sempre esteve presente no teatro desde suas origens; a música por se desenvolver no tempo é o elemento dialógico por excelência do texto teatral; dialoga com os movimentos do ator, explicita seu estado interior, contracenando com a luz, com o espaço em todos os seus aspectos; enfatiza, amplia e contribui no desenvolvimento de uma peça.

Outro exemplo da utilização da música no teatro é no desenvolvimento dos jogos dramáticos em sala de aula para desenvolver habilidades dramáticas; o jogo dramático faz com que ambas as linguagens possam estabelecer um diálogo, uma troca onde o corpo e suas relações espaciais se encontram em um espaço comum, tornando-se a essência das atividades com qualidade na expressividade. De acordo com José Filipe Ferreira (2011):

Em muitas culturas existe uma forma de arte em que não há diferenciação entre música, dança e representação: quando se toca música é para dançar; e quando se dança é para representar qualquer coisa. (p.1)

Penso que seja impossível ignorar no teatro, alturas e timbres, intensidades e durações, ritmos e melodias, alguns dos elementos que alicerçam a música e os elementos do teatro, tais como a interpretação, gestos, movimentos, frases e discursos na linguagem artística da música. A meu ver, o teatro e a música se entrelaçam, se relacionam e se inter-relacionam, percorrem caminhos, compartilhando elementos na sua estrutura e enriquecendo-se no intercâmbio de suas experiências no fazer teatral, musical e na construção do conhecimento da arte.

As aulas de música e teatro no curso de Pedagogia, uma atitude interdisciplinar

As questões que instigaram o meu percurso de estudo e pesquisa surgiram e se explicitaram na minha atuação como docente do curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino superior do interior do Estado de São Paulo.

O curso de Pedagogia em questão procura desenvolver competências profissionais com metodologias pautadas na articulação teoria-prática, resolução de situações-problema e reflexão individual e compartilhada da atuação profissional, colocando o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão, desde o início do curso. Seu quadro curricular distribui disciplinas de formação básica, de atuação multidisciplinar, de formação específica e de prática de ensino e estágio supervisionado.

As disciplinas de Artes I, II e III, oferecidas pela graduação se propõem a investigar e valorizar o conhecimento da área de artes; desenvolver a criticidade, a construção de hipóteses e a criatividade dos alunos; ler o mundo e o contexto em que vivem e convivem; expressar-se, confiar mais em si mesmo e respeitar a diversidade. Os alunos e alunas são incentivados a refletir, a fazer escolhas, a tomar decisões e a criar autonomia individual e compartilhada. A todo o momento eles são convidados a entender e protagonizar a produção do conhecimento. Os educandos vivenciam atividades diversas no processo de aprendizagem que envolve: conhecimentos históricos e sociais artísticos das diferentes linguagens, jogos musicais e teatrais, representações cênicas, improvisações dramáticas, exercícios de consciência e percepção corporal e vocal. Reitero aqui, o que nos diz Paulo Freire (1992, p. 22) “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Essa integração de saberes, de atitudes e entendimento se identifica com a interdisciplinaridade, pois exige reflexão da prática e embasamento teórico. É uma ação compartilhada, de forma integrada que provoca no educador uma nova postura diante do que se conhece e do conhecimento, e busca neste contexto a formação integral e globalizante do aluno. Dialogando com Ivani Fazenda quando nos apresenta que a educação não deve constituir-se numa mera transmissão e memorização de conteúdos, pois ela é dinâmica, presente e viva, necessitando da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade. Sendo assim, para ela, “educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha. Sem ela nada tem sentido.” (FAZENDA, 2003, p. 60)

De fato, me parece que a prática constante de se educar com a interdisciplinaridade, no sentido da partilha, de trocar experiências e de desenvolver a confiança e a solidariedade no aluno, pode tornar o aprendizado muito mais significativo e prazeroso. Dowbor (2007, p.64) escreve que “ninguém aprende sozinho; sempre aprendemos mediados pela relação com o outro”.

Um olhar interdisciplinar do educador conduz o educando para exercer o seu verdadeiro papel de cidadão. O educador deve construir o conhecimento juntamente com o aluno, mediado não só pelos conteúdos escolares, mas também pelos conteúdos humanos.

Em busca de uma constante valorização da área de artes; pude perceber que a parceria entre teatro e música, e as trocas entre os saberes, parecia ser o melhor caminho a seguir rumo ao aprendizado e ao entendimento efetivo do campo artístico. Além de proporcionar prazer, satisfação e contentamento aos alunos por meio da atitude de ser interdisciplinar.

Dessa forma, busquei revelar aos meus alunos e alunas a totalidade do conhecimento, pensando, questionando e refletindo, considerando o respeito pelo tempo que cada um tem, de aprender e de revelar a sua potencialidade e competência.

Através das aulas de artes no curso de Pedagogia, o estímulo pela busca do conhecimento era a todo o momento incentivado, com ludicidade e diversão. A minha intenção era reiterar aos participantes que a educação através da arte, além de tudo, tem princípios pedagógicos e educativos, assim como nos mostra Koudela (2009):

A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo

indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda são capazes de desenvolver através do pensamento racional e do discurso. (2009, p.29 e 30)

Pela enorme dificuldade apresentada pelos alunos de interagir com o grupo, movimentar o corpo, cantar e dançar, foi possível perceber o quanto estas ações eram distantes da realidade de cada um deles. Foi preciso trabalhar com cautela e prudência para que entendessem a importância da disciplina para sua vida pessoal e profissional.

Vivências: experiências na construção das aulas

Na busca pelo conhecimento e pelas redescobertas de uma prática na qual a pesquisadora está inserida como educadora, faz-se fundamental a reflexão do fazer e pensar na ação pedagógica a partir do seu processo, da sua práxis.

Acredito na formação permanente e consciente do professor pesquisador e na sua busca de manter acesas as chamas da curiosidade e com isso procurar aperfeiçoar o seu trabalho e, repensar a sua própria pessoa. Deslandes (1994) nos diz:

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com quem nos é estranho. (p.64)

Durante o processo de construção das aulas, procurei conhecer melhor os alunos e alunas inseridos no processo de ensino e me aprofundar na utilização de diferentes materiais e abordagens de ensino. Aos poucos, notando a aparente dificuldade dos alunos em se envolverem com as disciplinas de artes, procurei inserir um trabalho corporal permanente que envolvesse a consciência dos músculos da face e dos membros inferiores e superiores, assim, com a utilização da música, junto às práticas corporais, quando se deram conta já estavam mexendo todo o corpo, dançando e se espalhando pela sala sem constrangimentos.

A ação de representar exigiu um processo de construção gradativo. Nos primeiros momentos, leituras curtas em roda, para não dispensar a atenção. Nos momentos

subseqüentes, vinham as mímicas, a montagem de cenas sem falas, a contação de histórias com fantoches, bonecos e marionetes. Os participantes foram se envolvendo e perdendo o medo e a timidez. O ato de criar foi estimulado, assim como o trabalho com o corpo e com a representação, que era solicitada sempre. Fregtman (1989) nos relata:

As manifestações do impulso criativo e do ato de criação, presentes há milhares de anos na humanidade, demonstram que a criatividade não depende de uma determinada transição histórica nem do desenvolvimento filogenético, mas sim de certa motivação que habita a mesma natureza originária do ser. (p. 172)

A maioria das atividades pedagógicas experienciadas com a turma do curso de Pedagogia instigava a criação, sendo assim, neste ambiente estimulante, a aprendizagem criativa aflorou e a criatividade dos alunos começou a brotar.

As aulas aconteciam semanalmente e contemplavam 2 horas/aula.

No decorrer do semestre as atividades eram divididas em práticas e teóricas, com aulas expositivas, improvisações, exercícios individuais e coletivos, leitura de textos, reflexões, canto e representações, no sentido de provocar emoções, reações, pensamentos e emoções; despertar o gosto artístico; socializar; compartilhar, favorecendo a aprendizagem efetiva. A busca da motivação e envolvimento dos alunos e alunas e a humanização das relações com respeito e acolhimento foram à tônica dos encontros realizados.

As vivências realizadas pareceram proporcionar experiências ricas na construção das aulas em que se estabeleceram processos de aprendizado intenso, de parceria, troca e diálogo, contextualizados dentro de um espaço de formação inicial de aprendizagem docente.

Em todas as propostas de desenvolvimento musical e cênico, os alunos foram instigados a entender o processo ocorrido e a maneira de utilizá-lo na escola ou em outros espaços educacionais. Ao final de cada atividade, eles eram estimulados a idealizar e sugerir outras formas de aplicação pedagógica da mesma proposta em questão.

Constatai que estas atividades atingiram os princípios de valorização da área de artes, desenvolvendo a criticidade, a criação de hipóteses, a expressividade e a criatividade dos alunos.

Um olhar dos outros, reflexões ao educador

Com a intenção de consolidar o processo de ensino, ao final da disciplina, um questionário foi apresentado aos alunos e alunas do curso de Pedagogia para reflexão pessoal e possíveis contribuições para a formação dos futuros educadores.

Quando questionados sobre as possíveis contribuições das disciplinas de Artes para a atuação como educadores, podemos destacar que os participantes descreveram:

- *“A disciplina me ajudou a perceber que podemos utilizar coisas que nem imaginamos para criar uma atividade com os alunos.”* (Débora)
- *“Contribuiu muito com minha personalidade, autonomia, espontaneidade. Mas é claro que preciso trabalhar mais.”* (Edwiges)
- *“Me mostrou o quanto é importante conviver em grupo, que o professor tem que estar sempre inovando, procurando novas formas de ensinar e interagir com as crianças...”* (Lorena)
- *“Acredito que a disciplina foi muito importante para minha formação como educadora. Através dela me tornei uma pessoa mais “solta”, tendo mais noção de que Arte é muito mais do que desenhar e pintar, ela faz com que o ser humano possa se conhecer melhor, desenvolve processos de aprendizagem de uma maneira que entretém o aluno.”* (Ana)

Sobre o “envolver-se nas disciplinas”, alguns depoimentos que nos levam a refletir:

- *“Foi uma disciplina contagiante, onde não se fica parado prestando só atenção, você também participa e dá sua opinião, interage com outras pessoas que nem conhece...me envolvi muito.”* (Larissa Cristina)
- *“Eu participei de todas as aulas e adorei dançar, representar, interpretar. Achei importante porque todo mundo participou e ficamos mais unidos.”* (Marília)
- *“Na primeira aula tive medos que levei para a sala, e que durante todo o envolvimento da pratica da professora, tocava e despertava algo que é maior que este medo, e que venceu: “o ser criança” que está dentro de mim.”* (Josiane)

A música e o teatro podem contribuir para o aprendizado escolar? Reflexões interessantes:

- *“A partir da música o professor pode criar pequenas encenações, que darão início a futuras aulas teatrais, já que a música é uma peça fundamental no teatro.”* (Rafaela)
- *“Na escola, o teatro não tem por objetivo profissionalizar o aluno, mas proporcionar ao aluno a vivência dessa linguagem artística, assim podemos integrar a música ao seu universo cultural de uma forma sadia.”* (Naihara)
- *“...a música cria na sala de aula uma harmonia, um ritmo, uma melodia, fazendo com que os alunos tomem gosto em aprender teatro também.”* (Heloísa)

Ao final do questionário, idéias, sugestões e críticas poderiam ser expostas. Os educandos destacaram:

- *“Uma sala maior.”* (Vanessa)
- *“O lugar, espaço poderia ser mais amplo, num anfiteatro, sentados no chão, com aspecto mais artístico”.* (Josiane)

Observo nas falas dos alunos em relação à contribuição da disciplina para a formação como educador, o envolvimento pessoal com a mesma e a importância da música no teatro.

Destaco nos educandos a conscientização pelo valor das linguagens artísticas e o sentido do trabalho interdisciplinar, num processo prazeroso de aprendizado constante e inesgotável.

Sinto que os processos educativos decorrentes das aulas de artes cênicas pareceram contribuir para a formação social e pessoal dos participantes, educando e sensibilizando-os para um trabalho educacional consistente.

Durante todo o processo pedagógico que vivenciei com os alunos, percebi que aprendi, ampliei e me transformei. Esta experiência foi uma oportunidade de me relacionar com o grupo em parceria, em uma constante troca de conhecimento. Como retrata Freire (1997), o educador se educa nas relações com o educando e esse nas relações com o educador. Juntamente com meus alunos pude aprender, trocar e criar novas maneiras de ações

pedagógicas e de atuações didáticas interdisciplinares eficazes para o trabalho na escola ou em outros ambientes educativos.

Referências

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOWBOR, Fátima F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FREGTMAN, Carlos D. **Música Transpessoal: uma cartografia holística da arte, da ciência e do misticismo**. São Paulo: Cultrix, 1989.

FERREIRA, J. F. **Música e teatro**. Disponível em:
<http://www.acto.com.pt/acto/pdf/musicaeteatro.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 3ª. Edição, 1992.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HERITAGE, Paul (org.) **Mudança de cena: o uso do teatro no desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Trampo, 1989.

KOUDELA. Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SARDO, Fernando e MATSUDA, Miriam. **A importância de ouvir e fazer música**. In Cadernos Tocando e Cantando, vol. 2. Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. São Paulo: Rettec Artes Gráficas, 2009.

A música gospel: um olhar sobre a prática musical das igrejas evangélicas brasileiras nas últimas duas décadas

Paulo Robertson da Silva Soares
FAMES
mmpaulorobertson@hotmail.com

Izaura Serpa Kaiser
FAMES
izaurakaiser@uol.com.br

Resumo: O projeto de pesquisa objetiva investigar o papel da música gospel, em igrejas evangélicas batistas – tradicional e renovada – nas duas últimas décadas – 1990-2010 –, considerando sua contribuição social, cultural e religiosa, no contexto da Grande Vitória/ES. A revisão de literatura abordará autores que tratam de assuntos relacionados com a proposta, estabelecendo um diálogo entre os autores. Na pesquisa de campo, pretende-se aplicar questionários a ministros de músicas e líderes de louvor; participantes de igrejas evangélicas – tradicionais históricos e pentecostais –; componentes de bandas evangélicas e produtores musicais, com o objetivo de coletar dados sobre a posição de cada pessoa, de acordo com sua prática musical atual. Supõe-se que haja manipulação comercial da música gospel em nossos dias, e que os fiéis – público evangélico – aceitem determinados produtos vistos como “sagrados”, sem questionamentos, por estarem inseridos numa sociedade consumista e hedonista.

Palavras chave: Música gospel, igrejas evangélicas, mídia/formação de público consumidor.

Introdução

Uma nova cultura de consumo. É a esse fato que se associa a origem do chamado pós-modernismo. Arelado a isso, muitos buscam relacionar esse pós-modernismo ao *boom* de novas tecnologias, inclusive como forma de se obter lucro, através do aparato midiático.

Na perspectiva do capitalismo cada vez mais globalizado, a cultura passa a ser mercadoria, produto que pode ser reproduzido em larga escala. O chamado mercado *gospel* tem ditado mudanças em diversos setores do meio evangélico, sobretudo a música.

O termo *evangélico* define aqueles adeptos do cristianismo fora do catolicismo romano, integrando o quadro das igrejas protestantes brasileiras. Entre eles surgiu o termo *gospel*, primeiro relacionado à música e mais tarde vinculado a outras manifestações culturais.

Dessas considerações, iremos levantar alguns questionamentos que delimitarão nosso campo de investigação: é possível mensurar o poder do ritmo, da melodia e da harmonia, do modo e andamento musicais na vida de pessoas presentes em aglomerações, expostas a vários

tipos de música? Pode-se dizer que existe uma manipulação comercial na produção e divulgação da música gospel para que se atinja determinados objetivos, se gere sensações diversas ou se realize modificações no caráter das pessoas? Até que ponto o marketing feito na performance do ídolo gospel tem força para induzir pessoas a consumir música?

Justificativa

Nas últimas décadas, observamos de um modo geral, um crescimento nas igrejas evangélicas de práticas musicais carregadas de influências mercadológicas globais. Sobretudo nota-se o surgimento, cada vez maior de artistas e bandas denominadas *gospel*, com seus hábitos sempre voltados ao consumismo. O que tem nos incomodado é justamente o posicionamento desses artistas e bandas, e em consequência, do público, em relação à música *gospel*.

Mendonça (2009, p. 29-30) questiona o impacto que a “cultura de consumo exerce sobre as relações do indivíduo com o sagrado”. Ele também inquirir se o “estímulo ao entretenimento e ao consumo contribui para a aproximação da religião com as atividades de lazer”. Fazemos nossas essas perguntas e as consideramos como relevantes em nossa investigação.

Portanto, essa pesquisa se reveste de importância devido à grande influência que artistas e bandas *gospel*, com sua música popular contemporânea, têm exercido no fazer musical de igrejas evangélicas brasileiras.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar o papel da música gospel, em igrejas evangélicas batistas – tradicional e renovada – nas duas últimas décadas – 1990-2010 –, considerando sua contribuição social, cultural e religiosa, no contexto da Grande Vitória/ES.

Objetivos específicos

- Pesquisar o contexto histórico do cristianismo, traçando-se o perfil dos evangélicos renovados;

- Averiguar a existência de motivações específicas no fazer musical de artistas gospel, observadas as influências exercidas pela mídia na formação de um público consumidor.

Referencial teórico

Na pós-modernidade, o cristianismo e a música chamada *gospel* têm sido objeto de pesquisa científica, em várias áreas acadêmicas. Suas vertentes, católicas e protestantes, apontam caminhos singulares em cada prática litúrgica.

Os evangélicos históricos e os renovados – termos ligados à reforma protestante do século XVI e aos avivamentos dos séculos XIX e XX, respectivamente – crescem num percentual de cerca de 10% no Brasil, sendo hoje 22,2% da população brasileira, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010.

Martinoff (2010, p. 68) relata que o “protestantismo constitui-se numa das três principais divisões do cristianismo, ao lado do catolicismo romano e da igreja ortodoxa”. A autora ressalta que o protestantismo iniciou “no século XVI, com os reformadores Martinho Lutero na Alemanha, Útrico Zuínglio na Suíça de língua alemã e João Calvino em Genebra; [...] nessa época surgiu a expressão ‘protestante’”.

Atualmente podem-se distinguir entre as igrejas protestantes as chamadas tradicionais ou históricas, as pentecostais, estas fruto do movimento avivalista ocorrido no século XIX na Inglaterra e nos Estados Unidos, além das neopentecostais, que surgiram no início da década de 1930 (MARTINOFF, 2010, p. 68).

Cunha (2004) ressalta que o protestantismo brasileiro, surgido dentro de um contexto religioso complexo desde suas origens, está diretamente ligado ao “contexto britânico e estadunidense” (CUNHA, 2004, p. 64).

Chegados ao Brasil, os missionários estadunidenses encontraram uma realidade “significativamente diferente daquela vivenciada no país de origem”. Aqui encontraram o catolicismo, uma “religião já estabelecida e assimilada”, num processo que duravam quatro séculos. Eles “identificaram o que representava o catolicismo na constituição do povo brasileiro”, definindo, como base para a construção do protestantismo, a “negação das manifestações culturais populares e do catolicismo” (CUNHA, 2004, p. 67-68).

Dorneles (2008, p. 73) assinala que o “fenômeno pentecostal é fruto da incorporação de elementos da cultura popular no culto cristão. Enche igrejas, enfatiza os dons do Espírito Santo e provoca uma mudança radical na liturgia tradicional”. A característica fundamental do pentecostalismo e da renovação carismática é a “adoração exuberante” e a “ênfase na experiência religiosa subjetiva” (BURGESS E MCGEE, 1988, apud DORNELES, 2008, p. 73).

Segundo Williams (2006), a adoração *carismática* tem sua origem no Pentecostalismo, no Movimento de Jesus¹ – a partir de 1960 – e na Terceira Onda² – início da década de 1980. De caráter livre e espontâneo, tal manifestação “pode ser definida como aquela em que a liderança e os dons do Espírito (charismata) são evidenciados ou recebidos durante o louvor individual ou coletivo em resposta a um poderoso ato de Deus” (BASDEN, 2000, apud WILLIAMS, 2006, p.145). O autor ainda cita que: “Algo novo acontecia, e vários aspectos da adoração ocidental nunca mais seriam os mesmos. Nascia a nova adoração carismática a partir de uma crise política e cultural”, nos anos de 1968 (WILLIAMS, 2006, p. 145).

Era natural que, a partir desses movimentos religiosos, surgissem novas igrejas, ou que acontecesse uma transformação nelas, deixando para trás os hinos antigos e as formas de culto tradicionais, adotando a chamada ‘música de Jesus’.

Nesse momento, começam a surgir “os ‘cultos de adoração contemporânea’ com grupos de música popular, acompanhamento de ritmos com palmas, balões e líderes vestidos mais informalmente” (WILLIAMS, 2006, p. 149).

Martinoff (2010), citando pesquisa de Camargo e Fogaça (1997), menciona o “surgimento de conjuntos com instrumental da banda de rock [...], que faziam os acompanhamentos em harmonizações simples [...] com letras que abordavam os sentimentos pessoais em relação a Deus”, fazendo surgir dessa forma, o que hoje conhecemos como “música *gospel*” (MARTINOFF, 2010, p. 71).

O termo *gospel*, popularizado nos Estados Unidos e trazido para o Brasil no início dos anos 90, “é sinônimo da música religiosa moderna ou da Música Cristã Contemporânea”.

¹ O Movimento de Jesus ficou conhecido como um movimento de revolução, dentro da igreja, num ímpeto decididamente contrário ao sistema da igreja tradicional, quando jovens procuraram encontrar o amor verdadeiro, a paz real e a verdade absoluta, através de Jesus.

² Movimento que se seguiu ao pentecostalismo e à renovação carismática, onde já não se exigia que se falasse em línguas, como sinal do batismo no Espírito Santo.

Passou a “classificar um gênero musical” combinando “formas musicais seculares” – especialmente o rock, as baladas e o samba, dentre outras – “com conteúdo religioso cristão” (CUNHA, 2008, p. 116).

Cunha (2008) aponta que referências a esse termo vêm, de maneira geral, “acompanhadas da palavra movimento – o movimento gospel, de ênfase musical, originado no final da década de 1980 e no início da de 90, com raízes no ‘Movimento de Jesus’ (EUA)”, o qual “influenciou na formação dos movimentos paraeclesiais de juventude dos anos 70 no Brasil”. A partir desse ‘movimento’, desencadeou-se “a profissionalização de músicos, cantores e grupos musicais evangélicos [...] aliada ao desenvolvimento da mídia evangélica no Brasil”, valorizando o louvor e a adoração no culto (CUNHA, 2008, p. 116-117).

Dentro do contexto dos cultos de adoração contemporânea, é conveniente avaliar que o som e a música trazem efeitos sobre o ser humano e a sociedade, se considerarmos os resultados das vibrações sonoras sobre os “estados de espíritos” ou “experiências” subjetivas das pessoas. É necessário pontuar que, num olhar mais penetrante, a “própria concepção da natureza da música feita por uma sociedade é condicionada pelo ponto de vista filosófico geral sobre o qual se assenta a sociedade” (TAME, [2009?], p. 29).

Ramos (2008, p. 30) afirma que “diferentes teorias relacionadas ao processamento da emoção humana [...] têm sido aderidas em estudos envolvendo música”. Como não existe hoje, na literatura moderna, uma única teoria dominante em pesquisas sobre essa relação música x emoções, “os cientistas costumam considerar as emoções musicais em diferentes focos e conceitos em seus estudos” (JUSLIN; LAUKKA, 2004, apud RAMOS, 2008, p. 30).

Muitas são as formas pelas quais a música pode expressar as emoções aos ouvintes. Algumas emoções são despertadas através de “características da própria estrutura musical” – o modo, o contorno melódico, o andamento –, ao passo que outras podem ser reflexo de “associações pessoais”. Dessa forma, “diferentes fontes emocionais envolvem e são influenciadas por um número grande de variáveis causais em música, pela pessoa e pela situação” (JØRGENSEN, 1988, apud RAMOS, 2008, p. 30).

Tame ([2009?], p. 147) ressalta que “a música influi na digestão, nas secreções internas, na circulação, na nutrição e na respiração”. Cita ainda pesquisas onde se descobriu que “acordes consonantes e dissonantes, intervalos diferentes e outras características da música exercem todos um profundo efeito no pulso e a respiração do homem [...]” (PODOLSKY, 1945, apud TAME, [2009?], p. 147).

Existe uma conformidade de ideias na literatura sobre a percepção das emoções musicais, e indicam, de modo geral, que “as respostas emocionais de ouvintes de uma mesma cultura a um mesmo trecho musical são semelhantes”. Então, “um grande número de ouvintes pode fornecer dados indicando um evento musical como tendo uma ‘emoção positiva’”. Vale lembrar também que “toda música carrega em si um valor afetivo, que pode variar de pessoa para pessoa [...]” (RAMOS, 2008, p. 36).

Falando sobre a percepção das emoções musicais, Ramos (2008) afirma que, na literatura específica, os teóricos procuram responder a uma única pergunta: “a música pode evocar emoções específicas nos ouvintes?” Dentre estes estudiosos da área, ele cita Langer (1957) que, em seu estudo sobre a relação música x emoções, “desenvolveu a ideia de que as formas do sentimento humano podem ser muito mais congruentes com as formas musicais do que com as formas da linguagem”.

Langer (1957), conforme Ramos (2008, p. 38), não abordou a “percepção das emoções contidas no evento musical com o entendimento dos idiomas musicais específicos”, nem discutiu questões sobre “mudanças na altura ou no andamento” musical, que interferem nas concepções culturais de cada indivíduo. A autora rejeitou o pensamento de que a música possa de alguma forma “representar emoções específicas”; alegou ainda que ela somente imita “a forma da emoção e não o conteúdo”. Então, para Langer, a “representação da emoção em música é inerentemente indefinida”, posto que não pode ser caracterizada como sendo “igualmente alegre e triste” (LANGER, 1957, apud RAMOS, 2008, p. 38-39).

Kivy (1980) creu que “certos padrões melódicos estariam convencionalmente associados a predicados expressivos especificáveis, como ‘é triste’, ‘me irrita’, ‘me dá alegria’”. Ramos (2008) complementa a proposição de Kivy (1980), dizendo que, “todas as associações convencionais entre música e a emoção seguramente seriam derivadas das convenções naturais entre música e a ‘vida emotiva’”, e que “a música de uma cultura pode refletir somente a vida emotiva daquela cultura” (KIVY, 1980, apud RAMOS, 2008, p. 40).

Muitos pesquisadores têm procurado, sistematicamente, estudar quais “elementos estruturais” da música tendem a ser determinantes na “expressão das emoções”; alguns têm descoberto que o modo³ e o andamento⁴ são indicadores indispensáveis para que se determine

³ O modo se compõe de “uma série de notas sucessivas organizadas segundo um padrão de intervalos musicais definido, diferindo de um modo a outro – menor e maior” (RAMOS, 2008, p. 44).

“se uma melodia é triste ou alegre”. De forma mais específica, “andamentos rápidos tendem a evocar músicas alegres e andamentos lentos tendem a evocar músicas tristes” (GAGNON; PERETZ, 2003, apud RAMOS, 2008, p. 44).

Tame ([2009?]) salienta que “o ritmo da música exerce fortíssima influência sobre as batidas cardíacas, tendendo a ajustá-las, de certo modo, a si mesmo”. Cita ainda que “ritmos regulares do *jazz* e do *rock* tiram das batidas do coração o seu ritmo perfeito”, e que o “ritmo, com efeito, nos atinge não só o corpo, a mente e as emoções, mas até o subconsciente” (TAME, [2009?], p. 148).

Considerando as emoções musicais, torna-se necessário entender como a música atua sobre as massas. Traçando as origens do consumo de massa, desde o século XVIII, com a Primeira Revolução Industrial – desenvolvimento das classes médias britânicas –, passando pelo enriquecimento das classes trabalhadoras inglesas, francesas e americanas no século XIX, foi, após a II Guerra Mundial – 1939-1945 –, com o surgimento da publicidade e o advento das grandes lojas e *shoppings centers*, que se tornou mais intenso o estímulo ao entretenimento e ao lazer de massa.

Mendonça (2009) nota que a relação consumo-entretenimento se configura como um aspecto marcante da contemporaneidade, estando presente em todas as camadas sociais, independentemente da acessibilidade aos produtos culturais e graus de poder de consumo. Com o desenvolvimento de novos suportes midiáticos e tecnológicos, diz ele, emerge um público novo e diverso, com suas exigências específicas, o que faz com que o mercado de massa ofereça produtos específicos para todos os gostos (MENDONÇA, 2009, p. 29).

Observa-se uma “crescente sacralização do mercado global” e o domínio desse mercado “transcende as fronteiras”, onde a inserção do indivíduo se dá pelo consumo. Não é por acaso que “o mercado aproxima-se da religião” e com ela interage (ORTIZ, 2006, apud MENDONÇA, 2009, p. 30).

Martinoff (2010) afirma: “Estima-se que o ‘mercado evangélico’ no país movimenta mais de três bilhões de reais por ano e crie dois milhões de empregos diretos e indiretos. Segundo Edward (2002), podemos citar a existência de 96 gravadoras [...]” (MARTINOFF, 2010, p. 68).

⁴ O andamento significa “o grau de velocidade que se imprime à execução de um trecho musical” (RAMOS, 2008, p. 44).

Nota-se que “o consumismo levou ao empobrecimento espiritual e ao egocentrismo hedonista”. Mendonça (2009) afirma ser necessário “investigar se na prática cotidiana dos indivíduos tal concepção de consumismo significa unicamente a ‘satisfação de necessidades fixas’” (FEATHERSTONE, 1997, apud MENDONÇA, 2009, p. 30-31).

Tratando sobre o poder que os chamados *artistas gospel* têm no cenário religioso atual, vemos que essa “novidade” surgiu com a confirmação do movimento chamado *gospel*, “por meio do mercado, e a profissionalização do trabalho musical evangélico, facilitada pelo desenvolvimento das gravadoras e das rádios especializadas”. A combinação desses ingredientes, impulsionou “a criação de uma nova categoria para classificar os cantores e os grupos musicais dessa nova fase: os ‘artistas’”, sendo esse “um componente novo no cenário evangélico dos anos 90 [...]” (CUNHA, 2004, p. 148).

Baggio (1997), falando da responsabilidade do artista em relação ao poder da influência que ele exerce sobre o público, ressalta que é “importante que os músicos cristãos tenham uma atitude de levar os seus fãs a olhar para Jesus acima de todas as coisas”. O autor lembra que tais artistas devem manter uma “preocupação quanto aos que usam os meios de comunicação para apresentar o Evangelho”, entendendo que sua música deve ser “um ministério ao Senhor” (BAGGIO, 1997, p. 94-96).

Para que essa indústria prospere, ela deve ser *cristã* e ao mesmo tempo, ser *entretenimento*, e ambos os elementos tem de funcionar efetivamente.

Mendonça (2009) afirma ainda que os “eventos *gospel* apropriam-se de modelos seculares de entretenimento”, passando pelos locais escolhidos para os shows – como “praias e casas de espetáculo” –, a “nomenclatura das festas” – como ‘balada *gospel*’, ‘*gospel night*’, ‘*gospel planet*’ – até a escolha da “figura do artista *gospel* como atração”. Essa “nova configuração religiosa” pode ser conferida nos “eventos anunciados no portal *Gospel+* www.gospelmais.com.br”. Como exemplo, o “*Jesus Vida Verão*, realizado nos fins de semana do mês de janeiro”, na Praia da Costa, em Vila Velha/ES (MENDONÇA, 2009, p. 131).

Promovida em 2002, a Feira Internacional do Consumidor Cristão (FICOC), buscou consolidar os “cristãos como um segmento de mercado”. Cunha (2004) cita que visitar essa feira “é respirar cultura *gospel*”. São vários stands, oferecendo uma infinidade de produtos, tais como livros e revistas, CD’s, DVD’s e vídeos, roupas e objetos de uso pessoal, produtos alimentícios, cosméticos, brinquedos, objetos rituais, instrumentos e equipamentos musicais. Também oferecem serviços, como seguradoras, cartões de crédito, empresas de turismo,

dentre outros – tudo com a “marca ‘gospel’, ‘cristão’, ‘evangélico’, ‘Jesus’ ou alguma expressão religiosa no hebraico ou grego” (CUNHA, 2004, p. 199).

Sobre os cultos evangélicos, Reck e Louro (2010) dizem que “as comunidades evangélicas sempre dedicaram uma atenção especial ao aspecto musical em seus cultos. Nos últimos anos, porém, os Ministérios de Louvor [...] passaram a se organizar de forma mais estruturada, influenciados pelo crescimento da música evangélica no Brasil” (RECK; LOURO, 2010, p. 952-953).

Com o fortalecimento do segmento fonográfico evangélico, utilizando meios de comunicação em massa e com o incentivo das denominações neopentecostais, proporcionou-se grande desenvolvimento de “uma nova proposta musical”. Ritmos e instrumentos populares diferenciaram “a música cristã da música popular”, principalmente “através de suas letras e não pelo seu gênero musical”, até então com características tradicionais. No Brasil, “o termo *gospel* passa a denominar a música que, independente do ritmo, instrumentação ou estrutura, contém uma mensagem do evangelho” (RECK; LOURO, 2010, p. 953).

Resultados esperados/hipóteses

A partir do referencial teórico estudado, presume-se que *o modo, o ritmo e o andamento musical* podem *alterar significativamente as emoções humanas* – como tristeza e alegria – consideradas as *histórias individuais e culturais* de um grupo social em que o sujeito se encontra inserido.

É possível que haja *manipulação comercial da música gospel* em nossos dias, e que os fiéis – público evangélico – aceitem determinados *produtos vistos como “sagrados”*, sem questionamentos, por estarem inseridos numa sociedade *consumista* e hedonista.

Possivelmente – mesmo com posições contrárias no cenário evangélico – os *espetáculos/shows gospel* – promovidos para atender a demanda do mercado evangélico – têm levantado “*artistas*” e “*fãs*”, como na área popular/secular; e, tais “estrelas/ídolos” se configuram como “*instrumentos de Deus*”, cobrando altos cachês, vendendo CD’s e ditando moda.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa bibliográfica se constituirá da análise de artigos, TCC, dissertações, teses e livros, buscando fazer o levantamento teórico – revisão de literatura –, estabelecendo um diálogo entre os autores.

Na pesquisa de campo, coletaremos e registraremos dados, através de questionários, que serão feitos a ministros de músicas e líderes de louvor; participantes de igrejas evangélicas – tradicionais históricos e pentecostais –; componentes de bandas evangélicas e produtores musicais:

- Ministro de Música da 2ª Igreja Batista em Guarapari/ES;
- Ministro de Música Igreja Batista na Praia do Morro – Guarapari/ES;
- Líder de Louvor da 1ª Igreja Batista em Guarapari/ES;
- Líder de Louvor da Igreja Batista Filadélfia, Vitória/ES;
- Participante de Igreja Renovada: Igreja Batista do Ibes, Vila Velha/ES;
- Participante de Igreja Renovada: Igreja Batista Filadélfia, Vitória/ES;
- Líder da Banda Zaggus: Guarapari/ES;
- Líder da Banda Fulltone: Vila Velha/ES;
- Empresários de Eventos Musicais: Guarapari/ES.

Referências

BAGGIO, Sandro R. *Revolução na música gospel: um avivamento musical em nossos dias*. São Paulo: Exodus, 1997.

CUNHA, Magali do Nascimento. *Vinho novo em odres velhos: um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil*. 2004. 347 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-29062007-153429/pt-br.php>>. Acesso em: 01 maio 2013.

DORNELES, Vanderlei. O culto pentecostal e carismático. In: _____. *Cristãos em busca do êxtase: para compreender a nova liturgia e o papel da música na adoração contemporânea*. 5. ed. São Paulo: UNASPRES, 2008. cap. 3, p. 73-141.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 23, p. 67-74, mar. 2010.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. *O gospel é pop: música e religião na cultura pós-moderna*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://orquestra.ia.unesp.br/teses_de_pos/dissertacao_joezermendonca.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2013.

RAMOS, Danilo. *Fatores emocionais durante uma escuta musical afetam a percepção temporal de músicos e não-músicos?* 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-08102008-013413/publico/docdan.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Espaços extra-escolares de educação musical: comunidades evangélicas como cenários interpretativos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 948-957.

TAME, David. Abertura: a música e sua energia. O século XX: a nova música. Avaliação: a música, o homem e a sociedade. In: _____. *O poder oculto da música: a transformação do homem pela energia da música*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, [2009?]. p. 13-33; cap. 2, p. 76-145; cap. 3, p. 146-183.

WILLIAMS, Don. Adoração carismática. In: BASDEN, Paul (Org.). *Adoração ou show: críticas e defesas de seis estilos de culto*. Tradução de Lena Aranha. São Paulo: Editora Vida, 2006. cap. 4, p. 143-178.

A música na Educação Básica: um processo de conscientização pautado no diálogo

*Mariana Galon da Silva
UFSCar
marianagalon@gmail.com*

*Sara Cecília Cesca
UNICAMP
sara.cesca@gmail.com*

*Pedro Augusto Dutra de Oliveira
UFSCar
pedroaugustodutra@gmail.com*

Resumo: O presente relato de experiência visa uma reflexão em torno das apresentações musicais realizadas no contexto escolar de um colégio de educação básica na cidade de Ribeirão Preto. A partir da nova diretriz curricular implantada pelo colégio analisamos as dificuldades de adequação das apresentações musicais – fixas no calendário escolar – ao novo plano didático e, em consequência, propomos outro olhar e aplicabilidade para os concertos pedagógicos. As atividades que serão aqui relatadas resultam de um processo investigativo voltado para a conscientização dos valores constitutivos do processo musical, levando ao entendimento que todo produto musical pressupõe uma construção substanciada por diversos elementos e habilidades artísticas, muitas vezes esquecidos. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, as bases teóricas que conduziram nosso pensamento em busca de re-significar e re-localizar a disciplina de música dentro do contexto escolar, de maneira que pudéssemos conduzi-la sem prejuízos e equívocos tradicionalmente impregnados na concepção da arte musical enquanto disciplina formante. O objetivo desse relato é propor uma reflexão em torno da importância dos concertos pedagógicos, desde que os mesmos sejam colocados como produtos resultantes de um processo pedagógico realizado na sala de aula e não centro da prática educativa.

Palavras-chave: processo, produto, diálogo.

1. Introdução

Na nossa experiência como educadores musicais em uma escola de educação básica, nos deparamos com a constante desvalorização da disciplina, no contexto escolar.

Embora diversos autores apontem que a música é uma área do conhecimento humano assim como as demais disciplinas, e que por isso tem sua importância dentro do currículo escolar, e em seus trabalhos apresentem idéias que condizem com as necessidades atuais do

ensino, uma prática ainda muito presente no contexto escolar tem sido aquela onde a disciplina se torna refém de festividades e apresentações da instituição, tornando-se, assim, um conhecimento submisso ao calendário escolar. Tal funcionalidade da música, além de desvincular-se das novas diretrizes curriculares propostas por autores da educação musical, desvaloriza a disciplina como se a mesma, não tivesse conteúdos sérios a serem trabalhados, minando todo o processo pedagógico-musical, interferindo e prejudicando diretamente na aprendizagem do aluno.

São vários os trabalhos que colocam essa problemática como um obstáculo para a valorização da música na escola. No entanto, poucas são as propostas que visam equacionar essas questões, promovendo um processo de conscientização, por meio do diálogo, que alcance os alunos, pais, professores, direção escolar e toda a comunidade.

Visando essa problemática através da reflexão, foram sugeridas propostas de atividades envolvendo toda a comunidade escolar de um estabelecimento de ensino na cidade de Ribeirão Preto, a fim de promover uma mudança de visão da função da música dentro da escola regular.

Desse modo foi possível re-significar e re-localizar a disciplina de música dentro do contexto escolar por meio do diálogo com toda comunidade escolar, mostrando que através de um planejamento específico, a disciplina de música pode ser construída sem prejuízos que deturpem a concepção de arte musical enquanto formação; e que as apresentações devem e podem ser realizadas, desde que as mesmas não sejam colocadas como objetivo principal de toda prática educativa na disciplina de música.

Acreditamos que ao iniciar um processo de conscientização, por meio do diálogo com toda a comunidade escolar, é possível haver melhorias das práticas educacionais dentro de escolas de educação regulares que oferecem o ensino de música, assim como propiciar uma mudança de olhar sobre a disciplina música por parte dos alunos, direção escolar e comunidade.

2. O confronto com as marcas de um ensino passado.

O ensino tradicional de música que se perpetuou por muito tempo no Brasil e ainda está muito presente na atualidade, vai de encontro com a valorização do objeto em detrimento do processo.

Esse pensamento se faz presente no nosso país desde a chegada dos jesuítas trazendo o estilo educacional europeu, caracterizado pelo rigor metodológico, ligação com o militarismo e a religião. Assim,

Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante a exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio em determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos se instaurando. (FONTERRADA, 2005, p. 209)

Todo esse rigor militar e foco na prática voltada à técnica também foi posta em ação no ensino musical que vigorou até o séc. XX, ou seja, foram muitas décadas de um ensino totalmente focado nos resultados da boa execução musical, conseguidos através dos “métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas”. (Ibidem, p. 210)

No séc. XX, graças às novas propostas de Dewey (1859-1952) e o movimento escolanovista trazidos para o Brasil pelo seu discípulo Anísio Teixeira, vemos uma mudança no quadro da educação musical.

Dewey propunha que a arte fosse tirada dos centros eruditos e se inserisse no meio da comunidade destinando-a a todos e não somente para os dotados de talento. Ao indicar que a arte é uma área do conhecimento humano como qualquer outra, portanto, deveria fazer parte do cotidiano das pessoas, pois contribui para formação integral do ser humano; ele expande o ensino de música para além do ensino técnico do instrumento ou da voz, valorizando o ensino musical em sua completude onde o mais importante é o processo educacional e não o seu resultado em si. (Ibidem, p. 211)

Os teóricos Dewey e Whitehead entendem que processo e resultado sejam indissociados, embora considerem o processo de aprendizagem superior à própria proposta de trabalho feita. Acreditam que os “fins surgem do próprio processo; não são externos a ele. Isto significa que antes do desenvolvimento do processo, os fins só podem ser delineados em termos gerais, inclusive ‘vagos’.” (DOLL, 1997, p. 47)

Durante a vivência dos autores em colégios de ensino regular, notou-se características desse movimento histórico. Ao mesmo tempo em que o currículo oferece ideias onde há a associação do processo com o produto final, na prática o que ocorre é uma educação aos moldes jesuíticos, onde o resultado do trabalho expostos nas apresentações é mais valorizado que o processo educacional. De modo que muitas vezes as aulas de música

são prejudicadas por tantas apresentações. Essa postura das instituições não só indica uma visão tradicionalista do ensino de música, como também mercadológica, já que com belas apresentações há a divulgação do estabelecimento de ensino.

Buscando uma mudança na visão da escola e comunidade sobre a educação musical, nos fundamentamos em Paulo Freire para entendermos o conceito de dialogicidade e de educação bancária.

Para Freire a busca do conteúdo programático se dá por meio do diálogo, onde “não há ignorantes absolutos, nem sábio absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 2005, p. 93) Assim sendo, como pensar todo o processo de educação musical, escolha de repertório a ser explorado e finalmente o produto a ser apresentado, tendo em vista uma concepção dialógica entre educandos e educadores?

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2005, p. 97) Ao contrário, uma educação pautada numa concepção bancária tende a impor e depositar no suposto educando vazio, todo o conhecimento.

Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. (Ibidem, p. 66)

Tal procedimento, muitas vezes envolvendo professor e aluno anula qualquer possibilidade de diálogo, onde o educando não se faz sujeito participante do processo educativo, mas sim objeto, vasilhas, onde serão depositados conteúdos que unicamente serão explicitados, por exemplo, numa apresentação musical escolar.

Essa dicotomia dialogicidade/concepção bancária acontece também entre o par direção-professores, ou seja, como estabelecer uma relação de diálogo de “A com B”, entre direção e professores para que se estabeleça e se defina os procedimentos pedagógicos que resultarão numa futura apresentação? Como anular uma concepção bancária de “A sobre B” onde o professor, segundo tal concepção, não é mais sujeito do processo educativo, mas é obrigado a pautar a aula com base no calendário escolar?

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de

fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexiste essa confiança na antidualogicidade da concepção ‘bancária’ da educação. (Ibidem, p. 94)

Para corroborar esta afirmação, apropriamo-nos do pensamento do teórico e biólogo Humberto Maturana, no sentido de compreender que a aprendizagem só ocorre quando há mudança de conduta, portanto, quanto mais interativo for o espaço de convivência entre *peçoas e o conhecimento*, mais significativo será nosso ambiente de trabalho.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. (MATURANA, 2002, p. 29)

Para tanto, postulamos que a reflexão e as transformações possam ocorrer humanamente dentro da instituição, através de experiências musicais significativas entre os alunos e professores.

Sob essa ótica de dialogicidade e de um ensino diversificado que visa penetrar o aluno em todas as instancias possíveis do aprendizado, utilizaremos também atividades baseadas no modelo (T)EC(L)A¹, proposto pelo educador musical Keith Swanwick, onde determinado conteúdo, escolhido através do diálogo com os sujeitos envolvidos na prática educativa, será explorado em várias instâncias da aprendizagem musical.

A proposta de conscientização apresentada nos últimos parágrafos expõe de maneira sucinta o pensamento que alicerça a filosofia do presente relato. O desenvolvimento desta atividade tem como foco principal confrontar a prática musical voltada para os valores fixados somente no produto e na execução musical, com uma abordagem atenta e reflexiva perante o processo *inventivo e realizativo* da produção artística dos alunos.

3. Contextualizando o cenário educacional.

Nos últimos dois anos o plano pedagógico da disciplina de Música no Colégio em questão passou por mudanças significativas; redigido pelo corpo docente de Música da cidade

¹ Segundo esse autor, cinco esferas de aprendizagem devem circular o ambiente de ensino de música, e essas cinco esferas, que compõem a sigla (T)EC(L)A, são as seguintes: (T) – Técnica, E – Execução, C – Composição, (L) – Literatura e A – Apreciação. (SWANWICK, 2009)

de Ribeirão Preto, a nova proposta consistia num currículo que pudesse valorizar de fato o ensino de música, levando-o ao patamar das demais disciplinas, além de propiciar reflexões e práticas interdisciplinares. O caráter filosófico e abrangente desta nova proposta curricular, permitiu um olhar flexível quanto à prática da música no contexto da rede escolar.

Após a elaboração da nova ementa curricular, as atividades musicais incorporadas outrora ao longo dos anos pela comunidade escolar, em pouco tempo foram tomando forma e adquirindo novos sentidos entre professores e alunos. O desconforto inicial gerado pela nova proposta, gradualmente, foi sendo incorporado ao trabalho da escola como um todo. Embora o atual currículo de música apresente idéias que possam viabilizar as propostas interdisciplinares do colégio, o hábito de convocar a disciplina de música para servir às festividades do calendário escolar, ainda tem sido um agravante para a total implementação do novo projeto. Tal funcionalidade voltada para musicalizar datas “comerciais”, além de desvincular-se da nova diretriz curricular, desvaloriza a disciplina como se a mesma, não tivesse conteúdos sérios a serem trabalhados, minando todo o processo pedagógico-musical, interferindo e prejudicando diretamente na aprendizagem do aluno.

Tendo em mente essa problemática os educadores elaboraram uma proposta de trabalho, através de atividades musicais que proporcionassem aos alunos um *processo* de construção pedagógico-musical, bem como a tentativa de conscientizar a comunidade escolar de que as apresentações consistem apenas no *produto* desse *processo* e não a razão de ser de tal processo, buscando maior conexão pedagógica entre as aulas e as apresentações (processo/produto), a fim de valorizar e enriquecer a disciplina de música, não deixando-a unicamente em função das apresentações.

As atividades oferecidas aos alunos e para comunidade tiveram como objetivo uma maior conexão pedagógica entre a aula de música e suas respectivas apresentações, valorizando a disciplina de maneira que pudesse ultrapassar a função de “trilha sonora” do calendário escolar.

Buscou-se através dessas atividades viabilizar um planejamento em música visando o par processo/produto, trabalhar com os respectivos alunos a função pedagógica e artística de uma apresentação ou uma “mostra”, cujo objetivo real é mostrar o trabalho desenvolvido em sala.

3. Uma proposta artística para além da arte.

Nossa proposta de ensino foi vinculada à outras disciplinas, de modo que pudemos promover um convívio interativo e interdisciplinar, conforme está previsto nas diretrizes do novo currículo do colégio em questão.

A intervenção foi realizada em uma sala do 5º ano do ensino fundamental e foi analisado o processo de ensino-aprendizado realizado durante 16 aulas (dois bimestres), em aulas semanais. Paralelamente, em diálogo com toda comunidade escolar, preparamos uma Mostra Musical, onde a proposta foi realmente mostrar todo resultado de um processo de 16 aulas, ou seja, o formato e conteúdo específico da Mostra foi definido juntamente com os alunos durante esse processo.

Assim sendo, iniciamos o nosso trabalho abordando como conteúdo central “manifestações artísticas regionais”, segundo as orientações curriculares do semestre. A partir do modelo (T)EC(L)A, proposto pelo educador Keith Swanwick, nosso trabalho buscou através da técnica, da execução, da composição, da literatura e da apreciação, recursos que desvelassem os fenômenos artísticos e humanos que circundam este assunto.(SWANWICK, 2009) Ao apresentemos neste relato um recorte do caminho percorrido para resgatar os valores da disciplina de música no contexto escolar, e isso à partir do modelo (T)EC(L)A, é importante afirmar que tal processo consiste em um *fazer* musical para além da música. Uma prática transcendente e humana que perpassa o próprio estudo e fazer da arte. Segundo o pesquisador e compositor Carlos Kater,

Prevalece nesse enfoque, ao lado do desenvolvimento da percepção, *insights* e observação, a prontidão de respostas, desconstrução de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade, etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora. (KATER, 2004, p.45)

A partir de uma abordagem especulativa conduzimos nosso trabalho através de perguntas que puderam enriquecer nosso diálogo e experiência em sala de aula. De acordo com o pesquisador Wanderley Geraldi,

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas

perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, ‘tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas’. (GERALDI, 2010, p.95)

Pautado nesta proposta aberta aos acontecimentos dinâmicos do convívio, levamos em consideração aspectos da recepção, que legitimam à experiência estética de cada um em relação ao conteúdo artístico.

Durante as aulas os alunos tiveram a oportunidade de apreciar, executar e criar músicas ligadas ao tema proposto. Inicialmente os alunos assistiram alguns breves documentários sobre as manifestações regionais e ouviram músicas de diferentes partes do Brasil. A partir da apreciação e contextualização, os alunos participaram da escolha do repertório que seria executado na Mostra Musical no final do semestre. Dentro desta proposta, a apreciação musical consistiu em uma porta de entrada para experiência estética, estimulando o hábito para uma escuta respeitosa e reflexiva no ambiente escolar.

Através do ensino da flauta doce e do canto coral, apresentamos aos alunos um repertório que pudesse complementar a unidade do trabalho. Quanto ao ensino técnico do instrumento e do canto, trabalhamos a importância da repetição, da concentração e da disciplina diária com o intuito de conquistarmos bons resultados sonoros e qualidade na destreza dos movimentos do corpo e da voz.

A realização destas atividades foram propostas aos alunos em grupo, visando à valorização da convivência e colaboração. No decorrer do trabalho os alunos se dispuseram a criar arranjos da obra executada. Após a construção dos arranjos, os alunos discutiram sobre os elementos musicais que compunham cada arranjo, com o intuito de escolher o que deveria ser apresentado na Mostra. Assim, os alunos não somente reproduziram o repertório proposto, mas participaram ativamente da construção do mesmo.

Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo. (KATER, 2004, p.45)

O fechamento das atividades aconteceu com o concerto pedagógico, intitulado “Mostra Musical”. Tal “Mostra”, foi realizada no final do semestre em um teatro com a presença da direção da escola e da comunidade. Antes da execução da turma do 5ª ano foi feita uma explanação sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula durante o semestre dando ênfase na participação ativa dos alunos no processo de escolha do repertório e no processo de criação desse repertório que foi executado.

Acreditamos que desta maneira foi possível expor para a direção da escola e para os pais a importância e a riqueza do processo educacional que acontece diariamente em sala de aula e de como nas aulas de música os alunos assumiam uma postura de sujeitos do seu aprendizado. Foi possível também aproximar e contextualizar as apresentações, produto da prática educativa, do processo educativo da sala de aula. Os concertos pedagógicos, em formato de “Mostra Musical”, passaram a refletir todo o processo de ensino em sala de aula, tomando maior proporção de significado tanto para a direção escolar, pais e principalmente para os alunos.

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo possibilitar primordialmente a diminuição da dicotomia existente entre processos educativos em música e produtos musicais, muitas vezes expostos e dissimulados no formato de apresentações escolares.

Com o intuito de dialogar com a comunidade escolar e de re-significar a disciplina de música, colocamos em prática um plano de ensino, com duração de um semestre, pautado no diálogo tanto com os alunos quanto com a escola, envolvendo seus diretores, coordenadores pedagógicos e demais professores.

Tal proposta de ensino proporcionou aproximar o conteúdo e atividades desenvolvidas em sala de aula com as apresentações ocorridas no ambiente instrucional, todavia, com clareza e planejamento. Para tanto, além do plano de ensino, foi proposta uma “Mostra Musical”, que resume em “mostrar” todo o processo de aprendizado realizado durante o semestre. Assim, longe de querer chegar a modelos e métodos prontos e estanques, entendemos que por meio do diálogo, levando em consideração a realidade da escola e suas especificidades, é possível transcender a disciplina música para um lugar próprio, significativo, que possa ir além das apresentações que geralmente, se condicionam a um calendário meramente festivo, e não pedagógico-musical

Referências

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

GERALDI, João Wanderlei. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

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

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

A Música na Transdisciplinaridade em Arte

Maria Cristiane Deltregia Reys
 UFSC
 cris_reys@hotmail.com

Resumo: O artigo relata experiências do projeto transdisciplinar entre linguagens artísticas, desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, e vinculado à pesquisa do Grupo EBA – Educação Básica e Arte (CNPq), que estuda modificações no currículo da disciplina de Arte, envolvendo professores de Música, Artes Visuais e Teatro. O projeto tem por objetivo abordar as linguagens artísticas de modo integrado e por projetos de trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental, entendendo a importância de crianças vivenciarem a Arte de forma não compartimentada em seu cotidiano, assim como tem sido trabalhadas as outras áreas do conhecimento pelas professoras pedagogas. O trabalho motivado pelo repensar da estrutura curricular da disciplina de Arte busca apoio metodológico na investigação-ação (ELLIOT, 1993) e embasamento teórico em autores como Hernández e Ventura, 2008; Zabala, 1998 e Fazenda, 2009; entre outros. As temáticas dos projetos de trabalho têm sido planejadas e realizadas conjuntamente pelas professoras de Arte, o que tem trazido resultados positivos quanto à abordagem dos conteúdos e à recepção dos estudantes.

Palavras chave: Educação Musical; Transdisciplinaridade; Arte

Era uma vez...

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina conta com oito professores de Arte (Música, Artes Visuais e Teatro), que desde 2011 têm se dedicado a pesquisas sobre Currículo e História da Disciplina de Arte no Colégio. Estes trabalhos estão vinculados ao Grupo EBA - CNPq.

Sendo o ingresso de alunos por meio de sorteio, o Colégio recebe a cada ano um público bastante diversificado quanto a condições socioeconômicas e experiências pré-Ensino Fundamental. Além disso, há cotas para a Educação Especial, o que resulta em uma ou duas crianças com deficiência física e/ou mental em cada turma. Segundo o currículo atual, as turmas de primeiro ano tem contato com as três linguagens artísticas oferecidas na instituição. No segundo ano, permanecem Artes Visuais e Teatro, e a partir do terceiro ano inicia-se o revezamento entre as linguagens, passando a disciplina de Arte a ter uma carga horária de duas horas/aula semanais em todos os anos do Ensino Fundamental. A Música, em função do reduzido número de professores, está presente no primeiro, terceiro e sextos anos, e no nono ano e primeiro ano do Ensino Médio por meio de oficinas eletivas.

A formatação que restringe a oferta de diferentes linguagens em uma mesma série motiva os professores de Arte a refletirem sobre os modos como os conteúdos de Arte são abordados e a repensarem a organização curricular de modo a minimizar esse problema a partir de ações, estudos e projetos de extensão. Este trabalho, especificamente, relata a metodologia adotada recentemente para o ensino de Arte nas turmas que ingressam no Colégio aos seis anos de idade.

“É aqui que vocês planejam?”

A partir de 2012, e embasados em estudos sobre currículo em Arte¹ (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2008), o grupo de professores do CA-UFSC passa a indagar como o currículo vigente foi constituído, quais problemas são nele detectados, o quê e por que há o desejo de mudança. Além disso, questiona-se sobre quais conhecimentos e experiências geram a prática interdisciplinar em Arte na escola, que concepções de ensino e de aprendizagem revelam ou podem revelar as práticas interdisciplinares, e como as crianças em fase inicial de escolarização constroem conhecimentos em Arte.

Desse modo, o grupo de professoras² que atende o primeiro ano do Ensino Fundamental, decidiu implantar um projeto transdisciplinar (ZABALA, 1998), entendendo que é desta forma ‘não compartimentada’ que a criança vivencia a arte, em especial, em seus primeiros anos de escolarização. O repensar da abordagem perpassa o desejo de adaptar o ambiente de aprendizagem em função das necessidades e expectativas das crianças.

A necessidade de que o aluno viva num ambiente favorável para seu crescimento também inclui, e de maneira preferencial, o ambiente em que deve se desenvolver. O estado de ânimo, o interesse e a motivação receberão a influência do meio físico da escola. Criar um clima e um ambiente de convivência e estéticos, que favoreçam as aprendizagens, se converte numa necessidade da aprendizagem e, ao mesmo tempo, num objetivo do ensino. Ao mesmo tempo, as características dos conteúdos a serem trabalhados determinarão as necessidades espaciais. (ZABALA, 1998, p 132)

¹ A pesquisa “Análise curricular da disciplina de Arte no Colégio de Aplicação da UFSC” encontra-se em andamento e propõe desenvolver ações de cunho pedagógico, além de práticas expressivas que venham a contribuir com o ensino da Arte na Educação Básica do Colégio. Visa também refletir acerca do currículo com base em orientações do MEC.

² Duas professoras de Artes Visuais, duas professoras de Teatro e uma professora de Música.

O autor identifica três graus de relações pedagógicas entre as disciplinas: a *multidisciplinaridade*, como a organização mais tradicional onde as disciplinas são independentes e não se relacionam; a *interdisciplinaridade*, “interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca de conceitos fundamentais” (ibid., p. 143); e a *transdisciplinaridade*, “grau máximo de relações entre as disciplinas”, em uma abordagem de conteúdos que “supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador” (ibid., p. 144). Para Zabala, esta última concepção de relação entre as disciplinas propicia compreender a ciência a partir de situações reais e sem compartimentar o conhecimento, favorecendo a unidade interpretativa entre elas.

Para Thiesen (2008), ao se pensar o currículo escolar no contexto contemporâneo, a interdisciplinaridade “emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes”. Ao estudar conceitos elaborados por vários autores (entre eles, Japiassu, 1976; Gadotti, 1993; e Goldman, 1979), o autor ressalta que a interdisciplinaridade não requer o abandono das especificidades das disciplinas, mas um profundo pensar no sentido da formação integral do indivíduo, na integração conceitual e metodológica das disciplinas.

Este projeto de ensino apresenta-se como uma iniciativa no sentido de modificar a estrutura curricular vigente. Vinculado à pesquisa do Grupo EBA sobre currículo, delinea-se como uma investigação-ação (ELLIOT, 1993), em que o planejamento, a ação, a descrição e a avaliação do processo têm sido contínuas, visando uma melhor interlocução entre a pesquisa, o ensino e a aprendizagem. Os registros da pesquisa, denominados de relatos em ‘múltiplas vozes’, são escritos pelas professoras semanalmente.

As professoras envolvidas no projeto passaram a delinear um trabalho comum. O planejamento semanal acontece nas tardes das aulas de Arte, de modo que o horário reservado ao planejamento das atividades antecede às aulas, sendo possível preparar materiais e ambientes de acordo com as necessidades de cada momento. As especificidades de cada linguagem artística são pensadas a partir de pontos de aproximação e analisadas sob a ótica de interações possíveis entre elas, de modo a favorecer o processo de aprendizagem dos alunos (FAZENDA, 2009). Esta autora recorre a palavras como “Espera, Coerência, Humildade, Respeito e Desapego” (ibid., p. 7), como princípios necessários ao se propor o trabalho inter ou transdisciplinar, o que é evidente nas tardes de planejamento do grupo. O planejamento

comum requer o exercício de escuta e, principalmente, a flexibilidade para abrir mão de desejos pessoais em função do coletivo.

As três turmas de primeiro ano foram miscigenadas e divididas em novos grupos a partir dos interesses das crianças ou em função das especificidades das atividades, o que permitiu relações interpessoais distintas daquelas estabelecidas nas turmas convencionais. A curiosidade das crianças em relação às aulas de Arte foi perceptível desde o início, pois nos dias que antecedem as aulas passam a interpelar as professoras indagando o que acontecerá no próximo encontro.

[...] a criança apontou para a sala em que nos reunimos habitualmente e perguntou: “É aqui que vocês planejam as aulas de Arte? Posso ver?” Entrou e constatou que se tratava de uma sala comum, munida apenas de mesa e cadeiras. Pareceu decepcionado diante da ausência de magia que supostamente esperava encontrar nesse lugar ‘encantado’ e de onde saíam tantas ideias. (RELATO, p. 8)

Modificações quanto ao tempo das aulas buscam atender as propostas de cada semana. Para Zabala (ZABALA, 1998, p. 134), o tempo tem “um papel decisivo na configuração das propostas metodológicas”, pois as propostas educacionais precisam levar em conta os tempos que necessitam sob o risco de fracassarem. No projeto de Arte, a flexibilidade de tempo é possível devido ao horário compartilhado pelo grupo, que conta com o apoio dos professores regentes das turmas e da equipe administrativa.

Esse rompimento com os ‘tempos’ do horário escolar, “imposição rigorosa do ritmo e da ubiquidade das atividades” (PALAMIDESSE, 2005, p.118) favorece as atividades do projeto, permite escolhas, redirecionamentos e busca respeitar a criança, cujo trabalho tem temporalidades próprias, ou seja, o tempo deve se adaptar à criança e ao processo de aprendizagem. Para este autor, o tempo é uma entidade a ser colocada a favor dos processos educativos, estando a flexibilização de horários entre as discussões contemporâneas acerca do currículo. É preciso pensá-lo segundo as circunstâncias e ceder a uma série de exigências como “as características do assunto a ensinar, a natureza da atividade a desenvolver, a motivação que demonstram os alunos” (ibid., p.122).

Os conteúdos de Artes Visuais, Música e Teatro têm sido abordados no intuito de contemplar as especificidades de cada uma das linguagens artísticas e ao mesmo tempo integrá-las a partir de temáticas propostas pelas professoras ou surgidas naturalmente no

andamento do ano letivo. Assim, o ano letivo de 2012 iniciou com o tema “O Circo”, em seguida abordamos os “Animais” e chegamos ao “Habitat”. Os processos criativos aconteceram de modo integrado, em atividades de apreciação musical, visualização de filmes, imagens de obras de arte e da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007) e em “um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história” (DESGRANGES, 2010, p. 125).

Enquanto isso, na sala de Música...

Em Música o tema Habitat permeou atividades de apreciação, composição e execução a partir de peças de variadas épocas e estilos, havendo, no entanto, ênfase nas atividades de composição, sempre integradas às cenas e imagens, em ambientes compartilhados com as linguagens de Teatro e Artes Visuais.

Durante todo o projeto, os conteúdos de Música têm sido abordados de forma rizomática o que propicia, em especial nas séries iniciais, que as atividades sejam direcionadas por temas de interesse das crianças. A partir do trabalho transdisciplinar, a abordagem rizomática do conteúdo visa “a prática como espaço cotidiano no qual o saber é criado” (LOPES e MACEDO, 2005, p. 37). Trata-se de tecer o conhecimento envolvendo os alunos no processo de aprendizagem, direcionando-os a partir de seus interesses e “valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido” (ibid.). Nessa abordagem de currículo,

[...] os sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir das múltiplas redes a que pertencem. Trata-se de operar um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é nosso – um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que tem importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 38-39)

No compartilhamento do espaço com as outras linguagens artísticas, este tipo de abordagem tem favorecido o planejamento das atividades que se desenvolvem com base em um tema comum. As aulas acontecem, muitas vezes, com o compartilhamento do espaço físico por professores de linguagens distintas e os conteúdos são abordados nas mesmas atividades.

A temática do Habitat surgiu naturalmente e a partir do interesse das crianças após o trabalho com o tema ‘Animais’. Foram visualizadas casas de bichos e de pessoas, construídas cabanas na área verde do Colégio, e problematizada a moradia a partir do conto ‘João e Maria’ na vivência pelo Drama (CABRAL, 2006), além da sonorização de ambientes.

Figura 1: Construção de cabanas no bosque da escola.



Fonte: Própria.

Figura 2: Confeção da casa de João e Maria com bolo.



Fonte: Própria.

As criações aconteceram de modo integrado nas três linguagens. Em Teatro a proposta foi expressar com o corpo as características desses lugares, como imitar o movimento de eletrodomésticos ou o movimento das pessoas nesses locais. Maquetes foram construídas com diversos materiais a fim de recriar os ambientes da casa. Em Música, ouvimos ‘Pipoca de micro-ondas’³, recriamos a peça com instrumentos de percussão e representamos graficamente esses sons. A apreciação teve o objetivo de alimentar com referências o processo criativo a seguir, a representação dos sons da casa.

Nessa etapa do trabalho, as turmas foram subdivididas de modo que cada grupo contasse com apenas dez crianças para as atividades de composição. Todos os instrumentos disponíveis na sala de Música puderam ser utilizados nas criações e a escolha de ambientes a serem sonorizados aconteceu por meio de cartões com as indicações: sala, cozinha, quarto, banheiro e jardim, distribuídos para grupos de três ou quatro crianças. Foi curioso notar o interesse em reproduzir sons muito sutis como o da mãe mexendo a panela ou o som de uma gota d’água. Algumas crianças foram além dos sons comuns ao ambiente proposto e criaram situações como o surgimento de personagens que influenciavam essas paisagens sonoras.

Com base nas propostas de Murray Schafer, recriar os sons de ambientes com os quais as crianças estão familiarizadas tem objetivos que vão além de escolher e ordenar sons sistematizando-os em uma pequena composição, mas abrir os ouvidos para um contexto sonoro no qual estamos inseridos. Compreender a paisagem sonora do mundo como uma “composição macrocós mica” na qual o homem pode interferir para “fazê-la mais ou menos bela” (SCHAFER, 1991, p. 289).

As crianças foram motivadas a registrar a sequência de sons das sonorizações e apresentá-las aos colegas. A maioria dos registros aconteceu por meio de desenhos de instrumentos utilizados em uma sequência, embora alguns sinais tenham se aproximado da ideia de ‘desenhar’ o som, como propôs a professora (Fig. 2). Podem-se observar também sinais que indicam a repetição de sons (a flecha na fig. 4) e a estrutura, como o registro da segunda voz no espaço sugerido pela professora.

³ Peça de Sahujiro Yoki, interpretação do quinteto de clarinetas ‘Sujeito à Guincho’.

Figura 3: Registro dos sons.



Fonte: Própria.

Figura 4: Registro dos sons.



Fonte: Própria.

Foi possível observar que as crianças utilizaram diferentes estratégias para recriar os ambientes sonoros em questão, escolhendo os recursos disponíveis de acordo com a necessidade e não apenas pelo desejo de manusear determinados instrumentos. Os sons foram organizados em uma sequência lógica, contendo, a maioria das composições, temas que se repetiam e outros que apareciam pontualmente. Além disso, as atividades de composição que aconteceram em determinados momentos do projeto demonstraram que dessa forma o aprendizado em Música ocorre fluentemente, e as crianças expressam satisfação em criar suas próprias músicas. Conteúdos como dinâmica, andamento, forma e timbre ganham significados

expressivos nessas atividades. Para França e Swanwick (2002), as oportunidades que as crianças têm de experimentar, selecionar material sonoro e organizar os sons, ainda que em elaborações muito simples no início da musicalização, abrem o caminho para os processos composicionais que exigirão, progressivamente, o refinamento expressivo e o domínio técnico necessários a uma formação musical consistente.

“Profe Cris, quando nós vamos ter aula de música?”

Em meio às atividades propostas no tema Habitat, o questionamento quanto aos significados e funções de uma aula de Música está diretamente relacionado às questões de pesquisa sobre currículo. Mesmo no início da trajetória escolar, as crianças já tem a ideia de compartimentação dos saberes e a fala do aluno talvez traduza sua ideia de que só à Música pertence a “Sala de Música”. A ideia da compartimentação dos saberes já nos Anos Iniciais da Educação Básica leva a refletir sobre a relevância do trabalho interdisciplinar (ou transdisciplinar), sobre os significados da própria aprendizagem em Música para as crianças, além de sua conexão com a vida musical fora da escola.

Para Santos (2006), a realidade sonora da atualidade se impõe “cada vez mais aberta a sonoridades até então consideradas não-musicais”, permitindo que os processos de educação musical, os processos composicionais ou interpretativos estejam mais próximos e nos quais a escuta ‘aberta’ a todo tipo de sonoridades tem um papel “preponderante” (ibid., p. 23). Neste sentido, as atividades de sonorização contribuem no processo de ‘desconstruir’ ideias prontas que as crianças têm sobre o fazer artístico.

Beineke (2009) lembra que entre as funções da Música reconhecidas pelas crianças estão tocar para um público e ser famoso. Assim, a autora ressalta a importância das atividades de criação, pois tomar para si o papel de compositor e apresentar suas ideias musicais aos colegas conecta a aula de Música ao “Mundo da Música”. Para a autora, a composição coletiva “conecta as crianças com as dimensões colaborativas da aprendizagem musical, transcendendo a relação individual com o conhecimento, conectando-as com o mundo, com o valor, as funções e o sentido que elas atribuem à música” (BEINEKE, 2009, p. 230).

O que a experiência transdisciplinar nos diz?

Esse projeto de ensino tem sido constantemente avaliado pelas professoras envolvidas, pelas crianças e pelas professoras regentes a fim de conhecer a receptividade da proposta e ajustá-la às necessidades que surgem. No início foi possível perceber que as expectativas das crianças em relação às aulas de Arte se davam de maneira compartimentada por linguagens: Música, Teatro e Artes Visuais; no entanto, no decorrer do trabalho passaram a perceber com naturalidade as especificidades, assim como as possibilidades de diálogo entre as linguagens. A cada semana demonstram suas expectativas em relação às aulas, curiosas em conhecer as propostas das professoras.

Na sala de Música, as possibilidades parecem ampliadas. Cantar e tocar não são atividades deixadas de lado, mas outros sons nem sempre considerados musicais tem sido considerados como materiais sonoros igualmente ricos nas composições. Mais sons são captados, o ambiente sonoro do cotidiano escolar parece melhor percebido, aos poucos temos consciência de que nele podemos interferir, decidi-lo, modifica-lo, criticá-lo. Além disso, a brincadeira de tocar a própria música, comum às crianças, passa a ser vista como uma maneira de compreender Música, ao se tomar consciência de que as ideias musicais das crianças são organizadas e podem ser reproduzidas.

As professoras regentes tem avaliado a integração na disciplina de Arte como muito favorável. Nesse sentido, propuseram a Recuperação de Estudos dos Anos Iniciais de forma interdisciplinar, também com espaços e tempos diferenciados em relação à grade curricular, além do reagrupamento de turmas. Junto com o projeto de Arte, a Recuperação de Estudos tem alimentado as discussões acerca do currículo na escola como um todo.

O projeto está em consonância com os objetivos da pesquisa desenvolvida pelo Grupo XX, que visa, em 2013 estender ações interdisciplinares para as oficinas do 1º ano do Ensino Médio. Espera-se, com essas iniciativas, concretizar práticas interdisciplinares e transdisciplinares como referências que fundamentem ações mais amplas no currículo do Colégio.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *O Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2ª Ed. São Paulo: editora Hucitec: edições Mandacaru, 2010.
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *C. A. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Vol. 1, n. 1, p.24-32, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/9/23>. Acesso em 25/06/2013.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*. Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Espigadores de La cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *El conocimiento es un caleidoscopio: la organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. Lopes e Macedo (org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.
- PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. Lopes e Macedo (org.). São Paulo: Cortez, 2005. p.115-132.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada, Magda R. Gomes e Maria L. Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- SANTOS, Fátima C. dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música*. Tese (Doutorado em Música). Campinas: UNICAMP, 2006.

THIESEN, Juares S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol.13 n.39 , 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext. Acesso em: 25/06/2013.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: Como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

A Obrigatoriedade do Ensino de Música nas Escolas: uma investigação sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul

Josué Tales Flach
 UERGS
 jo_tales@hotmail.com

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
 UERGS
 cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Resumo: Esta comunicação apresenta dados da primeira etapa da pesquisa que trata dos desdobramentos da Lei Federal nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Partiu dos questionamentos: Quantas Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul têm realizado ações de inserção da música nas escolas de sua rede de ensino? Quais são as secretarias que têm realizado ações/atividades/movimentos de inserção da música nas escolas de sua rede de ensino? Quais as ações de inserção da música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul? Quantas secretarias no estado promoveram concursos públicos para professores com habilitação em música? Quantos professores de música as secretarias têm em seus quadros de concursados? Quais são os profissionais que desenvolvem atividades musicais em escolas públicas municipais? Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi investigar, junto às Secretarias Municipais de Educação do RS, quais são as ações que estas têm desenvolvido para a inserção da música nas escolas de sua rede. A metodologia utilizada pressupôs a abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte, e a aplicação de questionários autoadministrados a técnica para a coleta dos dados. De posse de todo o material empírico coletado e analisado percebeu-se que a música está presente no contexto escolar, porém, apresenta-se através de profissionais sem formação específica na área da música; o ensino da música não parece contemplar todos os alunos da rede, sendo observado um direcionamento dos professores com formação em música ao trabalho em oficinas no turno contrário da escola. Não se observou um número significativo de secretarias municipais de educação que promovem concursos para professores de música.

Palavras-chave: ensino de música escolar, escolas públicas, Lei Federal nº 11.769/2008, políticas públicas.

Introdução

Esta comunicação apresenta dados da primeira etapa da pesquisa que trata dos desdobramentos da Lei Federal nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Partiu dos questionamentos: Quantas secretarias municipais de educação do Rio Grande do Sul têm realizado ações de inserção da música nas escolas de sua rede de ensino?

Quais são as secretarias que têm realizado ações/atividades/movimentos de inserção da música nas escolas de sua rede de ensino? Quais as ações de inserção da música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul? Quantas secretarias no Rio Grande do Sul promoveram concursos públicos para professores com habilitação em música? Quantos professores de música as secretarias têm em seus quadros de concursados? Quais são os profissionais que desenvolvem atividades musicais em escolas públicas municipais?

Desse modo, o objetivo desta investigação foi analisar os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, junto às Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul.

Legislação: uma contextualização

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (LDB 5.692/71) instituiu o ensino da educação artística nas escolas em todo o país, incluindo o ensino fundamental e médio. A partir do estabelecimento da LDB 5.692/71, houve um esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, principalmente dos elementos musicais, em prol de uma educação dita polivalente, tanto para os professores em formação inicial, quanto para os alunos da educação básica. Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p.48), na década de 1970 predominava a tendência educacional, cuja ênfase apresentava-se mais no aspecto expressivo dos indivíduos. Além disso, a atenção nas ações de ensino e aprendizagem destinava maior ênfase no processo, ao invés do produto, não considerando a abordagem relativa à formação de artistas (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.48).

A respeito da política educacional para o ensino das artes Penna (2004a, 2004b) desenvolveu seu estudo incluindo o Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, buscando analisar os documentos oficiais e suas implicações para as práticas escolares. Para tanto, a pesquisadora analisou a legislação e os termos normativos do ensino de música, apontando as continuidades e as modificações ocorridas entre as décadas de 1970 e 1990 (PENNA, 2004a, p.20).

Em seus estudos, Penna (2004a) discute a política educacional para o ensino das artes, a partir da análise da LDB nº 5.692/71 e, posteriormente, do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284, de 1973 (Parecer CFE 1.284/73). O parecer propõe o ensino das artes na Educação Básica em uma perspectiva integrada, na proposta de polivalência dos

professores quanto às artes plásticas, artes cênicas, música e desenho. Penna (2004a, p.21) também observou não haver uma definição clara no texto da LDB 5.692/71 a respeito de quais linguagens artísticas devam ser contempladas. No artigo 7º da LDB 5.692/71 encontra-se o estabelecimento das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, aparecendo a obrigatoriedade da educação artística, sem mencionar especificamente o ensino de música ou de outra área das artes.

Portanto, segundo Penna (2004a), o Parecer CFE nº 540/77 aponta para a inadequação do enfoque na área, ocorrida em anos anteriores. Afirmando ter esse período, um ensino de música centrado apenas na teoria musical e na prática do canto coral. De acordo com o Parecer CFE nº 540/77, o ensino da educação artística não mais comportaria tais abordagens. Sob esse aspecto, portanto, e considerando uma integração entre as áreas artísticas, a música encontrar-se-ia no campo da educação artística (PENNA, 2004a, p.21).

Ao longo dos anos os esforços foram intensificados no sentido de tornar mais específicos os preceitos normativos para o ensino de música, os quais são evidenciados nos pareceres do CFE dos anos 1973 e 1977 (PENNA, 2004a, p.21). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394) é, também, resultado da busca pela separação no ensino das artes na Educação Básica.

Apesar de o texto da LDB nº 9.394/96 estabelecer o ensino das artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, persistiu a indefinição e a ambiguidade, ambas mencionadas por Penna (2004a, p.23), o que permitiu múltiplas possibilidades, na medida em que o ensino das artes pode ser interpretado de diversos modos. Um desses pontos de indefinição apontado por Penna (2004a) encontra-se no Artigo 26 da LDB 9.394/96.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

A partir do estabelecimento da LDB 9.394/96, pesquisadores têm desenvolvido investigações com vistas à separação das áreas das artes no ensino escolar. Segundo os estudiosos, mesmo com as mudanças pelas quais a legislação passou até o momento, na prática o ensino ainda tem sido denominado por educação artística. Os estudos e as pesquisas, desde então, têm buscado um entendimento maior a respeito das políticas públicas para o

ensino de música nas escolas (PENNA, 2004a, 2004b) e sobre os métodos desse ensino (FUKE, 1991; SOUZA *et al.*, 2002; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005). Apesar das tentativas para garantir a presença do ensino de música na Educação Básica, as políticas mais recentes não têm conseguido legitimar esses esforços. Pesquisadores têm constatado a escassa presença de professores de música atuando na Educação Básica (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005).

Recentemente, após a inserção da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, obtiveram-se maiores possibilidades de a música ser efetivamente inserida nas escolas. Todavia, os pesquisadores continuam a reiterar os problemas quanto à efetivação dos preceitos normativos desta legislação.

Partindo destes pressupostos e, tendo como objetivo investigar junto às Secretarias Municipais de Educação do RS quais as ações que estas têm desenvolvido para inserção musical nas escolas de sua rede, organizou-se uma metodologia para esta finalidade, sobre a qual se explicita a seguir.

Caminhos Metodológicos

Reitera-se que esta pesquisa constitui a primeira etapa de um amplo projeto que visa mapear o estado do Rio Grande do Sul, investigando os 497 municípios que o compõem. Este projeto encontra-se vinculado ao Grupo de Pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, da Unidade de Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (CNPq).

Para tanto, inicialmente organizou-se uma metodologia com pressupostos quantitativos quanto à abordagem, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte. Para a coleta dos dados selecionou-se a aplicação de questionários autoadministrados.

O método *survey* caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais essas condições possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (COHEN, MANION, 1994, p.83). Este método foi escolhido devido ao fato de a pesquisa basear-se em informações obtidas em um só ponto temporal, não se constituindo uma coleta longitudinal.

Como técnica para a coleta dos dados utilizou-se a aplicação de questionários autoadministrados junto às secretarias municipais de educação do estado do Rio Grande do Sul. O questionário, segundo Laville e Dione (1999), é uma técnica de pesquisa que consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, sendo estas escolhidas em função da hipótese. A razão para a escolha desse tipo de questionário deveu-se à possibilidade de acessar uma diversidade maior de dados provenientes de uma ampla parcela da população em estudo, no caso desta investigação, as secretarias municipais de educação existentes nos 497 municípios do Estado. O questionário permitiu entrar em contato com as secretarias em um prazo de menor tempo, podendo colher informações diversas sobre os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 em suas redes de ensino.

De posse de todo o material empírico coletado, constituído das respostas de 54 cidades, realizou-se a checagem dos questionários, identificando possíveis inconsistências, inexistências ou incompletudes de respostas. Posteriormente, realizou-se a análise dos dados, transversalizando-os com o referencial teórico adotado em educação musical e apontando os desdobramentos da Lei nº 11.769/2008 nas secretarias municipais de educação do Rio Grande do Sul.

As informações coletadas por intermédio dos questionários autoadministrados revelaram dados muito relevantes a respeito das ações para a inserção da música nas escolas públicas municipais, além de possíveis inconsistências destas ações.

Considerando-se que nessa etapa da pesquisa foram enviados questionários a todas as secretarias municipais de educação do Rio Grande do Sul, sendo que se objetivava utilizar aqueles que retornassem, não consistiu problema o retorno de cerca de 10% desses. Esses dados serviram para a análise apresentada neste trabalho, mas reitera-se que a mesma tem continuidade, através dos estudos empreendidos pelo grupo de pesquisa, conforme explicado anteriormente. Neste mapeamento - que já se encontra em andamento - encontram-se incluídas as secretarias municipais de educação organizadas nas 28 regiões do COREDE¹.

¹ Os COREDES, Conselhos Regionais de Desenvolvimento, são fóruns de discussão, decisão e integração de políticas, ações, lideranças e recursos orientados à promoção do desenvolvimento regional no estado. A criação, estruturação e funcionamento dos COREDES data de 17/10/1994. O Rio Grande do Sul encontra-se organizado em 28 regiões do COREDE: Alto Jacuí, Campanha, Central, Centro Sul, Fronteira Noroeste, Fronteira Oeste, Hortênsias, Litoral, Médio Alto Uruguai, Missões, Nordeste, Noroeste Colonial, Norte, Paranhana Encosta da Serra, Produção, Serra, Sul, Vale do Caí, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio Pardo, Vale do Taquari, Metropolitano Delta do Jacuí, Alto da Serra do Botucaraí, Jacuí Centro, Campos de Cima da Serra, Rio da Várzea, Vale do Jaguarí, Celeiro.

Resultados e Análise

Os dados coletados, que se constituem uma amostragem do estado do Rio Grande do Sul, permitem inferir algumas características da inserção da música nos municípios. A seguir são apresentadas três questões enfocadas no mapeamento desta pesquisa:

Quanto à inserção da música nas escolas, observou-se que a maioria dos municípios estão promovendo essas ações. Dos 54 municípios respondentes, 52 (cerca de 96%) responderam afirmativamente quanto à inserção da música nos tempos e espaços escolares. Somente 2 municípios afirmaram não promover ações de música nas escolas de sua rede de ensino.

Em se tratando da questão da promoção de concursos públicos para professores de música os dados invertem-se. A maioria dos municípios respondentes não promove estes concursos. Tem-se, portanto, 52 municípios que não promoveram concursos públicos específicos para professores de música, o que perfaz 96% do total de respondentes, e 2 municípios que promoveram, com 4% do total.

Algumas cidades já possuem professores de música concursados. Podem ser apontadas as cidades de Almirante Tamandaré do Sul, Campo Bom, Canoas, Esmeralda, Horizontina, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Sete de Setembro, Teutônia, Travesseiro e Tupandi. Os dados quanto aos números de professores de música concursados em cada uma destas cidades são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1: Professores de Música nos Municípios

Município	Nº de professores concursados
Porto Alegre	31
Campo Bom	14
Nova Petrópolis	04
Canoas	03
Teutônia	02
Almirante Tamandaré do Sul	01
Esmeralda	01
Horizontina	01
Sete de Setembro	01
Travesseiro	01
Tupandi	01

O questionamento relativo aos tipos de ações de inserção da música nas escolas apresentou-se com uma variedade de modalidades. Nessa questão os municípios explicitaram as várias formas que têm sido utilizadas para preencher esse espaço destinado à música na escola. Dentre essas alternativas foram citadas a realização de oficinas em turno inverso ao das aulas regulares, oferta de banda marcial, promoção de festivais de música na escola, projetos variados relacionados à música, coro escolar, adesão das escolas ao Projeto “Mais Educação”, promoção de cursos de capacitação para professores, entre outras modalidades. Seguem, apontados na tabela abaixo, os tipos de atividades musicais apresentadas nas respostas dos municípios:

Tabela 2: Atividades Musicais Realizadas nas Escolas

Município	Índice de Ocorrências
Oficinas de música no turno inverso	26%
Projetos relacionados à música	15%
Banda Marcial	13%
Coro escolar	13%
Cursos de capacitação para professores	9%
Festivais de música na escola	9%
Projeto Mais Educação	5%
Aulas de música no currículo	2%
Dança	2%
Aulas de música para séries iniciais	1%
Desenvolvimento de Sites, Blog's e Redes Sociais para divulgar a Lei 11.769/2008	1%
Parcerias com instituições de ensino superior	1%
Teatro	1%

A partir desses dados, surgiu outro questionamento: Quais profissionais têm desempenhado as atividades musicais nas escolas? Os resultados revelaram a presença de professores da disciplina de artes, de séries iniciais, além de muitos profissionais em oficinas, inclusive professores de música graduados, que têm encontrado nas oficinas uma forma de se inserir no contexto escolar, já que muitos municípios não têm oferecido concursos para professores com habilitação em música.

As atividades de inserção de música desenvolvidas pelas secretarias de educação e escolas de suas respectivas redes, que mais apareceram na pesquisa foram oficinas no turno

inverso, uma alternativa que é utilizada em muitas cidades como forma de adequação à obrigatoriedade do ensino de música nessas instituições de ensino.

A Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica é uma grande conquista para os educadores musicais e para os alunos que, através desta, terão a oportunidade de ter um contato direto com os saberes, os sons e as possibilidades que a música traz ao ser humano e seu convívio social. Porém, os dados apresentados na investigação junto às Secretárias de Educação do Estado do Rio Grande do Sul mostraram que, mesmo com ações, alternativas criativas, planejamento de novos tempos e espaços para as escolas, entre inúmeras outras possibilidades de se tentar compreender a subjetividade da Lei, ainda se apresentam inconsistentes ou incapazes de atender ao que dispõe a Lei.

Como os profissionais sem formação pedagógico-musical organizam suas aulas, ajudam seus alunos e, até mesmo, trabalham com as dificuldades que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem da música? Como o profissional formado em educação musical se vê ocupando um lugar que não lhe oferece os direitos de sua formação? Estas são apenas algumas questões levantadas ao decorrer desta pesquisa. Mas, a inquietação que mais se apresenta ao finalizar esta investigação diz respeito aos estudantes. Como estes estudantes compreendem as aulas de música em suas escolas? Essas aulas de música são oportunizadas a todos os alunos, mesmo com dificuldades de horário e falta de professores?

Considerações Finais

Os dados originados desta pesquisa permitem inferir algumas conclusões sobre a presença da música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul.

À semelhança do que tem se apresentado através de investigações sobre a presença da música no restante do país, ainda não são observadas ações efetivas de inserção nas escolas públicas dos municípios. Tampouco é verificada a realização de concursos públicos nos municípios, a fim de possibilitar a existência da música nos espaços escolares.

Entende-se, desse modo, que a presença da música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul ainda careça de ações pontuais e eficazes para a sua efetiva presença. Contudo, essa investigação poderá contribuir para a área da educação musical, bem como para

os sistemas de ensino, pois poderá subsidiar a construção de políticas públicas para a efetiva inserção da música nas escolas públicas municipais do RS.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v.134, n.248, p.27833-841, 23 dez. 1996.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DINIZ, L. N. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FUKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L. e OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

LAVILLE, C., DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

SOUZA, J. *et al.* A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia

Ruth Sara de Oliveira Moreira
UFG/SME
sara_ufg@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática das oficinas de música em duas escolas do município de Goiânia de tempo integral, para compreender como a metodologia utilizada contribui para a educação musical e integral dos alunos. Para realizar esta análise, escolhemos a abordagem qualitativa e coletamos dados por meio da observação das aulas de Oficina de Música de duas escolas municipais de tempo integral da Rede Municipal de Goiânia. Além das observações, com a intenção de enriquecer a pesquisa com a descrição de pessoas e situações, os instrumentos de coletas de dados também incluem entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras e questionários respondidos por alunos. A análise dos dados seguiu um processo indutivo e interpretativo, a partir do estabelecimento de categorias de análise fundamentadas no trabalho de caracterização da metodologia de oficina realizado por Campos (1988). Percebemos que diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical e integral do indivíduo poderiam ser contemplados, ao se adotar a metodologia de oficina como prática de educação musical. No entanto, apenas uma pequena parte desses aspectos foi, efetivamente, evidenciada no processo pedagógico das escolas nas quais se desenvolveu esta pesquisa. Este estudo sugere que é fundamental estabelecer uma discussão sobre a fundamentação e a prática das propostas de oficina como metodologia de educação musical, assim como indica a necessidade de que os professores atuantes nas oficinas aprofundem o conhecimento que possuem a respeito da metodologia, a fim de contribuírem para a educação musical e integral dos alunos.

Palavras chave: Educação musical. Oficina de Música. Escola de tempo integral.

O município de Goiânia mantém algumas escolas funcionando em tempo integral desde 2005 e, atualmente, possui vinte escolas com jornada ampliada. O principal objetivo da escola de tempo integral é ampliar o tempo de permanência do aluno nas instituições de ensino, para que ele tenha acesso a uma formação que envolva as diversas dimensões do indivíduo, ou seja, uma formação integral.

Ao pensarmos em uma formação integral não podemos descartar o ensino de artes, uma vez que o mesmo fornece “[...] (I) uma sensibilização ao meio ambiente – implicando uma consciência crítica, (II) o desenvolvimento global da personalidade e (III) a alfabetização estética” (FERNANDES, 2000, p. 19). Considerando a música uma linguagem artística, Fernandes afirma que:

A Educação Musical deve acontecer principalmente na escola regular, onde passamos grande parte da infância e da adolescência, e onde a educação deve ser integral em todos os aspectos, isto é, a escola deve fornecer processos educativos de todas as áreas, inclusive da artística (FERNANDES, 2000, p. 17).

Nas escolas municipais de tempo integral de Goiânia, a educação musical tem acontecido a partir da metodologia de Oficina. Sendo assim, quando o professor inicia seu trabalho neste tipo de instituição, ele recebe orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de que o processo musical não deve acontecer de maneira tradicional, mas de forma dinâmica, adotando-se a metodologia de Oficina.

Esta metodologia descarta a “[...] aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (FONTERRADA, 2005, p. 163). Além disto, propõe uma educação musical que utiliza, segundo Fernandes (2000), os novos recursos da linguagem da música erudita contemporânea, explorando o ambiente sonoro, criando novos instrumentos, utilizando os instrumentos tradicionais de maneira não convencional e descobrindo objetos sonoros.

Apesar da utilização de novos recursos e da nova estética na prática pedagógica, não se trata de anular um padrão em detrimento de outro, ou seja, a música contemporânea no repertório escolar não deve se opor ou anular a música erudita tradicional, antes, deve

[...] ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2010, p. 27).

Mesmo com todo o trabalho desenvolvido por diversos nomes da educação musical – como George Self, John Paynter, Raymond Murray Schafer, entre outros –, o termo “Oficina” ainda tem sido empregado atualmente no meio educacional para denominar diversas práticas pedagógicas que, muitas vezes, não correspondem ao que de fato propõe a metodologia de Oficina de Música. Geralmente, qualquer proposta que envolva uma atividade prática por parte dos alunos é chamada de “Oficina”. Observando este fato, a Dr.^a Denise Álvares Campos, em seu trabalho intitulado “Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia”, analisou diferentes

práticas de oficinas em diferentes lugares do Brasil e constatou que, apesar de existirem divergências entre elas, existem, também, diversas semelhanças presentes nas práticas que permitiram uma caracterização da metodologia de Oficina de Música.

Essa caracterização foi realizada por Campos (1988), após um trabalho de coleta de dados que constatou semelhanças e diferenças entre as práticas de professores que adotavam a metodologia de Oficina em sua prática pedagógica. A sistematização dessas particularidades semelhantes resultou no trabalho de caracterização dessa metodologia, que serviu como referência para o desenvolvimento deste trabalho, e a apontou como uma maneira de lutar por um “[...] processo de ensino aberto, centrado no aluno; por um ensino que parta da experiência e não da informação; por um ensino que é orientado e não dirigido autoritariamente” (CAMPOS, 1988, p. 105).

Com base nessa proposta, as principais características da metodologia em questão são: desenvolvimento da criatividade; utilização de diferentes formas de registros sonoros; experimentação e improvisação; ampliação do universo sonoro do aluno; integração entre as linguagens artísticas e educação integral do aluno. Após estudos sobre tais características, foi possível encontrarmos referências à formação integral dos alunos tanto entre as características da metodologia de Oficina de Música, quanto entre os objetivos das Escolas de Tempo Integral que atendem os alunos em jornada ampliada.

Segundo Machado (2012, p. 267), “há um movimento irreversível em curso na educação pública brasileira. Diversas possibilidades de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas têm sido criadas aos estudantes das escolas públicas nos últimos anos”. Essa ampliação de tempos e espaços deve significar também a ampliação de aprendizagens significativas e não apenas aumento da jornada escolar, assim como deve colaborar para a formação integral de um cidadão, ou seja, uma formação que envolve várias dimensões.

Logo, só o aumento da jornada escolar não é suficiente para garantir que a escola cumprirá sua função social e cultural, é indispensável que haja um repensar sobre o fazer pedagógico. Segundo Cavalieri (2002, p. 94): “A simples manutenção do tempo integral traz desafios para o cotidiano escolar que criam a tensão permanente da busca de soluções, e a expectativa por novas alternativas à vida escolar.”

Diante disto, a presente pesquisa partiu das seguintes indagações: Quais as contribuições da utilização da metodologia de oficina dentro do processo de educação musical do aluno? Esta metodologia contribui para a educação integral do indivíduo?

Nesta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a prática das oficinas de música em duas escolas de tempo integral do município de Goiânia, para compreender como essa metodologia contribui para educação musical e integral dos alunos. Como objetivos específicos, procurou-se:

- Analisar o projeto da Rede Municipal de Educação de Goiânia que fundamenta a prática da Oficina de Música;
- Analisar como são trabalhados, nas Oficinas de Música das duas escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, os aspectos diretamente relacionados à educação musical e aspectos relacionados à educação integral do aluno;
- Compreender o que norteia a prática dos professores e quais os recursos que são oferecidos para que seu trabalho seja realizado.

Para atingir os objetivos propostos, do ponto de vista metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa. Quanto às características desse tipo de abordagem, para Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados: observações das aulas de Oficina de Música, questionários com os alunos e entrevistas semiestruturadas com os professores.

As categorias de análise foram definidas na elaboração do projeto de pesquisa e coincidem com os critérios pontuados para a observação das aulas. Estas categorias se fundamentaram em pontos levantados pela Prof.^a Dr.^a Denise Álvares Campos em seu trabalho intitulado *Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia* (1988), no qual a pesquisadora discorreu sobre a caracterização da metodologia de Oficina de Música a partir da observação de práticas de oficina em diferentes regiões do país. Estas práticas apresentavam características convergentes e divergentes quando comparadas entre si. O trabalho de caracterização se deu a partir dos aspectos comuns entre as diferentes práticas observadas.

A escolha do trabalho da Prof.^a Dr.^a Denise Álvares Campos se deu pelo fato de que a lista de verificação para observações em sala de aula, o roteiro para entrevistas e o

questionário, utilizados por ela, apresentaram pontos relevantes para conduzir o estudo ao seu objetivo.

Após a leitura e análise da lista de verificação, do roteiro de entrevista e do questionário, foram selecionados os pontos considerados mais importantes para a pesquisa e, assim, foram elaboradas as categorias de análise. Essas categorias envolvem, de uma parte os aspectos relacionados à educação integral e, de outra parte, os aspectos relacionados à educação musical.

As categorias de análise que tratam dos aspectos ligados à educação integral envolvem questões relacionadas:

- À criatividade;
- À socialização;
- À autoexpressão dos alunos durante as aulas;

As categorias de análise que tratam dos aspectos ligados à educação musical envolvem questões relacionadas:

- Ao desenvolvimento da percepção;
- À utilização da música contemporânea;
- Ao registro da música contemporânea;
- À utilização da linguagem musical tradicional;
- À utilização de objetos sonoros diferenciados;
- À presença de outras linguagens artísticas;
- À utilização de instrumentos musicais;
- À improvisação.

Para a escolha das escolas disponíveis para a realização da pesquisa, a SME enviou à pesquisadora, via e-mail, uma lista com todas as escolas que, no ano de 2012 funcionavam em tempo integral, totalizando vinte escolas. Após o contato telefônico, verificou-se que, no conjunto dessas vinte escolas, somente cinco trabalhavam com Oficina de Música e, dentre estas, duas foram selecionadas. As escolas foram escolhidas tendo como base o atendimento a um critério específico, qual seja, deveriam atender turmas finais do ciclo II – que correspondem ao 5º e ao 6º ano do Ensino Fundamental – no turno matutino (turno escolhido para a coleta de dados nas instituições).

A opção pelas turmas finais do ciclo II se deu porque, como são turmas de conclusão de ciclo, haveria a possibilidade de que os alunos que frequentavam estes agrupamentos estivessem participando da Oficina de Música há mais tempo. Logo, a formação musical e integral desses alunos, em tese, teria recebido mais influência da metodologia, o que poderia contribuir positivamente para a análise.

Como a proposta da Rede Municipal de Educação considera os educandos em suas diferentes idades, as turmas são divididas por faixa etária, ou seja, no ciclo I encontramos as turmas A, B e C que compreendem os alunos de 6, 7 e 8 anos, respectivamente. Já no ciclo II temos as turmas D, E e F que compreendem os alunos de 9, 10 e 11 anos, respectivamente.

Na Escola A, a turma selecionada foi a turma F (6º ano) e, na Escola B, a turma E (5º ano). Não foi possível selecionar a turma F na escola B porque os alunos desse agrupamento não participam de Oficina de Música.

Após o trabalho de coleta e análise dos dados, notou-se que poucos elementos que caracterizam a metodologia de Oficina de Música puderam ser constatados durante as aulas e as professoras das duas instituições analisadas apresentaram práticas e concepções bem diferenciadas a respeito da metodologia.

Este fato pode ser atribuído, primeiramente, à formação das professoras. Ambas possuem uma formação de caráter generalista – a professora da escola A possui Licenciatura em Arte-Educação e a professora da escola B possui Licenciatura em Educação Artística – que se mostrou falha quanto ao esclarecimento a respeito do que é a metodologia de Oficina. Quando questionadas sobre o que diferencia a metodologia em questão das demais metodologias, não souberam responder, sendo que a professora da escola B chegou a afirmar que não viu nada sobre esta proposta durante sua formação.

Somado ao fato de, durante a formação na graduação, não terem estudado a metodologia de Oficina, está a falta de iniciativa das professoras em pesquisarem as ideias da proposta metodológica com a qual se dispuseram a trabalhar. Ambas tiveram conhecimento de que iriam trabalhar com a metodologia de Oficina desde o primeiro momento em que tiveram contato com as instituições. Diante disso, conformaram-se com o senso comum de que trabalhar com Oficina de Música é, simplesmente, oferecer ao aluno atividades práticas, por isso não houve empenho em buscar aprofundamento quanto aos pressupostos dessa proposta.

Esse dado confirma a necessidade de que o professor de Oficina tenha embasamento teórico para desenvolver um trabalho significativo com a metodologia. É fundamental aprofundarem seus saberes sobre os pressupostos desta proposta metodológica, para terem condições de orientar e conduzir os alunos no caminho de uma experiência musical significativa. Isto porque, segundo a filósofa Hannah Arendt (2007), se não direcionamos os educandos e os deixamos expostos a si mesmos, praticamos uma educação autoritária que impede as crianças de terem acesso ao conhecimento.

O estudo mostrou, ainda, que a forma como a SME de Goiânia trata a educação musical nas escolas também contribuiu para esta prática de Oficina. Como constatamos durante a pesquisa, não existe nos documentos que orientam a prática pedagógica nas escolas de tempo integral nenhuma sistematização das ideias e concepções que devem nortear o trabalho dos educadores musicais. A simples orientação verbal que a SME oferece aos professores que desejam atuar nessas escolas não é suficiente para garantir um trabalho com concepções semelhantes, como deveria acontecer em um sistema em Rede. Dessa forma, o que é desenvolvido nas aulas de música fica a cargo do professor de cada escola.

Sendo assim, este trabalho revelou que, mais uma vez, denominou-se “Oficina de Música” uma proposta que simplesmente envolve atividades práticas. Não houve a preocupação com o que realmente significa trabalhar com a metodologia de Oficina de Música.

Apesar deste fato, observou-se que os poucos aspectos que caracterizam a metodologia e que foram trabalhados nas aulas podem contribuir para a educação integral, tais como a **criatividade**, a **autoexpressão** e a **socialização**; e os que podem contribuir para a educação musical são: a **exploração de timbres diferentes** e a **utilização de outras linguagens artísticas**.

A **criatividade** foi mais explorada na escola B, cujos alunos eram mais disciplinados, mais espontâneos e demonstraram mais satisfação em participar da Oficina. Podemos atribuir esses comportamentos ao trabalho de desenvolvimento da criatividade, concordando com Alencar (2007, p. 45), uma vez que, para a autora, criar “é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental”.

A **exploração de diferentes timbres** também aconteceu somente na escola B, por meio do trabalho com sons corporais. Este tipo de trabalho confirma os dizeres de Fernandes (2000, p. 57) de que “o próprio corpo passou a ser explorado” com as propostas da pedagogia musical contemporânea. Em contrapartida, na escola A, observou-se apenas uma prática que trabalhou com alguns instrumentos e com o canto, sem ampliar o universo sonoro do aluno por meio da exploração de novos timbres.

Os momentos de exploração sonora também contemplam o aspecto de desenvolvimento da criatividade e podem ser considerados válidos para o processo de educação musical e integral, uma vez que algumas questões como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar e refletir são trabalhadas por meio dessas atividades.

Foram encontradas práticas envolvendo **outras linguagens artísticas** nas duas instituições, buscando um “[...] nexu ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente” (SCHAFER, 1991, p. 285). Essa premissa em que se baseia o trabalho de Schafer é importante para a formação do indivíduo em todos os aspectos, pois a não limitação a uma área específica proporciona a formação integral e musical do indivíduo.

Por meio dos trabalhos de desenvolvimento da criatividade, de exploração de outros timbres e de ligação entre as linguagens artísticas, os dados coletados permitem afirmar que os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a **autoexpressão**, expondo seus sentimentos, ideias e maneiras de enxergar o mundo. O aspecto da **socialização** também esteve presente durante todo o processo, uma vez que as professoras sempre propuseram trabalhos em grupos.

Quanto aos aspectos que caracterizam a metodologia de Oficina de Música e que não foram abordados nas escolas observadas, pode-se citar: **improvisação; ampliação do universo sonoro do aluno; música contemporânea; formas diferentes de registros sonoros; utilização dos instrumentos musicais de maneira não-convencional; exploração de objetos sonoros.**

É importante destacar que, até mesmo nos aspectos que caracterizam a metodologia que foram desenvolvidos durante as aulas, tais como a criatividade, a exploração de timbres diferentes, a autoexpressão, a socialização e a utilização de outras linguagens artísticas, trabalhou-se com a linguagem musical tradicional. Assim, pode-se afirmar que ao excluir a

música contemporânea do repertório da escola regular, as professoras deixaram de atingir alguns objetivos importantes para o processo de educação musical. Segundo Gainza (1995, p. 21), esses objetivos são:

Sensibilizar os alunos frente ao ambiente sonoro e à valorização do silêncio; dar múltiplas oportunidades para a manipulação e exploração de materiais e objetos sonoros e para a invenção e construção de instrumentos; estimular a produção sonoro-musical mediante a voz, os instrumentos e objetos de diferentes tipos; desenvolver a fantasia e a imaginação sonora por meio de improvisações e composições individuais e coletivas; conhecer, inventar e utilizar as novas formas de grafia musical (linguagens analógicas e outras linguagens simbólicas); integrar o som e a música em experiências interdisciplinares que incluam outros campos estéticos e artísticos; preparar os alunos para o conhecimento e apreciação das obras musicais contemporâneas; conhecer novas técnicas e desenvolvimentos musicais; adquirir os conhecimentos básicos para abordar a leitura e a interpretação de partituras contemporâneas.

Assim, o estudo realizado permite dizer que diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento musical e integral do indivíduo poderiam ser contemplados, ao se adotar a metodologia de Oficina como prática de educação musical. No entanto, apenas uma pequena parte desses aspectos foi, efetivamente, evidenciada no processo pedagógico das escolas nas quais esta pesquisa se desenvolveu.

Quanto à maneira como foi organizado o trabalho pedagógico, observou-se que é comum a prática do improvisado no que diz respeito ao planejamento das aulas. As professoras planejam as atividades para determinadas turmas de acordo com o horário de aulas, porém, esse horário não costuma ser seguido durante a semana. Acontece de determinada turma ter mais aulas de Oficina de Música do que outras, o que compromete o desenvolvimento do trabalho, visto que, “diante de tamanha indefinição, acontece de os professores não estarem preparados para o trabalho com esta ou aquela turma, e acabam lançando mão de atividades improvisadas” (SANTOS, 2009, p. 75).

Ao longo do estudo, as professoras das turmas observadas também afirmaram que diversas vezes precisam modificar o planejamento de última hora em decorrência das apresentações propostas para as datas comemorativas. Nesse sentido, é preciso destacar que direcionar a Oficina de Música de acordo com as festividades da escola é uma atitude que não é coerente com as características próprias da proposta de Oficina.

Assim, o estudo constatou que falta, por parte dos educadores musicais dessas escolas, um maior conhecimento das características da metodologia proposta, conforme evidenciado pelas respostas dadas pelos mesmos às perguntas feitas quanto à “concepção e fundamentação da Oficina de Música”, o que também foi confirmado pela percepção dos alunos e da pesquisadora.

A presença desta metodologia nas escolas de tempo integral é uma opção da SME que nem sequer consta de um documento oficial. Portanto, é incoerente que se tenha uma expectativa de total compreensão dos professores sobre a metodologia e, ainda, de que os resultados do processo pedagógico sejam condizentes com o que os defensores desse tipo de metodologia preconizam.

Dessa forma, o estudo indica a necessidade de que haja discussão e aprofundamento sobre a prática das propostas de Oficina como metodologia de educação musical na Rede Municipal de Educação de Goiânia. A partir dessa discussão, os professores poderão ter conhecimento acerca das melhores alternativas para o desenvolvimento de seu trabalho, buscando contribuir para a educação musical e integral dos alunos. Enquanto os professores e a própria SME não tiverem consciência do que, de fato, é a proposta de Oficina, será possível observar que esta denominação é dada, muitas vezes, a uma prática que não corresponde às ideias dessa proposta.

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 221-247.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia**. Goiânia: CEGRAF, 1988.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria

Villela (Org.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2002.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: História e metodologia**. Teresina: Fund. Cult. Monsenhor Chaves, 2000.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Didáctica de la música contemporánea en el aula. **Música y Educación**. v. 4, nº 24, dez. Madrid, 1995. p. 17-24.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2009. 138f.

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

A opção metodológica da pesquisa-ação para a pesquisa em Educação Musical na Licenciatura em Música

Luísa Vogt Cota
 UFU
 luisacota@gmail.com

Sônia Tereza da Silva Ribeiro
 UFU
 sonia@ufu.br

Resumo: o texto destaca aspectos da metodologia da pesquisa-ação como exercício de autoestudo para pesquisadores em formação inicial em curso de Licenciatura em Música. A investigação foi sistematizada e realizada por uma licencianda sob a orientação de sua professora em Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na disciplina Pesquisa em Música da Universidade Federal de Uberlândia. Nessa comunicação buscamos mostrar a fundamentação teórica, o plano, as ações de ensino e a avaliação da pesquisa-ação. Os resultados apontam alguns resultados contributivos da pesquisa-ação que possibilitam ao Trabalho de Conclusão de Curso introduzir reflexões sobre ser/tornar professora e pesquisadora na área de Educação Musical.

Palavras-chaves: Pesquisa-ação, formação em pesquisa, Licenciatura em Música

Introdução

A Pesquisa-ação no Trabalho de Conclusão de Curso se caracterizou como um exercício de ação e investigação em Educação Musical. O interesse foi desenvolver reflexões sobre práticas de ensinar a partir de uma proposta de ensino de música cuja mediação foi o filme *Rio* (2011)¹. Tomando como ponto de partida compreender as experiências de aprendizagem musical de crianças de cinco anos por meio de algumas cenas desse filme, a pesquisa-ação foi realizada no ano de 2012 com uma turma de quatorze crianças de cinco anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia. De que forma ocorrem experiências de aprendizagens musicais de crianças quando elas assistem ao filme *Rio* e quando lhes são proporcionadas atividades de música contextualizadas com o filme? Esta questão orientou o plano de ação no âmbito da realização da prática pedagógica no formato de

¹ um longa metragem de animação dos *studios Blue Sky*

seis encontros de aulas de música. Para essa comunicação pretendemos responder que aspectos da metodologia da pesquisa-ação colaboram com a formação para a pesquisa em curso de graduação na modalidade de Licenciatura.

A pesquisa-ação e os trabalhos nas universidades

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem a pesquisa-ação nas universidades como exercício de formação e produção de conhecimentos em que há oportunidades para que estudantes e professores vivenciem e compreendam questões teóricas e experiências práticas. Os autores sublinham que a participação dos profissionais e educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja,

o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em ‘consumidores’ mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Isso pode acontecer porque esses sujeitos passariam a compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

Segundo Franco (2005, p. 485) a pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras. Isso acontece em vista dessa opção de investigação estar imbricada em diversas intencionalidades e campos de abordagens teórico-metodológicas. A autora destaca que a pesquisa-ação tem origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental sendo que essa forma de trabalhar a pesquisa-ação teve grande desenvolvimento nas empresas em atividades ligadas ao desenvolvimento organizacional. Segundo a autora, essa concepção inicial de pesquisa-ação passou a adquirir outras abordagens e de forma mais fragmentada durante a década de 1950 e passou por uma modificação do seu formato a partir da década de 1980 quando considerou pressupostos da perspectiva dialética, advindos dos fundamentos da teoria crítica. Nas décadas de 1980 e 1990, os termos pesquisa-ação, prática reflexiva e profissional reflexivo tornaram-se slogans para reformas educacionais.

Kincheloe (1997) destacou para a pesquisa-ação uma abordagem crítica sem noções positivistas de racionalidade e de verdade. Isto pressupunha que a pesquisa-ação

crítica não pretendesse compreender ou descrever o mundo da prática, mas de também transformá-lo. Nessa direção a pesquisa-ação passou a assumir um trabalho de ação e reflexão com finalidades de melhorar a prática educativa docente e com objetivos de emancipar as experiências do professor-pesquisador.

No âmbito do meio acadêmico a abordagem do termo pesquisa-ação pode ser utilizada como ‘pesquisa-ação participante’. Stake (2011) destaca que essa terminologia foi dada por Kemmis e McTaggart como sendo um estudo da ação visando aprimorá-la. Esta terminologia que tem também o sentido de ser um autoestudo fazendo perguntas do tipo *o que eu estou fazendo aqui?* Ajuda a apresentar um modo de pesquisa feita pelos acadêmicos da universidade (monografias, dissertações, teses) diferentemente do uso habitual sobre a prática da atualidade em que há referência à pesquisa-ação. Para Stake (2011, p. 174) esse entendimento da pesquisa-ação como exercício da autoavaliação constituído de uma natureza de autoestudo não se refere a um consenso entre os autores de referência no Brasil.

A pesquisa-ação e o ensino de música

Para Albino e Lima (2009) a pesquisa-ação embora relevante nas ciências sociais refere-se a uma investigação científica pouco utilizada no ensino de música. Os autores destacam as características, funções e utilidades da pesquisa-ação. Em sua dissertação de mestrado, Albino (2009) ao compreender as peculiaridades da pesquisa-ação realizou uma investigação para verificar se haveria um ensino significativo de improvisação musical nas escolas de *performance* brasileiras. O autor ministrou alguns cursos de improvisação em escolas de ensino musical e compôs obras que permitiram a utilização da improvisação durante a execução e a avaliação do resultado performático das audições públicas.

Ruger (2007) por meio da pesquisa-ação trabalhou a percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro e pode avaliar a importância dessa opção metodológica para a arte e educação musical. Souza e Joly (2010) como resultado de monografia de curso de Licenciatura, desenvolveram pesquisa-ação na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar/São Carlos com crianças de cinco anos oferecendo aulas de Musicalização Infantil. Destacaram que o professor/ pesquisador por meio da reflexão na ação e da reflexão após a ação buscou

melhorar sua prática e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Bitencourt et al. (2008) discutiram como alguns aspectos da metodologia de pesquisa-ação influenciam as ações pedagógicas em termos de conteúdos, procedimentos e avaliação em práticas de composição no ensino de música.

Lorenzi (2007) realizou com um grupo de adolescentes, uma Oficina oferecida como atividade extracurricular numa escola da rede pública municipal em Gravataí-RS. O referencial teórico apoiou-se nos fundamentos da composição na Educação Musical, e no campo da música e tecnologias. O autor optou pela pesquisa-ação na concepção de Pesquisa-Ação Integral. Das principais conclusões, registrou-se que os processos composicionais constituíram-se para além de estruturas musicais, constantemente permeados pelo conjunto de inter-relações sócio-afetivas do grupo. O registro das composições favoreceu o *feedback* auditivo para os adolescentes, estabelecendo outras referências estéticas de percepção musical sobre as próprias composições.

Os objetivos, campo escolhido e as crianças: relato da pesquisadora em formação.

Thiollent (1997, p. 36) destaca que a pesquisa-ação prevê uma concepção de ação, que busca esclarecer vários elementos como os objetivos da pesquisa, o espaço de campo, os colaboradores da ação, o plano e atividades desenvolvidas bem como as questões que permitirão avaliar a pesquisa-ação. Para realizar a pesquisa na escola de Educação Básica houve um procedimento ético de coleta de dados. Foi redigido um convite e termo de consentimento livre e esclarecido e um termo de compromisso. Estes foram assinados pela diretora da escola, pela orientadora da pesquisa, pelo coordenador do curso de música e por mim, pesquisadora em formação. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa os nomes são fictícios. A escolha da turma de crianças de cinco anos se justificou devido às minhas experiências, pois eu e outros colegas do Curso de Música estávamos fazendo o Estágio Licenciatura nessa escola com essa turma e outras com idades diferentes.

Para o trabalho com o filme na escola, a cada semana foi feito um plano de ação com objetivos de desenvolver a apreciação, a exploração dos sons do corpo e dos instrumentos musicais, voz, canto coletivo, a sonorização e imaginação de história. Os encontros foram filmados, transcritos e descritos. Houve também o registro no diário de

campo. A interpretação dos dados da pesquisa-ação se fundamentou em alguns conceitos de Lev S. Vygotski (1998, 2007). Durante a disciplina Pesquisa em Música os passos da investigação eram repensados tendo em vista os diálogos entre minha orientadora e eu, a literatura e dados coletados. Coloco abaixo, o primeiro registro, o primeiro contato com a turma de crianças:

[...]Ao chegar à escola, tive o intuito de observar o perfil das turmas de cinco anos de idade.

- Como eram essas crianças?
- O que elas diriam quando nós, alunos de estágio, adentrássemos a sala de aula?

Foi quando entramos em uma sala de crianças com cinco anos de idade cuja turma era grande e diversificada, inclusive havia uma garotinha estrangeira na turma. Isso foi um fato que já me chamou a atenção. Ao perguntarmos à turma se eles gostavam de música, na mesma hora um garoto disse que gostava de samba. Aquilo me deu mais vontade de que essa turma participasse da minha pesquisa, acredito que eles poderiam contribuir (Diário de Campo, 21 de março, p.01)

No período letivo de 2012, eu fui à escola duas vezes por semana: uma para ministrar as aulas de estágio e outra para trabalhar o filme *Rio* com as crianças, para a realização da pesquisa.

Formato dos encontros e o plano e das ações

A ação da investigação foi realizada em forma de aulas com duração média de trinta minutos (formato da duração das atividades na escola), com exceção da primeira aula em que as crianças da turma participante da pesquisa assistiram ao filme todo. A professora da classe estava sempre presente nos encontros e me ajudava filmando as atividades dos mesmos. O tempo de gravação totalizou cerca de quatro horas e, ao término de cada uma delas foi feito o registro no diário de campo. Cada aula tinha um objetivo específico a ser trabalhado. A elaboração do plano de ação se desenvolveu como um roteiro contendo as etapas e atividades a serem realizadas em cada encontro de aula de música. A ação permitia que o roteiro fosse revisto para a preparação do encontro seguinte. Alterações das ações eram muito comuns. Abaixo, coloco um trecho do diário de campo:

Cheguei à escola mais cedo para organizar a sala de vídeo. Porém, assim que me aproximei da sala, vi que estava ocupada. Fiquei no pátio da escola esperando acabar o primeiro horário. Entrei na sala e arrumei tudo. [...] Para a minha surpresa, o aparelho de DVD não funcionou. Fiquei um bom tempo tentando fazer com que ele funcionasse. Duas funcionárias da escola e mais a professora também tentaram. Finalmente decidimos que o melhor era usar o outro aparelho de DVD e televisão (o que vai para as salas de aula, o mesmo utilizado no primeiro dia). Subimos e montamos o aparelho de DVD na porta da sala de aula. Coloquei o DVD e dessa vez funcionou. Só que devido ao reflexo da janela era difícil para as crianças enxergarem. Fechei a janela para não dar mais reflexo na televisão. (Diário de Campo, 15 de maio, p. 07)

No âmbito das ações os objetivos foram:

- 1º encontro: assistir o *Rio* na íntegra para contextualizar e entender a temática do filme e, posteriormente, trabalhar algumas cenas.
- 2º encontro: trabalhar a primeira cena do filme, a qual tem o samba como temática principal. Falar e ouvir sobre o samba, conversar sobre a cena, sobre os personagens. Fazer apreciação de outro vídeo (grupo *Groove Allegro*²) com pessoas e não desenhos animados cantando e tocando o samba do filme *Rio*, aprender o nome dos instrumentos musicais vistos no vídeo.
- 3º encontro: trabalhar a mesma cena da semana anterior, mas com o foco na execução de instrumentos que compõe o samba. As crianças tocarem juntamente com a música da primeira cena. Instrumentos utilizados: reco-reco, tambor, tamborim, ganzá (chocalhos), pandeiro.
- 4º encontro: trabalhar com uma música do filme que está como “pano de fundo” da cena. Identificar em qual cena esta música era ouvida, para posteriormente trabalhar a voz, o canto coletivo.
- 5º encontro: trabalhar com a cena “Eu quero festa, eu quero samba”. Objetivo de trabalhar os sons do corpo. Utilização da brincadeira “siga o mestre” para que as crianças propusessem diversas formas de utilizar o corpo e inventar formas de sonorizar algumas partes do filme em que elas se identificavam.

² Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pRs7Tqx5Yq4>

- 6º encontro: trabalhar com a criação e apreciação. História imaginada com os personagens do filme vindo à Uberlândia para “encontrar a gente no Parque do Sabiá”. Utilização de apitos com sons de pássaros que existem no parque. Despedida dos personagens com a apreciação e relaxamento com a música *Ararinha-azul* do CD *Brasileirinhos- músicas para os bichos do Brasil*. (BIRA, 2009).

No decorrer das ações da pesquisa, foi possível estabelecer um relacionamento mais próximo das crianças. Como eu ia à escola duas vezes por semana, rapidamente consegui gravar o nome de todas elas. Com o tempo foi possível notar o perfil de cada criança. Algumas eram falantes e cheias de atitudes, eram sempre as primeiras a levantar o dedo para dizer algo, responder as minhas perguntas, uma delas eu poderia dizer que era a líder da turma: era a primeira a propor movimentos, gestos e sons e os colegas rapidamente a imitavam. Outras crianças não tão falantes, eram observadoras ao assistir ao filme, estavam sempre concentradas, eram poucos os momentos em que conversavam com os colegas. A garota estrangeira era a mais tímida da turma, mas não era a menos participativa. Prestava atenção ao que eu falava, fazia as atividades junto dos colegas. Era interessante ver que ela não conversava devido à timidez e ao sotaque de ser diferente, mas estava junto aos colegas e interagiu em todas as aulas.

A observação na avaliação da pesquisa-ação

A avaliação da pesquisa-ação buscou algumas respostas da licencianda e sua orientadora, como, por exemplo: como elas estão compreendendo suas ações? Nessa direção a observação foi um procedimento importante para a avaliação da pesquisa-ação. Ao observar e intervir, a licencianda ia interpretando o que via e anotava no seu diário de campo. Procurava refletir acerca dos acontecimentos de todas as aulas, levantava dados para compreender as aprendizagens. Também procurava olhar o que ocorria antes da aula e depois dela, o que as crianças lhe falavam na sala de aula e nos outros espaços da escola, como na hora do lanche e nos corredores.

Resultados e considerações finais

Que aspectos da metodologia da pesquisa-ação permitiram colaborar com a formação para a pesquisa, em trabalhos de TCC e com o ser/tornar professora e pesquisadora em Educação Musical? Do ponto de vista dos resultados alcançados é possível considerar que a opção metodológica da pesquisa-ação pode ser colaborativa ao se caracterizar como (a) um trabalho articulado e sistematizado entre educação musical / pesquisa-ação / escola permitindo construir ações de ensino de música e de prática docente implicadas em reflexões acerca dos conteúdos específicos de música e o cotidiano da escola; (b) um exercício de produção de conhecimentos experimentados e observados possibilitando a interpretação da profissão docente investida do aprender a lidar com a diversidade, limites e dificuldades da/na prática avaliativa das ações; (c) um trabalho que se realiza no caminho de um processo pedagógico dialógico que interroga e faz perguntas sobre conteúdos da educação musical e práticas de ensinar música na escola e na educação infantil; (d) um engajamento entre discentes, orientadores, comunidade escolar para compreender o trabalho formativo da pesquisa e prática docente em Educação Musical.

Por fim, o trabalho de interação entre a profissão docente e a pesquisa foi reconhecido no encontro da Licenciatura em Música com o cotidiano da escola no sentido da pesquisa-formação. Os dispositivos metodológicos da pesquisa-ação foram potencialmente ricos para refletir sobre ser/tornar professor/pesquisador na área de educação musical. A articulação entre os elementos da ação/investigação, ligados aos questionamentos advindos das observações na avaliação da ação, ofereceu à licencianda e sua orientadora uma atividade formativa da pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso. Além desses resultados podemos concluir que a continuidade desse tipo de trabalho na graduação poderá ser adaptada para outras escolas e nessa direção colaborar com a ação/reflexão da música em sistemas de ensino da Educação Básica.

Referências



ALBINO, Cesar; LIMA, Sônia Albano. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. In: **Revista Hodie**, Revista da Universidade Federal de Goiás. v. 9 n. 2 p. 91-104, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/11251>> Acesso em: 5 jul. 2013.

ALBINO, Cesar. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes -UNESP, 2009, São Paulo.

BIRA, Paulo. **Brasileirinhos** - música para os bichos do Brasil: Azul Music, 2009. 1 CD (46min 57s). Faixa 15 (4min24s).

BITENCOURT, Rafael Linhares; PESSOA, Priscilla Paraiso; SILVA, José Alberto Salgado. A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música. In: ENCONTRO DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/109%20Rafael%20Linhares%20Bitencourt%20et%20alli.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2013.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LORENZI, G. **Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RIO. Direção: Carlos Saldanha. Estados Unidos, 2011. 105min. Blue Sky Studios/ Twentieth Century Fox Animation. 1 DVD (95 min.) son., color.

RUGER, Alexandre C. L. **A percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes-UNESP, 2007, São Paulo.

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan/jun. 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 6 ed. Ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. LURIA, Alexander R. **El instrumento y El signo em El desarrollo del niño**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZEICHNER, K. M; DINIZ-PEREIRA, J.E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical
Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



A Pedagogia Musical de Mestres de Banda da Bahia: Manuel Tranquillino Bastos

Juvino Alves Dos Santos Filho
UFRB
juvinoalves@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo descrever e analisar o processo pedagógico do Mestre Manuel Tranquillino Bastos, compositor, arranjador, instrumentista e mestre de banda da Bahia, que nasceu e viveu em Cachoeira-BA entre 1850 e 1935, legando notável acervo com partituras, livros e manuais didáticos por ele elaborados ao longo de toda a sua vida – ou por ele utilizados, também elaborado por outros autores. Tranquillino esteve à frente das filarmônicas, Lyra Ceciliana (Cachoeira-BA) e sua orquestra religiosa, Lyra São Gonçalense (São Gonçalo dos Campos-BA), Sociedade Victoria (Feira de Santana-BA), Commercial e Harpa São Felixta (São Félix-BA), num amplo conjunto da tradição das Bandas e Filarmônicas na Bahia, em Cachoeira na Bahia de fins do século XIX, seu nicho de atuação. Foram encontrados 23 livros didáticos no acervo de Tranquillino Bastos, sendo 9 de sua autoria (todos manuscritos) e 14 de outros autores (12 impressos e 2 manuscritos). O estudo da pedagogia de Tranquillino Bastos faz parte do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido pelo autor desse texto no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa 1 “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural” com bolsa de Pós Doutorado 1 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

Palavras chave: Pedagogia – Filarmônica – Bahia

FIGURA 1 - Manuel Traquillino Bastos (Cachoeira, 1850-1935)



Fonte: Acervo da Filarmônica Lyra Ceciliana-Cachoeira-Bahia

Pressupostos Pedagógicos

Muito se tem estudado, refletido e discutido sobre o termo Pedagogia, vasta e complexa é a discussão sobre esse assunto havendo nesse ínterim opiniões que se assemelham e discordam entre si. O ponto de semelhança é aquele em que estudiosos sobre o assunto concordam em afirmar que pedagogia cuida do ato educativo no que concerne à conjugação da prática e da teoria no esforço da ação educativa.

Alguns autores que escreveram sobre o assunto, como Schmied-Kowarzik citado por Libâneo (2005, 30) chamam a pedagogia de ciência *da e para* a educação, teoria e prática da educação. O pedagogo francês Jean Houssaye confirma o posicionamento de Schmied-Kowarzik dizendo: a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova. (LIBÂNEO, 2005, 30). Para Libâneo (2005) pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. No caso de Manuel Tranquillino, nos debruçamos sobre as práticas educativas para a formação de músicos, desenvolvidas no interior de bandas e filarmônicas, conforme as concebeu e organizou um Mestre de bandas da Bahia na passagem do século XIX para o século XX, até o final da primeira República.

Entendem também diversos autores (ver, a respeito, SCHEUERL, 1985; MENEZES, 2007; p 155; SAVIANI, 2005) da Pedagogia que ela supõe, nesta sua relação entre teoria e prática, uma visão de mundo, uma visão de homem e uma visão de processo de aprendizagem, que lhes permitem propor e conduzir procedimentos (métodos e técnicas) educativos. Portanto, conter uma visão do que devia ser um músico, competente o suficiente para fazer parte de coletivos musicais, possuidor de um conjunto de saberes, habilidades e valores próprios da profissão de músico. Nosso trabalho de pesquisa foi localizar, no conjunto da obra de Manuel Tranquillino Bastos, este conjunto de saberes, habilidades e valores. Analisamos também neste trabalho a presença de uma preocupação com a formação de músicos enquanto trabalhadores, na sua condição de artistas e artífices, e sua organização em entidades de defesa mútua, na passagem do sistema escravista para o trabalho livre no Brasil.

A partir da averiguação destes conceitos sobre pedagogia e da análise da literatura produzida e do material didático composto e consultado por Tranquillino ao longo de seus sessenta e cinco anos de atividade como pedagogo na condição de Mestre de Banda, podemos afirmar que Tranquillino Bastos desenvolveu uma pedagogia própria a partir de estudos e análises de materiais didáticos e partituras de diversos compositores brasileiros e estrangeiros, elaborando e compondo novos materiais. Foi encontrado no acervo de Tranquillino, Coleção Manuel Tranquillino Bastos um montante de 9 obras didáticas compostas por Bastos e 14 de outros autores estrangeiros, por ele colecionadas.

Reflexões Metodológicas

Como dito, este trabalho de pesquisa teve como objetivo central conhecer e analisar a pedagogia de um mestre de banda, Manuel Tranquillino Bastos, músico, Maestro, compositor, criador de bandas e filarmônicas na Bahia, entre os anos 1870 e 1935.

Para conhecer a pedagogia de Manuel Tranquillino Bastos, trabalhamos a partir de seu acervo pessoal, depositado na Subgerência de Obras Raras e Valiosas da Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Esta coleção foi adquirida pela Fundação Cultural do Estado da Bahia, na década de 1970, de Almerinda Bastos, filha e herdeira de Manuel Tranquillino Bastos, sucessora única dos direitos patrimoniais das obras musicais constituintes dessa coleção, através de parecer do Conselho Estadual de Educação.

O estudo da pedagogia de Tranquillino é trabalhada a partir de alguns pontos:

- Sua atividade como criador e organizador de bandas e filarmônicas no Recôncavo Baiano, com as decorrentes:
 - seleção de membros para as mesmas;
 - sua preparação para o trabalho, enquanto artistas - aqui na concepção de artífices, tomando a banda de música como “corporação” de músicos;
 - a coleta e preparação sistemática de material para o uso das bandas como composição e adaptação de peças musicais, seleção, aquisição e manutenção de instrumentos;
 - seu papel como compositor, na produção de peças adequadas a diversos momentos da vida da cidade de Cachoeira e dos membros das bandas – ligadas a momentos cívicos, religiosos, de lazer e artístico.

- Também seu papel de divulgador do que então se produzia na música no Brasil e no mundo, em momento histórico em que a indústria fonográfica era inexistente ou incipiente e o sistema de rádio transmissão estava por se desenvolver. Antecipando alguns anos a atividade, até hoje existente, de inclusão social através das sociedades filarmônicas.
- O desenvolvimento de atividades de ensino da música, no interior das bandas e filarmônicas, e, correlatas a elas, o desenvolvimento de atividades tais como:
 - utilização e aperfeiçoamento no uso de instrumentos específicos;
 - leitura e interpretação de textos musicais;
 - capacidade do trabalho em grupo, na execução em conjunto de peças musicais;
 - habilidade de afinação dos instrumentos e a sua combinação e interpretação coordenada, mantendo a visão de conjunto.
- A coleta, composição, tradução e adaptação de manuais de ensino de música e de funcionamento e organização de bandas;
- A produção de uma literatura didática própria, voltada para o ensino de música.

Uma pedagogia, para ser, compreende não apenas a montagem de um conjunto de procedimentos para a aprendizagem, nem o desenvolvimento de uma tecnologia para tanto. Voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, toma em conta a relação aprendiz - aquele que aprende - com o mestre - aquele que, dominando determinado campo do saber, oferece o seu conhecimento ao outro. Traz embutida uma concepção de aprendizagem - como o outro aprende e como se ensina; e, nesta relação, passa conhecimentos e valores que se expressam no resultado do trabalho: a maior ou menor virtuosidade no manejo dos conhecimentos adquiridos, desde a sua amplitude até a *performance* na execução.

Além da concepção de aprendizagem, uma pedagogia compreende também a própria seleção do currículo – ou seja, daquilo que deve ser aprendido; sua relevância; e dos fins a que se destinam os conhecimentos a serem adquiridos. Por isso, para além do conhecimento específico do que deve ser aprendido e dos métodos para a sua aquisição, inclui uma visão de mundo na qual se embute o conjunto dos conhecimentos, habilidades e valores a serem adquiridos; e uma visão do homem a ser formado. Procuramos demonstrar a existência de uma atividade pedagógica na ação educativa do Mestre Tranquillino Bastos, na sua atividade frente a várias bandas e filarmônicas que criou e ajudou a manter no interior da Bahia.

Bandas, Filarmônicas, Sociedades Cívicas e o Ensino de Música

Aliados a essas corporações culturais, as bandas e filarmônicas estão os Mestres de Banda que são verdadeiros guias, dedicados ao ensino da música atuando também como regente, compositor, arranjador, conduzindo eticamente seus discípulos na sociedade, e assim formando cidadãos e profissionais da música. Na filarmônica a hierarquia de tutores e pupilos é estabelecida da seguinte maneira: um mestre, um contra-mestre, um professor, os discípulos e os aprendizes. O mestre rege a banda e prepara o repertório, com arranjos próprios, arranjos de outros compositores e composições próprias. O contramestre é um músico experiente, de destaque entre os demais, que afina a banda, ensaia os trechos mais difíceis com os colegas e substitui o mestre na sua ausência. O professor de música é uma pessoa, às vezes músico veterano, com especial talento para pedagogia, responsável pela escolinha de música que irá prover o corpo musical de novos executantes. Os discípulos são músicos de destaque, que o mestre seleciona para transmitir seus conhecimentos de regência, instrumentação e liderança. Finalmente, os aprendizes são os alunos matriculados na escola de música mantida pela sociedade filarmônica.

As bandas e filarmônicas funcionavam, como dito acima, como corporação musical. Vindas das Irmandades de Santa Cecília, funcionam ainda, mais adiante no tempo, como semente das práticas de ajuda mútua^[1].

Estas organizações dos músicos tomavam a forma de irmandades religiosas porque, durante todo o período colonial, toda forma de organização social era vedada, a não ser a partir da Igreja Católica. Isto valeu também para abrigar as juntas de alforria, citadas por Manoel Querino, assim como foi o caso da Sociedade Protetora dos Desvalidos, em Salvador, que começa em 1832 como irmandade, com o objetivo de juntar dinheiro para comprar a liberdade. As Irmandades negras todas faziam isto. Em suma, as organizações eram vigiadas, para controlar e prevenir sublevações - de negros contra a escravidão ou de “colonos” contra o império português.

[¹] Um dos livros encontrados no acervo de Manuel Tranquilino, o de Clodomir (ver adiante descrição do mesmo), espécie de manual para a organização das bandas, fala muito especificamente do papel de ajuda mútua e de corporação das bandas de música.

Literatura Didática Existente na Coleção Manuel Tranquillino Bastos

Tranquillino Bastos, ao longo de sua vida, formou um notável acervo de documentos musicais com 2.099 obras, intitulada de Coleção Manuel Tranquillino Bastos - (CMTB) que contém partituras manuscritas, autografadas e impressas, livros de teoria da música em forma de manuscritos, também de sua autoria, e impressos, tendo como autores, além de Bastos, outros brasileiros e estrangeiros. A maioria das obras existentes nesta coleção, no entanto, é da autoria de Tranquillino.

Além das partituras, este Mestre de Banda compôs vários métodos e livros didáticos que o auxiliava na atividade de educador. Essa literatura abordava assuntos de teoria musical, didática, composição e estrutura de formação das sociedades musicais, as filarmônicas.

Neste acervo foram encontradas 10 obras didáticas de Tranquillino, 9 de outros compositores estrangeiros e 7 de compositores anônimos. São elas:

1) Obras de Manuel Tranquillino Bastos

1. Carta de A-b-c Musical ou Compendio de Leitura Musical;
2. Methodo para Afinar, com Arte, uma Banda Musical;
3. Methodo para Afinar Banda: aconselhado por hábeis praticas;
4. Contraponto e Fuga. Philosophia da Harmonia e Composição;
5. As Cinco Cartas Musicaes;
6. [As Cinco Cartas Musicaes – Systema fácil e breve, onde se aprende os conhecimentos preliminares da musica sem que seja preciso decorar e cantar as lecções;
7. Methodo Extraído das Cartas Musicaes de Manuel Tranquillino Bastos;
8. Methodo Extrahido das Cartas Musicais de Manuel Tranquillino Bastos;
9. [Lições para Acordeon];
10. Caderno de Música – Recreativas para Acordeon.

2) Outros Autores

1. Manual Completo de Diretor de Música Ou Tratado de Organização das Sociedades Musicaes Civis. Autor: T. Clodomir;
2. Método Completo de Solfejo Sin Acompanhamento. Autor: Don Hilarion Eslava;

3. Escuela de Composicion – Tratado Primeiro de La Armonia. Autor: Don Hilarion Eslava;
4. Tratado D’Armonia. Autor: Catel;
5. Método de Armonia Compuesto. Autor: D. Pascual Perez e Gascon;
6. A Música ao Alcance de todos, ou notícias succinta de tudo o que é necessário para ajuizar e fallar d’esta arte, sem a ter profundado. Autor: François-Joseph Fétis;
7. Méthodo Rapide pour Apprendre à moduler dans tous lês tons d’apes trois principes par Augusto Mercadier. Autor: Augusto Mercadier;
8. Methodo Elementar de Guitarra. Coordenado por César A. P. das Neves;
9. Méthodo de Tambour. Autor: H. Joly.

Além dos manuais didáticos já listados, encontram-se outros, sem identificação de autor, que descrevemos a seguir:

3) Anônimo

1. Documento sem indicação de título, compositor;
2. Lições para Contrabaixo;
3. Fragmentos de música indicando exercício de escrita de sinais musicais;
4. Lições para Acordeon;
5. Fragmentos de música indicando didaticamente a execução de trinados;
6. Príncipes de la musique;
7. Métodos.

De acordo com análise realizada nas obras didáticas de autoria de Tranquillino encontradas na CMTB, o referido compositor teve como modelo as estruturas observadas nas obras didáticas dos autores estrangeiros achadas nesta coleção. Seguem abaixo os tipos de obras didáticas produzidas por Tranquillino:

- Leitura musical
 - Método de afinação de banda;
 - Harmonia;
 - Composição;
 - Teoria;
 - Estudo prático.

Estas obras podem ser estruturadas nos seguintes tipos de literatura didática:

- Método
 - Compendio;
 - Cartas musicais (este nome é particularmente dado por Tranquillino, não sendo encontrado em nenhum outro autor);
 - Tratado;
 - Lições;
 - Caderno.

Tranquillino organizava suas obras didáticas de maneira gradativa de acordo com o desenvolvimento, conhecimento e aprendizado do aluno. Para tanto o referido autor estabelecia:

- Organização de conteúdo;
 - Grau de dificuldade;
 - Assunto.

A leitura dos métodos – em especial das Cartas Musicas - mostra uma sistemática de ensino que divide o conteúdo a ser ensinado segundo o grau de dificuldade, do mais simples para o mais complexo. Parte da concepção do que seria o conteúdo a ser aprendido por um músico, tendo como elemento principal o ritmo, mostrando como se estrutura o conhecimento: os andamentos, as figuras (breve, semibreve, mínima, semínima, etc.) como modos de divisão do tempo, segundo os tipos de compasso. O aluno devia aprender a leitura das notas na pauta sem, entretanto, entoar os sons; e realizar a leitura segundo os tempos e figuras ou acidentes, que modificavam o tempo e o ritmo da leitura.

A cada lição, era introduzido o novo elemento, que era explicado. Em seguida, se dava uma demonstração do uso daquele novo elemento. O exemplo era repetido pelo aluno para, por fim, incluir o novo elemento no conjunto de conhecimentos já aprendidos, isto permitia ao aluno incorporar ao seu repertório. Num esquema mais ou menos assim: estímulo apresentado, resposta do aluno, correção, se fosse o caso; repetição do exercício, para dominar a aprendizagem; incorporação no todo aprendido. Não se tratava, entretanto, da simples memorização, já que o aluno-aprendiz, ao repetir, interagia com o conteúdo ensinado.

O músico aprendiz - depois de certo tempo de prática e de domínio da teoria e do instrumento - passava a ser incluído na prática de conjunto, ou seja, começava a tocar com outros do grupo. Cabia ao mestre da banda decidir em que momento o aluno estava “pronto” para isto, e, mais, para participar das bandas nas suas apresentações públicas. O seu trabalho,

como maestro, significava, como vimos no caso do acervo de Manuel Tranquillino, a seleção e a adaptação de um vasto repertório de músicas para as bandas. Estas, por sua vez, cumpriam a função de expressão cultural – de entretenimento, de festa – e também, espaços de aprendizado e, também de exercício profissional. Por isso, elas demandavam um nível de desempenho compatível, não somente em nível de variedade e novidade do repertório como também de certa amplitude, para atender a gostos variados e espaços determinados: missas, música de câmara, música de óperas, marchas para eventos cívicos e, até, para manifestação política, como o “Hymno Abolicionista” por ele composto. Havia assim, também um trabalho de formação da própria platéia e de ação político-cultural.

Nos textos selecionados do livro “Minhas Percepções”, reafirma a importância do regente da orquestra, a necessidade de obediência e de liderança, a preocupação com o conjunto, valores que eram incluídos no processo de formação dos músicos – além do rigor na execução, o respeito com o público.

Como pode ser observado na elaboração de sua literatura didática, Tranquillino toma como referência estruturas de manuais didáticos de autores estrangeiros, criando, entretanto novas estruturas que se adequassem à realidade do seu contexto sócio-cultural. Os livros didáticos estrangeiros encontrados são principalmente de autores franceses e espanhóis, mostrando a sua inserção com um conhecimento de ponta no momento – o que não implicava em apenas uma repetição ou cópia, já que adaptações eram feitas e a execução se dava ao lado de peças musicais compostas por eles e por autores brasileiros e baianos, inclusive com ritmos muito próprios, característicos da cultura musical brasileira, como lundus, chulas, passeatas e dobrados. Ser músico, formar músicos no Recôncavo da Bahia, implicava num conhecimento de certa forma erudito – já que implicava na leitura da linguagem musical, na execução de peças elaboradas e requintadas, com instrumentos de ponta, naquele momento. A cidade de Cachoeira, cosmopolita, porto de saída da produção de fumo de corda e charutos fabricados por empresas estrangeiras como a Dannemann e Suerdick, comunicava-se não apenas com a cidade de Salvador, mas com outros portos do Brasil e de outras partes do mundo, permitindo acesso à produção não apenas de partituras como de instrumentos musicais. Permitia, portanto, trocas culturais.

A literatura considerada anônima poderia ser atribuída a Manuel Tranquillino Bastos, devido a caligrafia e a estrutura, contudo, para tal afirmação é necessário estudos específicos sobre a autoria das referidas obras.

Conclusão

Ao longo de mais de duzentos anos, conhecimento musical e cidadania foram transmitidos de geração a geração pelas hábeis mãos dos Mestres de Banda e suas corporações (bandas e filarmônicas) organizadas em sociedades civis sem fins lucrativos. Durante todo esse tempo Mestres como Manuel Tranquillino Bastos elaboraram e/ou reelaboraram formas e maneiras de transmitir esse conhecimento, buscando pedagogicamente através da prática e teoria os melhores caminhos para essa transmissão. Esta pesquisa que buscou compreender a pedagogia e o pensamento de Manuel Tranquillino Bastos pelo estudo de seu maravilhoso legado de obras, pode afirmar a existência de toda uma criação pedagógica calcada numa vasta e intensa atividade prático-musical e teórico-pedagógico.

Esta pesquisa revelou um músico-educador de grande estirpe com uma organização e criação musical muito elaborada e subsidiada por horas de labor e estudo, dedicando-se a educação de cidadãos cachoeirenses e baianos, a criação de sociedades cultural-musicais civis e outros movimentos sociais como o abolicionismo.

A literatura didática produzida e consultada por Tranquillino dá norte para entendermos que a transmissão do conhecimento via bandas e filarmônicas era feito dentro de uma prática pedagógica conseqüente e experimentada ao tempo de mais de setenta anos por este Mestre, seguindo os rigores de uma tradição educacional-musical que tem como noção as bandas de música da Europa.

Por fim, chamou-nos a atenção a composição das bandas por homens negros, (como pudemos verificar nas fotos das bandas de Cachoeira, Bahia) na sua maioria. Músicos eram, assim, trabalhadores, membros das classes populares. Negro também era Manuel Tranquillino Bastos, mestiço, filho de ex-escrava, autodidata, que aprende o seu ofício na irmandade com outros músicos. Ser músico, naquele momento pós-abolição, significava uma possibilidade de trabalho, embora não necessariamente de prestígio ou de riqueza. Significaram as artes, em especial no nosso caso, a música, um nicho de trabalho para os negros, sendo na Bahia a alegria, a festa, a beleza não só formas de expressão, mas também formas de ganhar a vida...

Referências

CLODOMIR, P. **Manual Completo do Director de Musica ou Tratado de Organização das Sociedades Musicas Civis**. Traduzido por Manuel Tranquillino Bastos. Cachoeira: Não Editado.

LIBÂNEO, José Carlos – **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

MENEZES, J. M. F. **As Duas Pedagogias**: Formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra hegemonia. Revista HISTEDBR On-line, v. 28, p. 145-163, 2007.

SANTOS FILHO, Juvino Alves dos. **Recreio Cachoeirano**: Catálogo da Coleção Manuel Tranquillino Bastos. Não publicado, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História Da Educação Brasileira**. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf2005.

SCHEUERL, Hans. **Antropologia pedagógica**: Introducción histórica, 1985. Barcelona, Editorial Herder.

A prática do canto nas aulas de música: um estudo com uma turma de 4º ano

Teresa Mateiro
 UDESC
 teresa.mateiro@udesc.br

Andréia Tonial Zanella
 UDESC
 andreia_tz@hotmail.com

Ana Ester Correia Madeira
 UDESC
 ana_ecm6@hotmail.com

Resumo: Este estudo teve como principal objetivo observar como a prática do canto foi desenvolvida nas aulas de música de uma turma de 4º ano de uma escola pública na cidade de Florianópolis. Para isso, respeitando as normas éticas de pesquisa, foram realizadas seis visitas à escola, sendo que em cinco delas, as aulas foram observadas e gravadas em vídeo de forma contínua. Além disso, duas entrevistas foram realizadas com a professora de música buscando conhecer sua formação, experiência profissional, o planejamento, as aulas de música naquela escola e suas percepções acerca das aulas para a turma do 4º ano. Os dados foram analisados considerando o repertório e os procedimentos de ensino. Quanto ao repertório, utilizaram-se canções populares e folclóricas do estado de Santa Catarina e os processos de ensino e aprendizagem ocorreram por meio de atividades cantadas com o auxílio de um CD e/ou com o acompanhamento de instrumentos musicais. A prática do canto não estava direcionada à aprendizagem do domínio da voz cantada e nem à aprendizagem mais ampla de conceitos musicais. Cantar com prazer e para aprender canções folclóricas e populares parece ter sido o principal propósito dessa prática. Por fim, são apresentadas, considerações referentes à formação docente e à pedagogia da voz infantil.

Palavras chave: canto, ensino fundamental, ensino e aprendizagem.

Introdução

O canto é uma prática musical cotidiana nas escolas, dentro e fora da sala de aula, e pode ter diversas funções, como mecanismo de controle, meio para trabalhar valores estéticos, terapia, entre outros (TOURINHO, 1993; SOUZA *et al.*, 2002; FUCCI-AMATO, 2012; ILARI, 2003; BRISOLA, 2000). Especificamente nas aulas de música, as práticas que envolvem o canto podem ser desenvolvidas com diferentes propósitos, desde ensinar elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia e dinâmicas ou ser uma atividade lúdica, sem qualquer outra intenção. Vale ressaltar que, independente do conteúdo que será proposto

nas aulas de música, a ludicidade é um dos aspectos entropostos nos procedimentos de ensino e aprendizagem.

Cantar para aprender música é comum em várias pedagogias de educação musical. Willems aponta, segundo Parejo (2011, p. 103), que para os principiantes, o canto tem papel fundamental no ensino de música, tendo essa ideia justificada pela afirmação de que as crianças cantam antes de falar. O músico pedagogo destaca que cantando, desenvolvemos o ouvido interno e a musicalidade, tendo nas canções, melodia, ritmo e harmonia subentendidos. Assim como Willems, Kodály tem a voz como principal meio para o ensino de música, porque o cantar está disponível para qualquer pessoa, durante toda a vida. As canções, nessa proposta, são trabalhadas de forma progressiva, onde o professor é o principal modelo vocal para as crianças (SILVA, 2011, p. 68). Dalcroze dá à voz grande importância por desenvolver aspectos como a afinação, aptidão vocal, leitura, interpretação e respiração, afirma Mariani (2011, p. 40). Suas propostas pedagógicas apresentam o canto sempre em conjunto com movimentos e gestos, fazendo interação entre experiência física e auditiva.

É durante o período escolar que as crianças devem ser estimuladas a desenvolver o canto, afirma Ilari (2003, p. 14-15), pois o ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas vitais para o desenvolvimento cognitivo infantil, como os sistemas da linguagem, da memória e da ordenação sequencial. Pesquisas têm sido realizadas com o intuito de investigar a predominância das atividades que envolvem o canto nas aulas de música da escola básica (PINTO, 1988; TOURINHO, 1993; ARAÚJO, 2000; GUIMARÃES, 1999; SIQUEIRA, 2000; MATEIRO; EGG, 2013).

Outros trabalhos como, por exemplo, Targas e Joly (2009), Ramos (2001) e Barboza (2008) utilizaram as canções para investigar possíveis contribuições nos processos de musicalização, socialização e comunicação de crianças em contexto escolar. Pode-se ainda, citar outro grupo de investigações que teve como foco o estudo de aspectos técnicos da voz infantil e juvenil: o funcionamento do trato vocal no ensino do canto para crianças e adolescentes (CARNASSALE, 1995); a escuta e a emissão da voz (FISCHER, 2004); e o treinamento vocal na infância (BATISTA, 2011).

O canto, trabalhado de forma lúdica, é proposto normalmente por meio de jogos, brincadeiras, cantigas de roda ou do folclore. Barboza (2008, p. 31) acredita que além de serem prazerosos para as crianças, os jogos e brincadeiras musicais estimulam a criatividade e a imaginação, possibilitando ao indivíduo adquirir um novo olhar sobre a realidade. De

acordo com a definição de Brito (2003, p. 93), a canção “é um gênero musical que funde música e poesia. Cantando, as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta, à interpretação”.

As canções, para Barboza (2008, p. 5), servem também como instrumento de representação das culturas. As folclóricas, regionais e as cantigas de roda transmitem e conservam elementos culturais dos povos e são importantes para resgatar a história, permitindo que as crianças conheçam culturas diferentes e reconheçam a sua. Para Brito (2003, p. 94) é necessário ampliar o universo musical e cultural das crianças, e estabelecer, desde a primeira infância, uma consciência em relação aos valores da identidade cultural.

O presente estudo teve como principal objetivo observar como a prática do canto foi desenvolvida nas aulas de música de uma turma de 4º ano de uma escola pública da cidade de Florianópolis. Este é um recorte de uma pesquisa mais ampla que versa sobre as perspectivas culturais e educacionais das aulas de música, enquanto disciplina curricular no ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino.

Procedimentos metodológicos

As aulas de música curriculares de uma turma de 4º ano, de uma escola pública, constituíram o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que se pretendeu investigar de que forma se desenvolveu a atividade de cantar em sala de aula. O período da coleta de dados aconteceu durante os meses de agosto e setembro de 2012, quando foram realizadas as observações e as entrevistas. As aulas de música, com duração de 90 minutos, foram observadas e gravadas em vídeo de forma contínua, durante cinco semanas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), a observação é a melhor forma para se verificar um fenômeno, pois permite que o observador se aproxime do ponto de vista do observado.

Com a professora de música, foram realizadas duas entrevistas. A primeira, no formato de entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987, p. 145) durou 25 minutos e as perguntas versaram sobre a sua formação e experiência profissional, as aulas e os alunos do 4º ano, o planejamento e as aulas de música naquela escola. A segunda foi uma entrevista de estimulação de recordação (THEOBALD, 2008; p. 2; ROWE, 2009, p. 426) onde a professora

foi convidada a assistir à gravação de uma de suas aulas e falar livremente. Em ambas as entrevistas apenas a captação do áudio foi realizada.

As entrevistas e os vídeos foram transcritos literalmente e os dados foram organizados em três grandes categorias de análise: escola, professora e aula de música. Neste trabalho serão apresentados e discutidos apenas os dados da categoria referente à aula de música. Vale ressaltar que, para maior credibilidade e confiabilidade do trabalho, foram adotados os seguintes procedimentos éticos: autorização para a realização da pesquisa na escola; consentimento para filmagem das aulas e uso dos dados em trabalhos científicos; proteção da identidade da escola, alunos e professora; revisão das transcrições das entrevistas realizada pela professora entrevistada.

Repertório: cantigas folclóricas e canções populares

Nas aulas de música utilizaram-se canções populares e folclóricas do estado de Santa Catarina. Quando os dados para esta pesquisa foram coletados, a execução do Projeto do Boi-de-Mamão estava acontecendo na escola, uma proposta em que as crianças cantaram algumas cantigas da brincadeira e, em conjunto, com a professora da turma, confeccionaram cada personagem, fazendo montagens e colagens.

O repertório folclórico desenvolvido em sala de aula foi composto pelas seguintes cantigas do Boi-de-Mamão: Chamada do Povo, Cantiga do Boi, A Morte do Boi, A Ressurreição do Boi. Observando as aulas e analisando os vídeos gravados percebe-se que as crianças pareciam gostar desse repertório, pois acompanhavam a música cantando e batendo palmas de forma empolgada. Esse folguedo popular, por si só, proporciona aos participantes momentos de criatividade e improvisação, pois é uma manifestação marcada por coreografias livres, musicalidade e cantorias (FARIAS, 2000, p. 378). Isso é reforçado por Barboza (2008) e Brito (2003) quando destacam os jogos e as brincadeiras aliadas às canções folclóricas como representação das culturas.

O Boi-de-Mamão é uma manifestação folclórica de grande importância em Santa Catarina, principalmente no município de Florianópolis. A brincadeira se desenvolve em torno da morte e ressurreição do Boi, tendo na versão catarinense, os seguintes personagens: o Boi, o Cavalinho, a Bernúncia, o Mateus, o Vaqueiro, a Maricota, o Cachorro, o Macaco, a Cabra e o Urso. Para iniciar e coordenar a brincadeira existe um ritual onde “um chamador

comanda a apresentação cantando, em versos tradicionais e improvisados, e chamando as diversas figuras, que desenvolvem a trama dançando ao som da cantoria” (FUNDAÇÃO FRANKLIN CASCAES, 1993, p. 10).

Segundo Farias (2000, p. 378) os folguedos populares relacionados ao Boi ocorrem em diversas regiões do Brasil, se espalhando com vários nomes, entre eles o Boi-Bumbá, o Bumba-Meu-Boi, o Boi-de-Reis, o Boi-Calemba e o Boi-da-Cara-Preta. Podem ter origens religiosas, como no caso do Boi-de-Mamão, que comemora o Dia de Reis, dia em que, na tradição cristã, os três reis magos visitam e presenteiam Jesus Cristo, recém-nascido. Antigamente, as apresentações eram feitas nos terreiros das casas, seguindo tradições religiosas e o calendário do Boi, no período entre o Natal e o Carnaval. Hoje, são realizadas em locais públicos e em muitas escolas da região, independente da época do ano.

O repertório de MPB trabalhado na turma foi constituído por quatro músicas, compostas nas décadas de 80 e 90 que, por seu sucesso, são referências da música infantil: Aquarela (Toquinho)¹, Amigo e Companheiro (A Turma do Balão Mágico)², Criança Não Trabalha (Palavra Cantada)³ e Era uma Vez (Toquinho). As letras das músicas têm como temas principais a imaginação, criatividade, infância e amizade. Dessas canções, a primeira – Aquarela – fez parte do Projeto O Livro da Aquarela que consistia numa atividade artística, na qual o aluno deveria representar a música com desenhos. No decorrer da pesquisa, foi presenciado apenas o momento em que os alunos criaram a capa do livro com um desenho que representasse a parte da canção que mais gostavam.

O gosto das crianças pelas músicas fica claro quando todos cantam juntos e se envolvem, demonstrando interesse nas atividades. De acordo com a professora, o motivo para eles gostarem muito dessas músicas se deve ao fato de não terem ainda os “preconceitos” com os estilos musicais, mesmo que tenham as suas preferências. Em turmas de alunos mais

¹ Composta em 1982 por Antonio Pecci Filho, mais conhecido como Toquinho, em parceria com o músico italiano Maurizio Fabrizio, e o letrista Guido Morra, em sua primeira versão, em italiano, Acquarello. A letra foi inspirada em versos da música Uma rosa em minha mão, feita por Toquinho e Vinícius de Moraes em 1974.

² Amigo e Companheiro é uma composição do grupo musical brasileiro “A Turma do Balão Mágico”, criada nos anos 80. A música fez parte do segundo disco da banda, em 1983. Como consequência do sucesso alcançado por esse lançamento, o grupo ganhou espaço na televisão brasileira, com o programa reproduzido pela Rede Globo, intitulado Balão Mágico, entre 1983 e 1986.

³ O grupo musical Palavra Cantada foi criado para o público infantil em 1994, por Paulo Tatit e Sandra Peres. Criança Não Trabalha é uma composição da dupla em parceria com o compositor e intérprete Arnaldo Antunes e a letra faz uma denúncia implícita a exploração do trabalho infantil.

velhos, eles já detêm uma ideia formada e, para eles, as músicas que a professora propõe são infantis e lentas.

As cantigas folclóricas e as canções populares foram analisadas melodicamente, levando em conta a tonalidade escolhida pela professora, além da extensão vocal e seus intervalos. De maneira geral, os intervalos melódicos encontrados (2ª maior e menor, 3ª menor, 4ª justa) são semelhantes e repetidos com frequência nas músicas, demonstrando sequências melódicas fáceis de memorizar e cantar. Além disso, as músicas apresentam formas estruturais fixas.

Procedimentos de ensino

A atividade de cantar, nas aulas observadas, foi desenvolvida, principalmente, por meio de dois procedimentos de ensino: cantar com o auxílio de um CD e com o acompanhamento de instrumentos musicais. O repertório folclórico, de maneira geral, foi trabalhado com o auxílio de um CD que conta a história do Boi-de-Mamão e reproduz as cantigas⁴. A professora colocava o CD e, automaticamente, as crianças começavam a cantar e, de forma espontânea, a bater palmas. O mesmo ocorreu quando a professora colocou a gravação de Aquarela. O CD parece ser utilizado como um recurso de aprendizagem para reforçar a letra e a melodia.

Nas músicas da MPB, a professora tocava teclado ou violão fazendo o acompanhamento harmônico, sempre cantando junto, enquanto os alunos realizavam as batidas rítmicas nas mesas. Na entrevista de estimulação de recordação, a professora expõe que além de trabalhar com a letra de Criança Não Trabalha, ela fez atividades rítmicas com a música através de movimentos corporais e uma bola, citando Dalcroze. Em seu método de educação musical, o músico pedagogo ressalta e valoriza a interação entre experiências físicas e auditivas, tendo a rítmica como um dos aspectos básicos para o ensino da música (MARIANI, 2011, p. 40).

A professora parece não perceber que a voz cantada pode fazer parte do processo de desenvolvimento das habilidades musicais como, por exemplo, cantar afinadamente. Isso é percebido durante o desenvolver das atividades, pois em nenhum momento a professora parou para exemplificar, cantar ou fazer algum comentário sobre questões relacionadas à audição ou

⁴ CD pertencente ao livro “Boi-de-Mamão: Grupo Folclórico Infante-Juvenil do Porto da Lagoa” de Graça Carneiro (2001).

afinação. Da mesma forma, percebemos que elementos musicais básicos como ritmo e melodia, também não foram ressaltados como conteúdos que estariam sendo desenvolvidos por meio do canto. Entretanto, a professora, frequentemente, se referia à dinâmica da música que estava sendo cantada. Tourinho (1993, p. 95) em seu trabalho confirma que ensinar música por meio da voz é uma abordagem pedagógica pouco utilizada pelos professores.

Acreditamos que, nas aulas observadas, as músicas cantadas tiveram uma função mais de preenchimento do tempo e espaço em sala de aula do que musical, pelo fato das atividades não estarem conectadas à aprendizagem mais ampla de conceitos musicais. Tourinho (1993, p. 98) justifica que “com o canto, evita-se problemas de comportamento, mantêm-se os alunos ocupados, produz-se uma imagem aceitável da instituição e libera-se o professor de suas obrigações pedagógicas”. Para o desenvolvimento do canto propriamente dito, a professora em apenas uma das aulas, fez um exercício para o “aquecimento da voz” no início da aula, pedindo para que os alunos cantassem as músicas já trabalhadas para aquecer a voz e lembrar as letras.

Na entrevista semiestruturada, a professora coloca que a turma está num processo de evolução, que em relação ao cantar e ao fazer musical já estão bons, porém, falta explorar nas aulas a questão do ouvir e do ensino da história da música. Ela destaca também que está seguindo a matriz curricular geral para todas as escolas, onde são propostas as atividades de execução, apreciação e criação, ideias baseadas nos conceitos de Swanwick (ver FRANÇA; SWANWICK, 2002).

De acordo com Barboza (2008), é muito importante que o professor, ao trabalhar com o canto, entenda que é a referência, ou o primeiro modelo para as crianças e precisa “formar e manter bons hábitos para uma boa saúde vocal” (p. 28), sendo fundamental a qualidade do som que as crianças recebem, incluindo uma boa afinação. A autora descreve alguns fatores que servem para nortear a prática do canto infantil. O primeiro aponta o conhecimento que o professor precisa ter de seus alunos para poder adequar as informações que serão repassadas, não exigindo um esforço vocal desnecessário e tornando a aprendizagem mais natural. A escolha das canções é outro fator, enfatizando a compreensão das letras das canções pelas crianças. Elas precisam entender o que estão cantando e dar significado às canções. Por fim, a expressividade das crianças também precisa ser incentivada através do canto.

Fazendo relação entre os conceitos descritos e a análise das gravações das aulas, percebe-se que, ao mesmo tempo em que um repertório simples e compreensível em termos de letra e significado é trabalhado, as melodias, extensões e tessituras diversas exigidas pelas canções dificultaram, por vezes, sua execução por parte das crianças. A professora, como modelo vocal, parece não auxiliar os alunos, em relação à afinação, por exemplo. Isso acontece pela não observação e mudança de tonalidades, que são diferentes para a voz adulta, da professora, e para a tessitura vocal das crianças. Egg (2011, p. 407) ao discutir sobre a necessidade de formação docente destaca a questão do professor como modelo, assim como Kodály (*apud* SILVA, 2011, p. 78) já havia sublinhado quando propôs o ensino de música nas escolas a partir do cantar e a importância de desenvolver o hábito de entonação desde muito cedo.

Na aula observada destacam-se aspectos que vão além da técnica: a expressividade e liberdade são sempre incentivadas nas aulas, onde as crianças batem palmas, executam ritmos nas carteiras e cantam sem receios. Essa maneira de utilizar o canto remete à pedagogia de Maurice Martenot (FIALHO; ARALDI, 2011, p. 171), pois em seu método de ensino, o músico pedagogo insere a prática do canto livre, trabalhado por imitação. É um cantar espontâneo, sem preocupações técnicas com a voz, onde a criança faz exercícios fáceis, escolhe o repertório que vai ser trabalhado, gesticula durante a música, evitando possíveis bloqueios psicológicos que possam interferir na sua aprendizagem musical.

Considerações finais

Este micro estudo apresentou e discutiu alguns aspectos relacionados à prática do canto nas aulas de música de uma turma de 4º ano de uma escola da rede pública de ensino. Em primeiro lugar, o repertório que estava sendo trabalhado fazia parte de dois projetos propostos pela professora: Boi-de-Mamão e O Livro da Aquarela, constituídos por canções folclóricas e populares, respectivamente. Por um lado, verificamos que o repertório escolhido pela professora foi bem aceito pelas crianças e, por outro, que as canções, compostas por frases curtas, graus conjuntos, pequenos intervalos e formas estruturais fixas, eram de fácil execução e interpretação.

Tanto as cantigas do Boi quanto as músicas do Toquinho, da Turma do Balão Mágico e do Grupo Palavra Cantada carregam consigo elementos lúdicos que induzem as

crianças a brincar, imaginar e a se expressar de forma espontânea. Foi dessa forma que percebemos os alunos em sala de aula, isto é, cantando com prazer. A prática do canto não estava direcionada à aprendizagem do domínio de um instrumento, como o da voz cantada, pelo fato de não termos observado durante as aulas o ensino de aspectos técnicos essenciais para a aquisição de uma qualidade vocal de excelência.

Pode-se dizer que as crianças cantavam por imitação, pois ouviam e repetiam, ora com o auxílio de um CD, ora com a professora cantando e tocando o acompanhamento harmônico no teclado ou no violão. Nas cinco aulas observadas e nas entrevistas com a professora ficou evidente que não existia uma preocupação em ensinar conteúdos (intervalos, ritmo, forma, etc.) e habilidades (afinação, entonação, etc.) musicais por meio das canções. Talvez, por isso, em alguns momentos, houve a falta de cuidado com a escolha das tonalidades que, por vezes, dificultou a execução vocal dos alunos por não ser uma região confortável àquela faixa etária.

Apesar de diversos trabalhos, elaborados na área de educação musical, apontarem o canto como uma atividade presente, tanto nas práticas escolares quanto nas aulas de música, poucas são as pesquisas que se dedicam a produzir conhecimento científico relacionado à pedagogia vocal infantil. Esse pode ser um indicativo para futuras pesquisas, pois acreditamos que o professor, seja generalista ou especialista, necessita de habilidades musicais para propor, realizar e conduzir atividades de canto para todos os níveis escolares da educação básica.

Referências

- ARAÚJO, Rosane C. *O Ensino da Música nas Séries Iniciais das Escolas Municipais de Curitiba, no Ano de 2000*. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2001.
- BARBOZA, Valeria C. M. M. *O papel das canções na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação em Música-Licenciatura] – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BATISTA, Héliida L. M. *A influência do canto coral infantil no padrão técnico vocal do cantor lírico profissional*. Tese [Doutorado em Música] – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BRISOLA, Elizabeth B. V. *“Quem canta os males espanta?”: um estudo heurístico da vivência de cantar*. Dissertação [Mestrado em Psicologia] – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2000.
- BRITO, Teca A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo, SP: Peirópolis, 2003.
- CARNASSALE, Gabriela J. *O Ensino do Canto para Crianças e Adolescentes*. Dissertação [Mestrado em Artes] – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- CARNEIRO, Graça. *Boi-de-Mamão/Grupo Folclórico Infante-Juvenil do Porto da Lagoa*. 2. Ed. Florianópolis: Papa-Livro, 2001.
- EGG, Marisleusa de Souza. O canto como base do processo de educação infantil e a formação do professor. Encontro Regional da Associação Brasileira da Educação Musical Sul, 14., 2011, Maringá. *Anais...* Maringá: ABEM, 2011, p. 406-411.
- FARIAS, Vilson F. *Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: 500 anos, litoral catarinense: um livro para o ensino fundamental*. 2. Ed. Florianópolis: Editora do Autor, 2000.
- FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 157-184.
- FISCHER, Catarina J. *Voz cantada no contexto sócio cultural, artístico e educacional (problemas e reflexões)*. Dissertação [Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura] – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Campinas, 2004.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, 2002, p. 5-41.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papyrus, 2012.

FUNDAÇÃO FRANKLIN CASCAES. Roteiro das Manifestações Culturais do Município de Florianópolis. *Caderno de Cultura*, Florianópolis, v. 3, 1993.

GUIMARÃES, Giovanni H. *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas de República*. Dissertação [Mestrado em Educação] – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, 2003.

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

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 25-54.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza. O canto na aula de música: reflexões sobre uma prática em uma escola pública. Fórum de Pesquisa em Arte, 19., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EMBAP, 2013 [no prelo].

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 89-123.

PINTO, Elenice F. F. *Atividade musical cantada: como é utilizada na pré escola?*. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

RAMOS, Paulo Henrique Lobão. Musicalização através da canção popular brasileira. Congresso Nacional da Associação Brasileira da Educação Musical, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001.

ROWE, Victoria C. Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, London, v. 11, n. 4, p. 425-437, 2009.

SILVA, Walênia M. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 55-87.

SIQUEIRA, Egle M. L. B. Z. *Música: da casa à escola educação infantil e ensino fundamental*. Dissertação [Mestrado em Artes] – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores de ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2002.

TARGAS, Keila de M.; JOLY, Ilza Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, 2009.

THEOBALD, Maryanne A. Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children. In: *Australian Association for Research in Education*, Dezembro, 2008.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública do 1º grau. Porto Alegre: ABEM, *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v.1, p. 19-36, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

A prática musical coletiva e seus âmbitos sociais, interdisciplinares e de construção de identidade

Antonio Belforte Lavacca
 UFSCar
 antonio.lavacca@gmail.com

Resumo: A partir de uma vivência musical coletiva realizada com adolescentes entre 12 e 16 anos em uma escola do município de Brotas (SP), surgiram os seguintes questionamentos: Estas atividades estão contribuindo para a formação dos alunos? Em quais aspectos? O presente artigo objetiva relatar tais práticas e suas possíveis contribuições para a formação dos alunos nos âmbitos musicais e extramusicais. Utilizando um repertório que dialogasse com os estilos musicais do universo de cada um, neste caso o pop/rock, o espaço onde as vivências ocorreram tornou-se propício para que existissem trocas de experiências e, neste local, os jovens puderam promover uma representativa interação entre eles. Outro objetivo foi analisar se as atividades puderam contribuir com outras áreas do conhecimento. Percebeu-se que existiram contribuições significativas principalmente nos âmbitos sociais e de construção de identidade. Através de uma metodologia baseada nas práticas instrumental e coletivas, pode-se notar que a experiência de participar do grupo proporcionou aos alunos maior capacidade de integração entre eles e os demais colegas. Notou-se, a partir de relatos de alguns professores, que houve nesses alunos uma melhora dentro de outras matérias do ensino escolar. Buscou-se ainda estabelecer relações com as atividades desenvolvidas e alguns autores que discorrem sobre o tema. Por meio da prática pode-se constatar que em alguns pontos o trabalho realizado ainda precisa ser aperfeiçoado.

Palavras chave: Prática musical coletiva; socialização; construção de identidade.

Introdução.

Este trabalho apresenta os resultados de um relato de experiência sobre o ensino musical coletivo realizado em uma escola de ensino regular na cidade de Brotas (SP), com alunos na faixa etária dos 12 aos 16 anos. As atividades focaram a exploração de um repertório musical que dialogasse com o gosto de cada aluno, para que, a partir da prática, pudessem ser observadas as contribuições do ensino da música na vida de cada jovem.

As práticas coletivas se iniciaram em setembro de 2009 com aulas extracurriculares, que eram e ainda são oferecidas pela escola participante do relato. Inicialmente existiam seis diferentes turmas, que aprendiam seis instrumentos distintos: guitarra, baixo, teclado, bateria/percussão, flauta doce e canto. Cada turma era composta por cerca de dez alunos, que frequentavam as aulas uma vez por semana, no período contrário às aulas curriculares da escola. A estrutura das aulas era a seguinte: inicialmente eram apresentados conceitos

teóricos, como a leitura de partitura e solfejos rítmico-melódicos que seguiam sempre um grau de dificuldade crescente, ao passo que as aulas ocorriam. Iniciavam-se as práticas musicais, nas quais se tocava aquilo que tinha sido solfejado anteriormente, diversas vezes, até obter-se uma sonoridade satisfatória. Todavia, esta dinâmica de aulas não se demonstrou interessante com o passar do tempo.

Observando que muitos alunos desistiram das aulas, procurou-se modificar as metodologias e estratégias de ensino. Assim, foi realizado um momento de discussão com os alunos que frequentavam as práticas, para que se compreendessem os gostos musicais de cada um. Também foi pedido que listassem algumas músicas que gostariam de aprender. Logo, após observar a predominância de um estilo, neste caso o pop/rock, elaborou-se um repertório que dialogava com o mesmo. Assim, as aulas começaram a ser estruturadas de maneira mais prática, sem muitos conceitos teóricos, e gradativamente foi notado o retorno do interesse dos alunos pelas aulas de instrumentos. Contudo, ainda se fazia ausente algo que conferisse mais dinâmica às aulas. Pensou-se na possibilidade de juntar todas as turmas com a intenção de promover maior musicalidade às práticas, bem como estimular mais cada aprendiz.

Houve então um diálogo com as turmas, objetivando uni-las e, desta maneira, formou-se a banda da escola. Entretanto, um novo problema surgiu: havia muitas pessoas para poucos instrumentos existentes no colégio. A solução foi fazer um rodízio com os instrumentos: alguns alunos esperavam enquanto outros tocavam. Paulatinamente, com o aumento das identificações dos alunos com tais práticas e com o repertório apresentado, os participantes adquiriram instrumentos próprios, aumentando seu interesse. A partir de então, as atividades se tornaram mais prazerosas para os aprendizes: os envolvidos estudavam cada vez mais o repertório proposto, o que levou a maior qualidade musical. Além disso, houve uma melhora na convivência social dos adolescentes dentro e fora da escola: alguns pais expuseram seus pontos de vista sobre o interesse de seus filhos pelas atividades e relataram que houve uma percepção, por parte dos familiares, no que dizia respeito à melhora na convivência social, inclusive fora da escola. Pôde-se notar, ainda, melhora no desempenho estudantil de maneira geral.

Embasando-se nas definições de música como fator social de Souza (2004), e desejando conferir às aulas o caráter de integração social, sem, contudo, depreciar a qualidade musical, buscou-se realizar uma prática onde existissem três objetivos principais: a construção

da identidade de cada aluno, a interação social dos aprendizes e a boa execução do repertório escolhido.

Embasamento teórico aplicado à prática musical coletiva.

Para melhor fundamentar tal argumentação, acredita-se ser assaz importante a recorrência à autora Souza (2004). Para ela, a música é um fator social que serve como uma ferramenta de expressão, em que os estilos musicais são diversos e elegidos de acordo com a identificação de um grupo com uma determinada linguagem musical: é pelo interesse em comum que estes grupos musicais se formam e, ao compartilharem vivências, expressam seus gostos, temas e construções estéticas, manifestadas não somente na execução musical, mas também no ato de agir e de conviver dentro da sociedade.

Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc. (SOUZA, 2004, p. 10).

A partir do trecho supracitado é possível admitir que as práticas possam ocorrer de maneira que os alunos se reconheçam em tais atividades musicais: estas precisam dialogar com o momento da vida dos jovens, revelando a identidade dos participantes. Para tal significância é necessário considerar a bagagem cultural de cada sujeito, bem como suas vontades e opiniões.

No ambiente escolar onde as práticas ocorreram, observou-se que os alunos iniciaram, durante as aulas, um processo de trocas culturais entre eles: cada participante apresentava ao outro algumas músicas de seu gosto particular. Isto enriqueceu bastante as aulas e o repertório tocado, conferindo ao espaço das atividades um cenário de constantes trocas.

Para Brandão (2002), tais trocas ocorrem porque o Homem interage com tudo ao seu redor, a todo instante, modificando hábitos e os ambientes nos quais vive, influenciando os outros, de geração para geração, dentro de um espaço de convívio: a sociedade. É, pois, dentro de um espaço social que a cultura é transmitida. Tal transmissão pode se dar por meio de ferramentas que facilitem as trocas dos sujeitos dentro da sociedade onde vivem. De acordo com o autor, a educação é uma dessas ferramentas úteis para a transmissão de costumes e valores de um povo.

Assim, transferindo estas premissas para o ambiente onde as atividades ocorreram e objetivando tornar as práticas musicais coletivas mais ricas, pode-se pensar como fundamental o desenvolvimento do trabalho em conjunto a partir dos gostos musicais dos envolvidos, para que estes possam ser estimulados de maneira mais individual e menos generalista, a fim de que aquela atividade faça sentido, seja prazerosa e possa auxiliar em outros âmbitos. O espaço das aulas deve ser um local de aprendizagem significativa. Segundo Pelizzari (2002), o conceito desta aprendizagem depende de duas condições: na primeira, a premissa é de que o aluno tenha disposição para aprender. Na segunda, é necessário que o conteúdo tenha potencial significativo, seja interessante para a turma, ou seja, faça sentido. Para que haja sentido, existe no meio escolar a necessidade fundamental de não negarmos o discurso dos alunos, de ater-se às suas opiniões pessoais e expressões sociais.

De acordo com Souza (2004) precisamos levar em conta e resignificar o saber dos alunos diante das realidades de cada espaço social:

Há, pois, a necessidade de construirmos uma educação musical que não negue, mas leve em conta, resignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construírem suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. (*Id.Ibid.*).

A partir de tais exposições pudemos notar tanto em Brandão (2002) como em Souza (2004) conceitos relativos às construções culturais e de identidade dentro de uma sociedade ou um grupo.

Voltemos aos objetivos iniciais. Foi possível durante as aulas de música contemplar concomitantemente a execução musical de qualidade com aspectos extramusicais como a interação entre os alunos e a construção de identidade dos mesmos?

Observando o desenvolvimento das práticas musicais coletivas.

As aulas do grupo musical ocorreram às terças-feiras e tinham duração de duas horas. O grupo era composto por três guitarristas, um baixista, um vocalista, um tecladista e um baterista.

As práticas dividiam-se em três momentos: inicialmente havia uma conversa entre os membros participantes sobre assuntos cotidianos como, por exemplo, a vida escolar. Essa conversa inicial durava cerca de vinte minutos e tornava o ambiente mais tranquilo e propício

para os ensaios musicais. Posteriormente, os participantes afinavam os instrumentos e, logo após, o professor explicava quais seriam as músicas já estudadas que o grupo deveria ensaiar e qual seria a nova música planejada para aquele dia. Ocorria, então, a passagem do repertório antigo por aproximadamente quarenta minutos. A cada aula as músicas antigas tomavam novo aspecto: havia maior qualidade musical com maior facilidade de execução por parte dos integrantes da banda.

A última parte do ensaio era destinada às novas canções trazidas, na maioria das vezes pelos próprios alunos, que eram arranjadas com uma semana de antecedência pelo professor e levadas na semana seguinte. Esta prática se fez bastante peculiar, pois ao trazerem músicas do universo de cada um, os alunos muitas vezes apresentavam aos outros colegas bandas e músicas que os demais, por ora, não conheciam. O repertório, assim, crescia gradativamente. Nos meses entre fevereiro e julho de 2012, o grupo tocava aproximadamente doze músicas, entre elas algumas como: Beth Balanço, Proibida pra mim, Meu erro, entre outras. No início, as canções eram tocadas da maneira mais simples possível, trabalhando acordes e ritmos simplificados; a cada nova aula, novos elementos eram introduzidos como, por exemplo, uma nota a mais em um determinado acorde. As aulas eram, então, estruturadas sem muita teorização: os participantes liam cifras, sabendo qual acorde cada uma simbolizava, mas não eram inseridos elementos da teoria musical como, por exemplo, a formação de acordes ou campo harmônico.

Desta maneira obteve-se uma nova dinâmica para as aulas e criou-se uma metodologia essencialmente pragmática em um ambiente de constantes trocas musicais. Conquanto as aulas tenham se tornado mais práticas, uma das percepções que se pôde ter é que ainda faltava, nas aulas, o trabalho com conceitos teóricos também importantes para a formação musical dos adolescentes.

Entretanto, no decorrer das atividades, notou-se que os alunos evoluíam não apenas em termos musicais, mas também na maneira de como se relacionavam entre si e como concebiam a música que estava sendo tocada: paulatinamente, os adolescentes demonstraram melhora na musicalidade de cada um e na convivência entre eles e os outros alunos da escola.

Alguns outros autores também possuem definições significativas sobre o ensino da música e suas contribuições. Tentemos assim estabelecer, a seguir, relações com as práticas musicais da banda da escola brotense e alguns outros autores, para que possamos enriquecer a arguição.

Estabelecendo diálogos entre as práticas do grupo e alguns autores.

Conforme se realizavam apresentações musicais dentro da escola, pode-se perceber um constante melhoramento não apenas musical: a participação em eventos ajudou na desinibição dos integrantes para a execução musical perante um público formado por pais, diretores, funcionários e os demais alunos do colégio. Segundo Campos (2008), algumas práticas musicais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e a ampliação de experiências musicais e nesse sentido pode-se observar que há uma intenção formativa por detrás das aulas de música.

Este papel da música tendo funções extramusicais é chamado por Penna (2006) de postura “contextualista”, a qual se preocupa com a formação do sujeito como um todo e leva em conta aspectos sociais e pedagógicos. Um dos problemas que podem surgir, segundo a autora, é que o músico educador pode se afastar dos objetivos musicais, passando a trabalhar com a música apenas como um subsídio para outras áreas do conhecimento. O grande desafio das práticas coletivas perpassou entre a formação global dos alunos, mas sem deixar de lado os aspectos musicais. Logo, buscou-se trabalhar a desenvoltura social dos aprendizes sem ignorar as questões musicais.

Tornou-se possível ter a percepção, ao longo das apresentações realizadas pelo grupo, que a timidez dos integrantes foi diminuindo concomitantemente com o aumento da capacidade de se relacionarem com outras pessoas e de se expressarem musicalmente através de seus instrumentos, demonstrando, assim, evoluções sociais e musicais importantes. Isto pode evidenciar uma transversalidade no ensino da música nas escolas, que colabora e corrobora com a desenvoltura de aspectos sociais e, inclusive, interdisciplinares. Para Molina (2012) a música contribui para o fortalecimento da educação como um todo:

Dependendo de como é vivenciada, a prática musical apresenta-se como um laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização de competição, a escuta de si e do outro. (MOLINA, 2012, p.7).

Como se pode observar é possível que haja nas vivências musicais elementos externos à própria música. Ainda de acordo com o autor, a música pode auxiliar nas relações humanas e nas mudanças necessárias dentro da sociedade atual:

Se no contexto da sociedade presente colocam-se - como temas urgentes - a consolidação de um desenvolvimento sustentável e um maior comprometimento solidário nas relações, a transformação desse cenário global passa necessariamente pelo fortalecimento da formação de cada indivíduo e, conseqüentemente e para tanto, pelo fortalecimento da educação como um todo. Nesse sentido, a educação musical, agora oficialmente reincorporada ao ensino básico em nosso País, mostra-se como uma das ferramentas preciosas para a efetivação desses anseios. (MOLINA, 2012, p. 7).

Notemos que as atividades envolvendo a prática musical possuem cunhos que perpassam as formações sociais e humanas como um todo. Para Molina (2012), com a inserção da música na escola, tais formações serão efetivamente consolidadas.

Um forte viés formativo que possivelmente pode ser estabelecido foi o auxílio da música na construção da identidade de cada aprendiz. Uma vez que o repertório musical foi composto por canções que faziam parte do universo e do gosto musical dos participantes, estes puderam vivenciar diferentes experiências que os proporcionaram maior ou menor grau de identificação com determinadas práticas.

Para Hall (2006), a identidade pode ser criada a partir de elementos como, por exemplo, a predileção musical. Porém, a construção desta identidade não necessariamente é única. Ainda sob tais princípios desta construção, o sujeito pode construir diferentes identidades que podem variar a partir de quesitos como localidade, gosto artístico, gosto musical, dentre outros. Mais uma vez, podemos então estabelecer o fato de que os aprendizes criam suas identidades e predileções também a partir do repertório musical proposto.

Percebeu-se ainda que o espaço, onde as atividades ocorreram, tornou-se um local no qual os jovens se sentiam à vontade para expressar sentimentos e opiniões não somente sobre música e arte, mas sobre outras vivências dentro dos seus grupos de amigos, pais e familiares. Isto pode fazer daquele lugar um ambiente acolhedor e desejado pelos alunos e tal identificação facilitou o trabalho do professor em sala de aula. Recobrando as ideias de Souza (2004), nesses locais é frequente a expressão do coletivo e a vontade de promover o encontro do jovem adolescente, que quer ver e ser notado, que quer se identificar e se socializar com os demais, podendo assim manifestar suas características semelhantes e divergentes perante o grupo.

As atividades musicais coletivas também pareceram contribuir nas demais áreas do conhecimento. Foi perguntado a alguns professores se haviam percebido alguma mudança no

comportamento dos alunos, depois do início das práticas coletivas. Os docentes afirmaram que sim, principalmente no que dizia respeito à concentração e à criatividade de cada aprendiz. Isto talvez se atribua ao fato de que a música pode ser vista como uma área que trabalha elementos externos a ela. Para Del Ben (2001), a música estabelece relação com a Pedagogia, com a Antropologia, a Filosofia e a História. A educação musical perpassa por conceitos históricos, estimula a criatividade, contribuindo, por exemplo, para outras Artes como já vimos em Molina (2012).

Considerações finais.

Pôde-se constatar que o ensino da música auxiliou na questão formativa de cada aluno, incluindo aspectos sociais, de construção de identidade e interdisciplinares. Estas práticas demonstraram que a música assumiu, além de seu papel artístico e estético, um papel auxiliador na formação dos adolescentes e pode ser entendida como uma matéria transversal às demais disciplinas da escola regular, promovendo uma oportunidade de autoconhecimento de cada indivíduo e sua integração com seus pares.

Notou-se também que tais práticas ainda necessitam de aprimoramentos como o maior enfoque em conceitos teóricos e a utilização de repertórios musicais que compreendam outros estilos que não somente o pop/rock. Para tal é necessário que haja uma apreciação estética de outros estilos, bem como a aceitação dos mesmos por partes dos aprendizes. Todos estes pontos ainda se fazem ausentes nas aulas de música e precisam de melhorias.

Foi possível perceber que, apesar das significativas contribuições, torna-se importante repensar a maneira como as atividades são trabalhadas para que se possa, a partir de então, contemplar outros âmbitos e aspectos da educação musical que ainda não foram considerados.

As atividades descritas foram analisadas segundo autores da literatura que discorrem sobre a educação musical no Brasil atualmente, com a intenção de enlaçar a prática musical na escola e as teorias acerca do assunto em uma melhor compreensão das dinâmicas sociais envolvidas nas melhorias observadas. Buscou-se, sobretudo, trazer possíveis contribuições para a educação musical como um todo a partir de uma experiência vivenciada que pode servir de respaldo para outros pesquisadores e para futuras práticas musicais coletivas.

Referências

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: O aprendizado musical e outros aprendizados. Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 19, 103-111, Março de 2008.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área do conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do ensino fundamental In Revista "Em Pauta", vol. 12, nº 18/19, 65-93, abril/novembro de 2001. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8537>- acesso em 26/12/12.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MOLINA, Sergio. Vozes e ouvidos para a música na escola. Allucci e Associados comunicações. A música na escola. São Paulo, 7-10, 2012.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel In Revista PEC. Curitiba, vol. 2. Nº1, 37-42, Jul/2001- Jul/2002

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais In Revista da ABEM, Porto Alegre, Vol. 10, 7-11, Março de 2004.

A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012

Teresa Mateiro
 UDESC
teresa.mateiro@udesc.br

Marisleusa de Souza Egg
 UDESC
marisleusa@ig.com.br

Hortênsia Vechi
 UDESC
hortensia_vechi@hotmail.com

Resumo: Este texto apresenta uma síntese da produção acadêmica dos pós-graduandos sobre a temática: o canto na disciplina curricular de música na educação básica. Com base nos títulos e resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES foram analisados cinquenta e dois trabalhos entre teses e dissertações produzidas no período entre 1987 a 2012. Buscou-se investigar, por um lado, os temas mais frequentes nos estudos sobre canto e, por outro, como as pesquisas têm abordado a atividade do canto no contexto da aula de música curricular. Inicialmente, os trabalhos foram organizados em categorias, sendo posteriormente, descritos e analisados. É possível afirmar que o maior interesse dos pós-graduandos está em conhecer, identificar e analisar como o canto, entre as demais atividades musicais, é proposto e desenvolvido pelo professor em sala de aula e, como os alunos aprendem e se relacionam com as atividades cantadas. Constatou-se que a referida temática ocupa lugar de destaque dentro da área de música/canto e, por apresentar um crescimento significativo nos últimos anos, parece ter perspectiva de continuidade, constituindo-se como uma subarea acadêmica de interesse investigativo.

Palavras chave: teses e dissertações; canto; educação básica.

Introdução

Estudos realizados acerca da produção discente dos cursos de pós-graduação têm sido realizados na área de música/educação musical desde a década de 90. Oliveira e Souza (1997, p. 61) apresentam os resumos de 45 dissertações defendidas em cinco programas de pós-graduação em música, na subarea de educação musical, destacando ser um levantamento preliminar. Ulhôa (1997, p. 80) publica 365 títulos referentes à produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Música e Artes até o ano de 1996. Fernandes (1999; 2000)

descreve a situação do campo das pesquisas em educação musical nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, apresentando uma lista de teses e dissertações. Dando continuidade às publicações anteriores, Fernandes (2006; 2007) analisa quantitativamente as pesquisas em educação musical, produzidas entre 1998 a 2001 e entre 2002 a 2005, respectivamente.

Outros mapeamentos e estudos do tipo “estado da arte” na área de música podem ser citados como, por exemplo, o artigo de Borém e Ray (2012) sobre a pesquisa em *performance* musical no Brasil no período de 2000 a 2012 e o de Bastos (2007) sobre a situação dos estudos acerca da música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul. Constata-se, assim, que o crescimento significativo de trabalhos de pós-graduandos aponta para estudos mais pontuais dentro de cada área ou subáreas. Neste sentido, André (2009) afirma que as sínteses integrativas da produção acadêmica “têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber” (p. 43).

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir o resultado da análise da produção de teses e dissertações relacionadas ao canto na aula de música no período de 1987 a 2012. As questões que nortearam a análise dessa produção acadêmica foram: Quais são as temáticas mais frequentes nos estudos sobre o canto? Como as pesquisas têm abordado o canto no contexto da aula de música curricular?

Teses e dissertações

A primeira dissertação escrita no Brasil na área de educação musical foi o trabalho de Mársico (1975) desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, pois a inclusão da área de música em programas de pós-graduação *stricto sensu* iniciou somente em 1980 na UFRJ. Vale destacar que a pós-graduação no Brasil tornou-se atividade regular e permanente no ensino superior em 1961 (DUPRAT, 2007, p.30). Hoje são 14 programas de pós-graduação *stricto sensu* em música, considerando-se apenas os acadêmicos¹. Para este mapeamento foram levantadas as teses e dissertações em educação musical, elaboradas e defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* de diversas áreas entre 1987 a 2012.

¹ A UFBA possui dois programas, um acadêmico e outro profissional, o que perfaria um total de 15.

Esse período estabelecido de tempo justifica-se por serem os anos contemplados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao longo desses 25 anos, foram escritos 52 trabalhos relacionados ao canto – 07 teses e 45 dissertações – defendidos em 24 instituições, sendo 08 produzidos na UFRGS (Tabela 1). As palavras-chave utilizadas para a busca foram palavras relativas ao tema principal – o canto na aula de música, tais como: canto, canção, canto coletivo, educação musical e aula de música na escola. Ademais, o título e o resumo e, por vezes, o trabalho completo, foram levados em consideração no momento da análise do conteúdo.

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos por instituição

Instituição	Trabalhos
UFRGS	08
UFMG	05
UNICAMP, UFRJ, USP	04 em cada
UNESP, UNIRIO	03 em cada
EST, UFPR, MACKENZIE, CBM	02 em cada
UnB, PUC-CAMPINAS, PUC-SP, UFSC, UFU, UFMS, UFSCAR, UFPI, UFPE, UFPA, UERJ, UTP, UNIUBE	01 em cada
Total	52

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES, 2013

A diferença no número de trabalhos encontrados aumenta gradativamente com o passar dos anos, destacando-se não haver registro de alguma tese ou dissertação sobre o canto em três anos – 1987, 1989 e 1993 (Tabela 2). Fazendo uma análise por décadas, verifica-se que de 1988 a 1997 foram produzidas 11 pesquisas, de 1998 a 2007 foram 23 e de 2008 a 2012 foram 18. Observa-se, assim, que os trabalhos foram se multiplicando: 11 nos primeiros dez anos, 23 no decênio seguinte e 18 em cinco anos. Contudo, metade do total das pesquisas produzidas no período de análise foi elaborada a partir de 2004, ou seja, nos últimos oito anos.

Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por ano de defesa

Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
1988	01	2001	03
1990	01	2002	01
1991	01	2003	03
1992	02	2004	04

1994	01	2005	02
1995	02	2007	03
1996	02	2008	06
1997	01	2009	02
1998	01	2010	04
1999	02	2011	05
2000	04	2012	01
Subtotal	18	Subtotal	34
TOTAL: 52			

Fonte: Organizada com base no Banco de Dados da CAPES, 2013

Os 52 trabalhos selecionados por estarem, de alguma forma, associados ao tema aqui proposto foram agrupados em nove categorias (1) canto orfeônico; (2) ensino-aprendizagem do canto no contexto religioso; (3) o canto na perspectiva da psicologia; (4) o canto nos processos cognitivos; (5) outras funções do canto; (6) ensino-aprendizagem do canto na escola; (7) ensino e práticas musicais na escola; (8) canto coral no contexto escolar; e, (9) metodologias de ensino do canto (Tabela 3). Após uma análise mais minuciosa verificou-se que os trabalhos pertencentes às primeiras cinco categorias não tem uma relação direta com o canto na aula de música.

O canto orfeônico, na grande maioria das pesquisas, é abordado por suas implicações históricas e políticas. O canto na visão da psicologia é uma categoria em que as pesquisas consideram o canto pelo aspecto de sua contribuição para o desenvolvimento psicológico humano e os trabalhos sobre o canto nos processos cognitivos estão mais correlacionados ao processo de aprendizagem, ou seja, a relação do canto com o desenvolvimento cognitivo. Na categoria “outras funções do canto” estão as pesquisas que utilizaram a atividade do canto como um meio e não como um fim musical. Dessa forma, as pesquisas pertencentes às categorias 6, 7, 8 e 9, totalizando 26, foram as selecionadas para análise por estarem mais estritamente correlacionadas ao objetivo deste levantamento: conhecer os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação que, de alguma forma, contemplem o canto na aula de música no contexto escolar.

Tabela 3: Distribuição dos trabalhos de acordo com categorias temáticas

Categorias temáticas	Quantidade
Canto orfeônico	10
Ensino-aprendizagem do canto no contexto religioso	04
O canto na perspectiva da psicologia	02

O canto nos processos cognitivos	03
Outras funções do canto	06
Ensino-aprendizagem do canto na escola	08
Ensino e práticas musicais na escola	08
Canto coral no contexto escolar	07
Metodologias de ensino do canto	04
TOTAL	52

Fonte: autores

O canto na aula de música: categorias temáticas

Ensino-aprendizagem do canto na escola

Esta categoria reúne oito dissertações entre as quais quatro estão relacionados à Educação Infantil (PINTO, 1988; GUIMARÃES, 1999; SPECHT, 2007; MACEDO, 2008), três ao Ensino Fundamental (SOUZA, 1992; FÉLIX, 1997; IWAMOTO, 2010); e uma (SIQUEIRA, 2000) a ambos os níveis escolares. Siqueira (2000) reflete sobre as inúmeras possibilidades da música, tendo a canção como principal material de apoio, para os processos de ensino, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Guimarães (1999) em sua pesquisa revelou que o canto transitava pelas atividades infantis sem estar preso a uma forma disciplinar. A relação entre as crianças e as músicas que elas, espontaneamente, cantam e dançam na escola, o repertório e as produções culturais midiáticas, são aspectos discutidos por Macedo (2008). A pesquisa de Specht (2007) investiga o desenvolvimento do cantar e sua fundamentação teórica se estrutura sobre as áreas que mais permeiam os processos de ensino-aprendizagem do canto, alinhando ideias da fonoaudiologia, da técnica vocal, da linguística e da teoria construtivista. Ao investigar acerca das atividades musicais em sala de aula, Pinto (1988) detectou que, na visão dos professores, a importância das atividades cantadas é mais teórica que prática. Souza (1992) explora as especificidades de caráter psicológico e social da criança em relação ao repertório popular, assim como o estudo de repertório diagnóstico. A questão da desafinação vocal infantil é um problema que tem suas causas investigadas por Iwamoto (2010). Por fim, Félix (1997) apresenta uma visão histórica e faz uma reflexão acerca do ensino de canto no Brasil.

Ensino e práticas musicais na escola

Esta categoria reúne oito pesquisas que têm como foco conhecer e analisar práticas pedagógico-musicais de professoras no cotidiano de salas de aula. Vale ressaltar que duas são resultado de cursos de doutorado (BELLOCHIO, 2000; JOLY, 2000) e têm como tema central a formação de professores. Bellochio desenvolveu seu trabalho por meio da investigação-ação educacional no ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental, centrando-se em dois focos: formação inicial (musical) de professores pedagogos e a prática educativa nas séries iniciais do ensino fundamental. Joly analisa um programa de ensino sobre comportamentos de professores de musicalização infantil, adaptando o ensino às características e necessidades das crianças. As dissertações apresentam como temas: prática musical na educação infantil e ensino fundamental (TIAGO, 2007; LOMBARDI, 2012; FREITAS, 2004); a função da música e do professor (FUKS, 1990); estratégias docentes e práticas cotidianas referentes ao ensino de música na escola (PUERARI, 2011; ARAÚJO, 2001).

Canto coral no contexto escolar

A importância do canto coral no contexto escolar é reforçada pelas sete pesquisas de mestrado pertencentes a esta categoria. Cinco delas enfatizam a musicalização infantil através do coral (ZILLI, 1992; BELOCCHIO, 1994; OLIVEIRA, 2012; CHEVITARESE, 1996; BALLESTEROS, 2008), uma trata sobre a formação do professor generalista nessa prática (FARIA, 2011) e outra discorre sobre a importância do coral na formação do músico (ASSUMPCÃO, 2003). Zilli (1992) traz a ideia de resgatar o canto nas escolas e discute o porquê de sua ausência neste ambiente. A proposta de musicalização infantil através do canto coral nas escolas e seus benefícios são destacados por Oliveira (2012), bem como por Ballesteros (2008) que, além disso, estuda o processo de preparação e aprendizagem do repertório coral como uma experiência significativa do aluno. A afinação do coro é o tema abordado por Chevitarese (1996) que defende que o canto coral infantil seja inserido num processo global de educação por todos aqueles que trabalham com a educação musical. Belocchio (1994) apresenta o canto coral como uma prática de cunho artístico, sendo uma atividade que também proporciona o desenvolvimento musical do corista. A possibilidade de uma professora generalista desenvolver a prática musical no ensino fundamental, contando com suas habilidades naturais num programa de formação continuada em música, é

apresentada por Faria (2011). Já Assumpção (2003), faz uma análise da disciplina Canto Coral inserida no curso livre de Formação Musical, tornando-a mais significativa na formação do músico que, eventualmente, trabalhará com a educação musical.

Metodologias de ensino do canto

Nesta categoria foram consideradas quatro dissertações: três focam sobre a fisiologia vocal e seu funcionamento e, o processo de aprendizagem e técnica (CARNASSALE, 1995; FISCHER, 2004; BATISTA, 2011) e uma que trata sobre a questão da desafinação (SOBREIRA, 1992). Carnassale (1995) apresenta com profundidade os assuntos diretamente ligados ao funcionamento do trato vocal no que se refere ao ensino do canto para crianças e adolescentes, dedicando também uma boa parte da discussão sobre a muda vocal. A sonoridade e a maneira como se escuta e como se emite a voz é tema central do trabalho de Fischer (2004). A dissertação de Batista (2011) investiga se o treinamento vocal na infância pode formar cantores mais preparados e se o coro infantil pode ser o condutor desse aprendizado, questionando o conceito de técnica e seu papel na educação musical. Sobre a desafinação, Sobreira (1992) apresenta resultados de sua experiência com coral e discorre sobre pontos de vista de outros pesquisadores quanto às práticas pedagógicas com desafinados. É uma pesquisa que discute problemas comuns em corais e apresenta relevantes informações que auxiliam a educação vocal escolar.

Considerações finais

A análise dos títulos e do conteúdo dos resumos das teses e dissertações mostrou que o interesse dos pós-graduandos sobre o canto é bastante diversificado, abrangendo temas como: o ensino do canto, repertório, a canção como material de apoio, o uso do canto na educação infantil e ensino fundamental, afinação, o canto coral como formação musical, a influência do canto orfeônico na cultura musical, concepções e práticas do canto no contexto religioso, o cantar do ponto de vista psicológico, o canto nos processos cognitivos, a metodologia do canto e a canção aplicada em outros contextos de aprendizagem, além do escolar.

Dos 52 trabalhos relacionados ao canto, observou-se que o canto orfeônico foi tema de quatro teses, entre as sete selecionadas para este mapeamento, e seis dissertações. Por ser

um assunto de história política, provavelmente, recebe a atenção de áreas mais consolidadas nos programas de pós-graduação como história, ciências sociais e educação. Ademais, o canto orfeônico está vinculado à literatura “villalobiana” que, por sua vez, é ampla e diversificada.

Metade dos trabalhos, exatamente 26, foi selecionada e analisada como referência para futuras pesquisas que pretendam abordar sobre o canto na disciplina curricular de música da educação básica. Essa quantidade indica que a referida temática ocupa lugar de destaque dentro da área música/canto. Considerando-se os programas de pós-graduação e o número de teses e dissertações defendido em cada um é possível afirmar que não há um programa que tenha especificidade nessa área.

Respondendo à outra questão de pesquisa sobre o canto no contexto da aula de música, é significativo o interesse dos pós-graduandos em conhecer, identificar e analisar como o canto, entre as demais atividades musicais, é proposto e desenvolvido pelo professor em sala de aula e, como os alunos aprendem e se relacionam com as atividades cantadas. Outros temas estudados e pesquisados foram o canto coral no contexto escolar e as metodologias do ensino do canto. O primeiro aponta para a atividade de coral como um veículo de educação musical, tanto de alunos quanto de professores generalistas. Já, o segundo tema centra-se em preocupações técnicas, como a afinação e desafinação, fisiologia vocal e seu funcionamento, emissão e percepção da voz, nos processos de aprendizagem.

As pesquisas tratadas neste estudo são de contextos diferentes e apontam para uma necessidade de formação inicial e continuada de professores, pois o que se tem produzido na área do ensino do canto parece contrastar com a prática cotidiana escolar. Mesmo sendo o canto uma atividade frequente no ambiente escolar, talvez os cursos superiores de formação de professores não ofereçam conhecimentos, habilidades e competências para desenvolver propostas cantadas em sala de aula, percebendo-se assim, uma distância entre o saber e o saber-fazer, ou seja, formação e atuação. Neste sentido, concordamos com Fernandes (2006, p.14) quando diz que “os programas de pós-graduação em música/educação musical devem buscar uma maior articulação entre a formação de professores de música e a área de pesquisa, pois é preparando um bom pesquisador que se prepara o bom professor”.

Concluindo, foi possível compreender que a relação entre os saberes e as práticas educativas, desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem do canto, está muito presentes nas investigações. Fica evidente que a temática *o canto na aula de música*, além de

ter passado por um crescimento significativo nos últimos anos, parece ter perspectiva de continuidade, constituindo-se como uma subarea acadêmica de interesse investigativo.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.45-56, 2009.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *O Ensino da Música nas Séries Iniciais das Escolas Municipais de Curitiba, no Ano de 2000*. Dissertação, UTP, 2001.
- ASSUMPCÃO, Solange Roseli Martineli de. *O canto coral sob a perspectiva da educação musical formal*. Dissertação, UNESP, 2003.
- BALLESTEROS, Natalia Decotelli da Silva. *Orquestra de Vozes Meninos do Rio. Uma proposta de trabalho*. Dissertação, UFRJ, 2008.
- BASTOS, Rafael. Música nas sociedades indígenas nas terras baixas da América do Sul: estado da arte. *MANA*, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.293-316, 2007.
- BATISTA, Héliida Lisboa Mendes. *A influência do canto coral infantil no padrão técnico vocal do cantor lírico profissional*. Dissertação, UFRJ, 2011.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese, UFRGS, 2000.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *O Canto Coral como mediação ao desenvolvimento sócio cognitivo da criança em idade escolar*. Dissertação, UFRGS, 1994.
- BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2, e Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, 17, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: O contexto brasileiro e a pesquisa em música, 2012, p.121-167. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2607/1935>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- CARNASSALE, Gabriela Josias. *O ensino do canto para crianças e adolescentes*. Dissertação, UNICAMP, 1995.
- CHEVITARESE, Maria José. *A Questão da Afinação no Coro Infantil Discutida a Partir do "Guia Prático" de Villa-Lobos e das "20 Rondas Infantis" de Edino Krieger*. Dissertação, UNIRIO, 1996.
- DUPRAT, Regis. A pós-graduação em música no Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.), *A Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p.29-36.

- FARIA, Márcio Antonio. *Canto Coral: um estudo sobre a prática do canto na escola*. Dissertação, Mackenzie, 2011.
- FÉLIX, Sandra Mara de Paula. *O ensino de canto no Brasil: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de canto no Brasil*. Dissertação, UFRJ, 1997.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *OPUS*, Goiânia, n.6, p.1-14, 1999.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.5, p.45-57, 2000.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.15, p.11-26, 2006.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.16, p.95-98, 2007.
- FISCHER, Catarina Justus. *Voz cantada no contexto sócio cultural, artístico e educacional (problemas e reflexões)*. Dissertação, Mackenzie, 2004.
- FREITAS, Mirza Maria Cury. *"Em cantando" professores /as e alunos/as: práticas musicais numa escola rural*. Dissertação, Universidade de Uberaba, 2004.
- FUKS, Rosa. *Contemporaneidade Musical na Escola Normal: Coexistência de vários tempos*. Dissertação, CBM, 1990.
- GUIMARÃES, Giovanni Horácio. *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas de República*. Dissertação, PUC-SP, 1999.
- IWAMOTO, Judith de Souza Coimbra. *Encontrar a voz: uma pesquisa ação na escola de ensino fundamental ajudando crianças a emitir a voz cantada*. Dissertação, USP, 2010.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino*. Tese, UFSCAR, 2000.
- LOMBARDI, Silvia Salles Leite. *Música na Escola: Um desafio à luz da cultura da Infância*. Dissertação, UNESP, 2010.
- MACEDO, Nélia Mara Rezende. *O que as crianças cantam na escola? um estudo sobre infância, música e cultura de massa*. Dissertação, UERJ, 2008.

MACEDO, Nélis Mara Rezende. *O que as crianças cantam na escola? Um estudo sobre infância, música e cultura de massa*. Dissertação, UERJ, 2008.

OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.4, p.61-98, 1997.

OLIVEIRA, Cleodiceles Branco Nogueira de. A prática do canto coral infantil como processo de musicalização. Dissertação, UNICAMP, 2012.

PINTO, Elenice Facion Ferreira e. *Atividade musical cantada: como é utilizada na pré-escola?* Dissertação, UFRJ, 1988.

PUERARI, Márcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. Dissertação, UFRGS, 2011.

SIQUEIRA, Egle Maria Luz Braga Zamarian de. *Música: da casa à escola educação infantil e ensino fundamental*. Dissertação, UNICAMP, 2000.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação vocal em adultos: Um estudo sobre suas causas e procedimentos*. Dissertação, UNIRIO, 2002.

SOUZA, Cassia Virgínia Coelho de. *Música na escola de 1º Grau: repertório, aprendizagem e interferências na execução cantada*. Dissertação, UFRGS, 1992.

SPECHT, Ana Claudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras da educação infantil*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2007.
TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação infantil: saberes e práticas docentes*. Dissertação, UFU, 2007.

ULHÔA, Martha (ed.). Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *OPUS*, Goiânia, n.4, p.80-94, 1997.

ZILLI, Regina Maria. *O canto coral: trajetória histórica e importância na educação integral*. Dissertação, UFPR, 1992.

A transmissão musical na tradição popular pernambucana: o maracatu

Juliana Cantarelli
UFPE
jucantarelli.mus@gmail.com

Daniele Cruz Barros
UFPE
dcbarrros@yahoo.com

Resumo: O presente trabalho apresenta informações resultantes de uma pesquisa sobre a aquisição de competências e conhecimentos musicais através de sistemas alternativos de ensino-aprendizagem musical, visando elucidar as práticas próprias da cultura popular. Os processos metodológicos desta pesquisa são de natureza qualitativa, onde as observações sistemáticas foram fundamentadas nos pressupostos teóricos e na bibliografia acerca das abordagens formais, não-formais e informais da Educação Musical. A pesquisa se justifica por contribuir para uma compreensão dos métodos de transmissão no âmbito não-formal e na incorporação dos mesmos no âmbito da educação formal.

Palavras chave: Educação Musical; Educação Não-Formal; Maracatu.

Introdução

Muitas sociedades desenvolveram complexos sistemas de educação formal. Paralelamente a essa realidade, métodos alternativos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais são desenvolvidos, principalmente no âmbito da cultura popular.

Este trabalho teve como foco a transmissão das práticas musicais presentes na Nação do Maracatu Porto Rico, situada na Comunidade do Bode, Recife, Pernambuco. O estudo desenvolveu-se, especificamente, com as turmas da oficina de percussão.

Atualmente, muitas propostas de ensino musical estão atreladas ao multiculturalismo, inserindo músicas populares nos sistemas escolares e acadêmicos, cujos currículos adotam, via de regra, apenas o seu repertório. Entretanto, a cultura popular possui práticas de ensino e aprendizagem próprias e eficazes, as quais diferem em muitos aspectos das práticas encontradas em ambientes formais do ensino da música.

Segundo Lucy Green (2002), se continuarmos a ignorar as aprendizagens, atitudes e

valores provindos dessas práticas musicais não-formais, correremos o risco de afastar a educação musical daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos amantes da arte musical.

Metodologia

Considerando que esta pesquisa procurou compreender os processos de transmissão musical das oficinas semanais do Maracatu Nação Porto Rico, a perspectiva metodológica adotada foi a de uma pesquisa qualitativa, que visa à compreensão dos fatos e as relações do fenômeno estudado. Três fases constituíram então essa investigação: fase preparatória (estudo bibliográfico e definição do grupo), fase de coleta de dados (elaboração do roteiro de observação sistemática e observação) e, por último, fase de análise de dados.

Foi realizada, como fase preparatória, a pesquisa bibliográfica, a fim de melhor contextualizar e conhecer os gêneros abordados. Ainda durante esta fase, houve o contato com a Nação do Maracatu Porto Rico, por esta promover oficina de percussão.

A segunda etapa englobou a elaboração do roteiro de observação sistemática com finalidade de organizar e padronizar a coleta de dados e as observações. Para a elaboração do roteiro, foram consideradas as caracterizações do grupo, dos participantes e dos métodos de transmissão, complementando o registro através de fotos e filmagens. As observações ocorreram aos sábados, das 14h às 17h, durante as oficinas de percussão, sendo a maioria delas liderada pelo Mestre Shacon Viana.

Por último, os dados coletados foram classificados e analisados qualitativamente, à luz da bibliografia estudada. A categorização e o cruzamento de dados conduziram à interpretação do material coletado, levando às considerações finais da pesquisa, uma vez que a natureza da mesma abre espaço para a interpretação pessoal do pesquisador.

Para realizar uma reflexão sobre os aspectos mais relevantes das práticas de ensino-aprendizagem dentro da Nação, tomou-se elementos da prática metodológica do maracatu e os elementos musicais e educacionais foram isolados para uma clara compreensão.

Múltiplas abordagens de educação

Ao revisar a literatura da educação musical, é possível encontrar várias discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino-aprendizagem da música. Essas discussões advogam a necessidade de conhecer e expandir os conceitos da educação formal, não-formal e informal, a fim de promover diálogos e adaptações nos diferentes âmbitos de transmissão musical.

As práticas musicais populares auxiliam na ampliação das práticas de ensino e na melhoria das abordagens de música popular dentro da sala de aula. Para Lazzarin (2006), o termo multiculturalismo "vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada sociedade, suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural"

.De acordo com Libâneo (2000, apud Wille, 2005), educação é um fenômeno que não acontece isolado da sociedade e a escola convencional não é a única forma de manifestação do processo educativo, compreendendo-a como produto do desenvolvimento social. No entanto, essas influências em sua maioria podem ocorrer de modo não-intencional, não-sistemático e seus efeitos educativos não podem ser negados. Libâneo esclarece ainda que as "dimensões da educação" podem ser consideradas em três modalidades: práticas formais, não-formais e informais, embora as definições acerca dos conceitos relativos a essas práticas ainda venham sendo discutidas.

Nesta pesquisa, foram adotados os termos e conceitos utilizados por Libâneo (2000 apud Wille, 2005), que define:

- Educação formal: “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”, sendo a educação escolar convencional o exemplo típico. Lucy Green (2002) afirma que a educação musical também configura-se formalmente: planos de estudo e tradições explícitas de ensino e aprendizagem; professores reconhecidos e pagos, coordenadores ou mestres, que na maioria dos casos possuem qualificações relevantes; mecanismos de avaliação sistemática, como testes, exames nacionais, diplomas ou graus de diversos níveis; notação musical; e, finalmente, bibliografia, incluindo partituras, textos pedagógicos e manuais de ensino.

- Educação informal: modalidade de educação resultante do ambiente onde os indivíduos vivem, em que faz parte tudo o que está imbuído na vida grupal e individual, sendo as relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, sem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente (Wille, 2005).
- Educação não-formal: modalidade cujas atividades possuem caráter de intencionalidade, embora pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, embora não estejam formalizadas (Libâneo, 2000). Lucy Green (2002) defende que, em contraste com a educação formal, a educação não-formal "não recorre de instituições de ensino, nem *curriculum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia".

Em pesquisas desenvolvidas nas áreas de Educação Musical, Etnomusicologia e Antropologia, pode-se constatar exemplos e discussões acerca das diferentes formas de transmissão e aquisição musical: Carlos Sandroni (2001) defende que "hoje já é um lugar comum admitir que é possível aprender música fora das escolas de música" e que é preciso incorporar não só o repertório popular, mas também seus "modos-de-fazer". Segundo Almeida e Magalhães (2007), no processo de ensino e aprendizagem nas comunidades que não utilizam a escrita musical, as atividades de ver e ouvir assumem uma perspectiva muito mais ampla que na escola "formal"; aprender significa compreender e entender o visto e observado.

Resultados analisados

É dentro das propostas da educação não-formal que as oficinas do Maracatu Nação Porto Rico cumprem um papel na educação musical: há um trabalho integrado, onde todos

aprendem juntos os ritmos e loas¹ a serem executados, em uma mesma sala, ao mesmo tempo.

Os processos de transmissão musical se dão essencialmente de forma coletiva, onde, segundo Queiroz (2004), "a aprendizagem é feita pela prática de tocar, experimentar, prestar atenção na execução dos mais experientes e imitar suas performances". Lacorte e Galvão (2007) acreditam que entre músicos populares, "procedimentos de resolução de problemas por tentativa e erro são uma constante durante a aprendizagem" e que, neste contexto, o prazer de tocar está à frente da disciplina e sistematização do estudo. Embora as oficinas no Maracatu se encaixem em um âmbito não-formal, a aprendizagem não vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. Por vezes, *oficineiros*² são repreendidos pelo mestre por indisciplina ou falta de assiduidade.

É preciso que a incorporação das práticas de cultura popular não seja apenas na esfera do conteúdo - "o quê" se ensina -, mas englobe também a forma - "como" se ensina (SANDRONI, 2001). Lucy Green (2002) ressalta a importância da inclusão da música popular no currículo e na sala de aula, defendendo a ideia de que não se pode esquecer suas práticas de aprendizagem e os correspondentes valores e atitudes, pois isso faria com que a música popular praticada em sala fosse apenas uma versão acadêmica peculiar, despida dos mesmos métodos que a criaram e, como tal, pouco parecida com a verdadeira música popular. Margarete Arroyo (2000) também defende que é preciso uma prática docente mais consciente das próprias ações no que diz respeito à consideração do contexto social e cultural e a partir da experiência dos próprios alunos, relatando o envolvimento intenso e o prazer das crianças do Congado (Uberlândia), contrastante às aulas de música observadas em um ambiente formal de educação. Essa empolgação também é observada entre as crianças que participam e assistem aos ensaios e oficinas da Nação. Arroyo ainda constata que "a educação [musical] como prática social e cultural é mais ampla que a escolarização", o que significa considerar não somente os espaços escolares e o que acontece neles, mas também considerar que o fazer

¹ Loas: melodias que falam da Nação, combinadas ao batuque dos instrumentos e configuradas por "pergunta" e "resposta", uma vez que as perguntas são feitas pelo mestre e o coro de batuqueiros responde.

² *Oficineiros*: participantes das oficinas da Nação

musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical. Cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino-aprendizagem musical, como afirma Queiroz (2004):

Os processos de transmissão musical no Congado se dão essencialmente de forma coletiva, onde a aprendizagem é feita pela prática de tocar, experimentar, prestar atenção na execução dos mais experientes e imitar suas performances. [...] Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a performance musical seja experimentada, vivida e transformada a partir das relações culturais de diferentes níveis.

Diante das experiências observadas, pode-se afirmar que as oficinas na Nação também têm caráter essencialmente coletivo: a aprendizagem é feita pela prática da observação dos mais experientes e imitação dos seus desempenhos. Os aspectos analisados foram:

- A presença do mestre:

O mestre é a figura central da Nação, nascido e criado dentro da Nação. Ele é o detentor e facilitador de todo o conhecimento relacionado àquela cultura. Segundo Carlos Sandroni (2004), "os agentes do processo de transmissão oral, embora se trate de pessoas ocupando uma posição bastante baixa na escala do poder e do prestígio sociais, são detentoras de um saber relacionado às nossas tradições, às nossas raízes culturais e à identidade brasileira". É o mestre quem dita o que será trabalhado ("o conteúdo") e como será ensinado ("a forma") a cada oficina, mesmo quando precisa se ausentar e as oficinas são regidas por monitores - preparados e escolhidos por ele -, além de designar o que cada oficineiro precisa melhorar: postura, braço esquerdo firme, movimento do corpo, segurança dos ritmos executados, entre outras especificidades. Essa figura se assemelharia à figura de um professor, se comparado a um conceito semelhante na educação formal.

- A importância do monitor:

Os monitores têm importância fundamental não só para a realização das oficinas, mas também como figuras de continuidade da cultura, sendo aprendizes aspirando à posição de mestre. Muitas vezes são nascidos e criados dentro da

comunidade (como é o caso de um dos monitores da Nação Porto Rico) e participantes ativos desde criança. Almeida e Magalhães (2007) acreditam que "a comunidade que não tiver crianças transitando e participando naturalmente dos processos, mesmo que somente observando, não conseguirá propagar a sua cultura".

- Caracterização dos grupos quanto ao nível de conhecimento musical e faixa etária:

As oficinas acontecem com grupos heterogêneos quanto nível musical e faixa etária. Difere do campo da educação formal, onde os alunos são divididos por níveis de conhecimento e faixas etárias. A única ressalva para a divisão dos participantes da oficina é a dos primeiros dois meses (aproximadamente), quando iniciantes e iniciados são separados em salas diferentes: estes, ensaiando diretamente com o mestre, repassando ritmos já conhecidos e trabalhando novos; aqueles, com monitores auxiliando as primeiras instruções - tais como segurar o baque e rebaque³, a postura do corpo e a posição do bombo, o melê⁴, etc. Embora haja uma pluralidade quanto ao nível e faixa etária, o objetivo final é o mesmo: tocar junto. Entende-se que a interação entre "alunos" diferentes em nível musical e faixa etária estimula e traz resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, o que justificaria sua utilização na educação formal.

- Abordagem dos instrumentos:

Há uma clara hierarquia no que diz respeito à escolha dos instrumentos. Todos iniciam as oficinas tocando alfaias (instrumento percussivo tradicional de maracatu, feito de coro), na condição de "oficineiro". Após dominarem os ritmos básicos, têm a opção de migrar para outro instrumento, podendo este ser o tarol (também trabalhado nas oficinas), o gonguê (também chamado de agogô) e o abê (que fora trabalhado apenas uma vez durante as observações, por uma das batuqueiras⁵ oficiais da Nação).

³ Baque: baqueta da mão direita, geralmente toca o tempo forte; Rebaque: baqueta da mão esquerda, feita de bambu ou galho de goiabeira.

⁴ Melê: Ritmo base do maracatu

⁵ Batuqueiros: "tocadores" oficiais da Nação.

Depois de alguns meses de oficina, é permitido aosicineiros ensaiar com os "bataqueiros" - os tocadores oficiais da Nação - nos ensaios que ocorrem aos sábados à noite, onde os outros instrumentos também são ensaiados. Esse aspecto difere da educação formal, uma vez que não é aconselhável ao aluno trocar de instrumentos diversas vezes, e sim se aprimorar naquele instrumento escolhido.

- A importância do ritmo:

O maracatu é um estilo fortemente percussivo e acentuado, portanto o ritmo sobressai comparado a outros aspectos musicais, como melodia e harmonia. Quando o mestre ou os monitores vão ensinar um ritmo novo, há um ritual: mostrar, tentar, conseguir, tocar junto. Uma oficina sempre começa com o esquete do melê, que é tocado repetidamente - é essa a oportunidade de o mestre conferir como cadaicineiro está tocando e dita o que cada um precisa melhorar. Quando mostra um novo padrão rítmico a ser trabalhado, o mestre escolhe o primeiro instrumento à sua disposição e mostra, tocando. Em seguida, todos os participantes da oficina tentam imitar exatamente o que foi tocado. Esse processo se assemelha a determinados métodos de educação musical formal, embora a maioria deles se utilize da leitura como base principal do aprendizado.

- A prática corporal como assimilação dos ritmos trabalhados:

Mesmo havendo êxito, o mestre toca sozinho mais uma vez, enfatizando a acentuação com o corpo - se houver duas batidas com o baque, por exemplo, ele faz um movimento lateral para o lado direito com o corpo no momento da segunda batida para indicar que aquela batida também é com a mão direita - e deixa que todos pratiquem, sem parar, por um determinado período de tempo, que ele julga suficiente para que todos tenham "pego" (linguagem utilizada dentro da música popular) o novo padrão. Alguns métodos ativos de educação musical formal também se utilizam do movimento para a assimilação dos conteúdos que estão sendo trabalhados, como é o caso de Dalcroze e Carl Orff.

- As estratégias para resolver dificuldades:

Não havendo sucesso entre todos os oficinairos, o mestre destaca um deles que esteja acertando e seguro do ritmo trabalhado, pedindo que todos observem e façam igual àquele determinado participante. Entrosamento é uma palavra muito importante para os integrantes da Nação. Podemos fazer uma co-relação com outra manifestação cultural, provinda principalmente da Indonésia e da Ilha de Java: o conjunto de Gamelão, onde nenhum som faz sentindo sozinho. Carlos Sandroni (2001) frisa que "o virtuosismo do Gamelão é o virtuosismo da sociabilidade", à semelhança do Maracatu. Essa noção de conjunto já exige uma responsabilidade do iniciante. O não ficar isolado tocando seu pequeno exercício, mas integrar uma vivência significativa musicalmente estimula e encoraja o participante.

- Abordagem melódica - as loas:

Como conclusão de cada oficina, ensaia-se uma loa, que é o complemento dos ritmos trabalhados naquela tarde. Após desenvolverem o ritmo determinado para aquela oficina e sua variação quase exaustivamente, o mestre "puxa" uma loa, cantando sozinho. Após cantar uma vez, mostra, tocando, como a loa e o ritmo trabalhado se encaixam. Em seguida, indica quando todos devem começar a tocar junto com ele, mas ainda canta sozinho, pedindo para que todos tentem cantar após terem certeza que entenderam onde ajustar o ritmo trabalhado na loa nova. A quantidade de loas praticadas varia de oficina para oficina, mas, geralmente, trabalha-se apenas uma loa por dia.

- Canto, instrumento e dança:

Na oficina de abê, o processo foi semelhante à regida pelo mestre, embora além do canto e da execução do instrumento, dança era trabalhada. A oficina era regida por uma monitora que mostrava o movimento dos abês e o passo da dança simultaneamente. Percebendo que algumas oficinairas encontravam dificuldade em fazer o movimento do instrumento e o passo da dança, a monitora repousa o instrumento no chão, continua dançando, e trabalha apenas os passos. Quando todas se

apropriam, torna a pegar o instrumento – continua dançando e não utiliza linguagem verbal – e retoma o padrão rítmico, voltando a cantar.

- O prazer de tocar:

Os participantes têm um aspecto em comum: todos se encontram e praticam, por horas a fio, por uma única razão: o prazer livre de fazer música, de tocar.

Em suma, as culturas de tradição oral contêm seus próprios métodos, através dos quais é possível a formulação e adaptação em outros tipos de abordagem já consagrados na educação musical formal. É preciso entender que os processos de transmissão da música se dá em diferentes situações, espaços e contextos culturais, permitindo ampliar as possibilidades pedagógicas, viabilizando a realização de propostas educativas coerentes para o ensino da música. (QUEIROZ, 2004).

Considerações finais

Esta pesquisa é uma pequena contribuição no campo da educação musical, confirmando que as práticas da cultura popular e seus métodos de transmissão podem enriquecer em muito aspectos - já discutidos no decorrer desta comunicação - o ensino formal. Almeida e Magalhães (2007) questionam a possível utilização das técnicas de transmissão oral dentro de um âmbito formal e, a partir da reflexão desta pesquisa, acreditamos que o ensino não-formal não viria para substituir o ensino formal, sendo que este poderia se beneficiar da incorporação de meios e práticas pedagógicas características do ensino não-formal, como uma extensão alternativa no processo ensino-aprendizagem. Esta pesquisa é também um ponto de partida para que outras pesquisas possam aprofundar ou enfocar pontos distintos, tendo em vista a riqueza das práticas populares. Jussamara Souza (2004) relata que "a música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural" e, segundo Cristiane Galdino (2005), é preciso que sejamos conscientes de que cada espaço educativo tem a sua cultura própria e, por isso, deve ser visto como único. Não podemos ter a intenção de generalizar os resultados a que chegamos, nem também devemos ter o intuito de comparar as oficinas

com outros espaços, sejam eles escolares ou não-escolares; devemos, sim, reconhecer e valorizar as possibilidades de enriquecimento das práticas de ensino-aprendizagem da educação musical.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 49-56, set. 2005.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento de. MAGALHÃES, Luiz César. Educação Formal/Não formal/Informal (a formação musical nos terreiros de Salvador). Revista da ABEM, Salvador, 2007.

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM, UFRS, p.59-67, setembro de 2001.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 5, 13-20, set. 2000.

BRAGA, Reginaldo Gil. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 99-109, mar. 2005.

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education. London, 2002.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? London and New York, 2002.

LACORTE, Simone. Galvão, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. Revista da ABEM. p.29-38, setembro de 2007.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006.

QUERIOZ, Luis Ricardo Silva. Transmissão musical informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem da música. In: XIII Encontro Anual da ABEM. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

SANDRONI, Carlos. "Uma roda de choro concentrada": reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. Revista da ABEM, Porto Alegre: ABEM, 2001.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.13, p.39-48, setembro de 2005.

A Visão dos Acadêmicos Sobre as Contribuições do PIBID Para sua Formação Docente

Alessandra Nunes de Castro Silva
SEDUC/GO
alessandrancs@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata-se de um relato de experiência que pretende discorrer sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, na formação profissional dos acadêmicos de licenciatura participantes do programa. Estas serão exemplificadas por meio das falas dos próprios bolsistas. A coleta dos relatos se deu por meio de relatórios redigidos pelos sujeitos da pesquisa mediante sua participação efetiva nas atividades em escola da educação básica. Por meio da fundamentação teórica e dos depoimentos dos acadêmicos inferiu-se que o PIBID contribui e muito com a formação docente e o desenvolvimento de uma identidade profissional, ao proporcionar aos licenciandos participação efetiva no processo de ensino aprendizagem na educação básica, sendo este uma importante ferramenta para formação docente.

Palavras chave: Formação Docente, PIBID, Educação Básica.

A Formação Docente

A maior parte dos cursos de licenciatura adota um modelo tradicional de formação, que tem como característica a dicotomia teoria-prática onde há a ausência de integração disciplinar. Fato comprovado em um estudo realizado por Guimarães e Ferreira (2009), cujo propósito era investigar sobre a integração entre a Psicologia da Educação e demais disciplinas da área pedagógica, nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Música, na Universidade Estadual de Londrina. Após consultarem professores e alunos destes cursos e realizar um levantamento da literatura sobre o assunto, concluíram que a desarticulação entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas pedagógicas é evidente. Por tomarem como base a ideia da transmissão/recepção, acabam por conferir à atividade docente uma visão simplista, tornando o processo pouco eficiente em sua função formativa. Nesse sentido, nos últimos tempos, a formação de professores tem se tornado um desafio para as instituições formadoras que buscam a superação desse modelo (Silva e Schnetzler, 2011; Gauche et al., 2008; Maldaner, 2006).

Neste modelo de formação de acordo com Silva e Schnetzler (2011, p. 120), “é dada pouca, ou nenhuma atenção aos aspectos sobre o que, como e por que ensinar [...] na educação básica”, pois estrutura-se a partir de padrões pedagógicos dissociados de conteúdos

específicos. Observando esse *modus operandi*, Maldaner (2006) afirma a necessidade de se pensar uma prática convincente que tenha como finalidade transformar o modelo vigente de formação inicial de professores.

Pimenta e Lima (2004) apresentam outro problema advindo deste modelo de formação, que é a forma como as disciplinas de estágio supervisionado, responsáveis pela inserção do licenciando à sua futura realidade profissional, são estruturadas nestes currículos. De acordo com as autoras, de maneira geral os estágios se configuram “em atividades distantes da realidade concreta das escolas” (p. 101), muitas vezes se resumindo, a atividades sem fundamentação e desconectadas da prática docente. As autoras colocam a ausência de intencionalidade e reflexão sobre o caráter formativo que ocorrem nos processos do estágio, como um obstáculo que impede ou dificulta a compreensão do ensino em sua totalidade, esvaziando-o de sua função.

Nos dias de hoje, pesquisas têm apontado para a necessidade de discussões sobre a formação de professores, pois a complexidade do processo de formação requer que este seja organizado por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, é enfatizada a importância de durante sua formação, proporcionar aos futuros docentes, momentos de discussão, onde seja possível abarcar questões que tenham relação com a pesquisa e a reflexão sobre o exercício de ser professor (Gauche et al., 2008; Santos et al., 2006; Maldaner, 2006).

Para se construir a autonomia e as competências necessárias para a prática dos futuros docentes, é essencial que a pesquisa seja utilizada como princípio formativo. Segundo Galiuzzi (2003, p. 55):

É preciso que os futuros professores participem da pesquisa em todo o processo, que aprendam a tomar decisões, que passem a compreender a ciência como a busca pelo conhecimento nunca acabado, sempre político, que precisa de qualidade formal (GALIAZZI, 2003, p.55).

A introdução de uma prática reflexiva no decorrer do processo de formação proporcionará ao futuro professor, várias alternativas e possibilidades para que este possa construir uma identidade profissional, pois esta o torna capaz de refletir sobre sua prática de forma crítica, enxergando a realidade de sala de aula na ação se vê capaz de responder aos problemas relacionados à profissão docente de forma reflexiva (Maldaner, 2006; Schön, 2000).

O PIBID, que será detalhado a seguir, tem como um de seus objetivos, inserir acadêmicos de licenciatura bolsistas de iniciação à docência, num contexto de pesquisa e reflexão sobre seu processo formativo. De acordo com Schnetzler e Silva (2011, p. 123), “muito mais do que um simples contexto de aplicação, a formação docente deve se fundamentar em um processo de investigação”.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID

O PIBID surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo como missão fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. Foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007).

Segundo a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, os objetivos do programa são:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e,
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2010)

Através de convênios e acordos de cooperação com as redes de educação básica dos municípios e estados, o programa prevê a participação dos bolsistas de iniciação nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas escolas públicas, permitindo a estes

atuar em diferentes realidades. Concede bolsas aos estudantes das licenciaturas (bolsista), aos professores das instituições de ensino superior (coordenador de área) e aos professores das escolas parceiras (professor supervisor) para que estes atuem no desenvolvimento de ações planejadas para o desenvolvimento do programa. Segundo o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União, considera-se:

I – bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II – coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III – coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e,

c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV – professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e,

V – projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (Brasil, 2010)

O PIBID na escola

Os resultados de uma pesquisa realizada em João Pessoa/PB por Penna (2002) indicam que há uma falta de professores com formação específica nas escolas de educação básica. Assim sendo, com a ausência de propostas curriculares que considerem as linguagens de forma específica, o que se tem constatado é que os professores de Arte possuem um excesso de liberdade para planejar suas aulas, acabando por, na maior parte do tempo, privilegiar as artes visuais.

Oliveira e Cajazeira (2007) ante este panorama chegam à conclusão que os problemas na reintrodução da música nas escolas apontados pelos educadores musicais

brasileiros, se referem dentre outras coisas, aos diferentes níveis de competência do professor para ensinar música. As autoras reconhecem que para um melhor direcionamento das ações nesta área, fazem-se necessárias algumas reflexões:

- sobre os tipos de propostas de formação de professores de música que possam atender as demandas individuais e programas sociais para as várias faixas etárias (da educação musical do bebê ao idoso);
- sobre o papel da música na formação geral das novas gerações; [...]
- sobre as possibilidades de infra-estrutura adequada para o ensino de música nas várias instituições de formação musical de acordo com as metas dos programas oferecidos, como canto coral, banda, orquestra, ensino coletivo e/ou individual de instrumento, informática aplicada à música, construção e manutenção de instrumentos musicais, entre outros [...] (OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007, p. 390-391).

De acordo com os pressupostos, este subprojeto visa:

- a) incentivar e valorizar experiências no que se refere à formação do educador musical no contexto da educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) investir na formação inicial de educadores musicais, proporcionando aos licenciandos em música situações em e que possam desenvolver suas práticas docentes e aprimorar aspectos metodológicos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem em música;
- c) oportunizar aos alunos oriundos dos cursos de Licenciatura em Música a inserção no mercado de trabalho, fornecendo subsídios teóricos e orientações práticas para uma melhor qualidade de suas ações na educação básica.

O subprojeto está sendo desenvolvido em 3 escolas estaduais da cidade de Goiânia/GO e conta com a participação de 18 acadêmicos bolsistas, matriculados em cursos de Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Cada um deverá cumprir uma carga horária de 10 horas semanais, sendo 08 horas em atividade na escola, e 02 horas, em reuniões de planejamento, orientação, avaliação e elaboração de relatórios. A proposta é que os grupos sejam compostos de 6 acadêmicos com perfis diferentes e complementares, de forma a privilegiar práticas vocais e instrumentais, porém nem sempre é possível essa divisão.

A Visão dos Acadêmicos sobre as Contribuições do PIBID em sua Formação

Tendo em vista a grande diversidade cultural presente nas escolas, a realidade da sala de aula e o convívio no meio escolar são sempre surpreendentes e imprevisíveis. Sendo assim,

faz-se cada vez mais necessária a vivência no ambiente escolar, principalmente durante a formação dos professores. Estes convivem com o ser professor enquanto acadêmicos da licenciatura, conhecendo a teoria, e pressupondo que a partir da imersão em lócus na escola, se apropriarão da prática.

Nesse caráter é necessário destacar a importância do subprojeto PIBID de Música enquanto estrutura formativa, pois revela esse real prático e físico, onde acadêmicos bolsistas interagem com coordenadores, supervisores, gestão escolar, os próprios alunos da escola e os conteúdos a serem ensinados, tornando-se estes seus coformadores. Considerando esta afirmação temos os seguintes relatos:

“Podemos notar como é o perfil da escola pública, especificamente a do Colégio Estadual Eunice Weaver. Aprendemos muito a respeito de como agir em sala de aula, como devemos conduzir uma aula e a reação dos alunos ao se propor uma atividade. Assim, colocamos em prática todos os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura em música” (Acadêmico 1).

“O Pibid, principalmente neste semestre, contribuiu bastante para minha formação acadêmica. Apesar de ter mudado de escola, rapidamente me adaptei a nova supervisora, escola e aos colegas acadêmicos. Nesse período assumimos muitas responsabilidades que no estágio obrigatório não nos é dada, com isso participamos ativamente de tudo o que ocorria na escola, como por exemplo: planejamento de aula, montagem de atividades escritas, discussões sobre as aulas a serem ministradas e inclusive dos conselhos de classe” (Acadêmico 2).

“O Pibid me ajudou muito na compreensão do meu papel como educadora musical e minha função na escola do ensino regular. Percebi o quanto é necessário a prática docente nas escolas regulares e que difere um pouco do que tenho vivenciado nos estágios até aqui, pois o encargo e a responsabilidade a qual nos é atribuída é aparentemente de nível profissional. Participar de reuniões, preenchimento de diários, montagem de atividade, fazer planejamentos, conselho de classe entre outros, nos fez verdadeiramente enxergar a real situação do educador e do ensino nas escolas” (Acadêmico 3).

Percebe-se na fala dos acadêmicos como a vivência que tiveram até o presente momento em seus cursos de licenciatura é bem diferente da proporcionada pelo PIBID, sendo esta, recheada de realidades da dinâmica existente na vida da escola de ensino regular. Participar dos diferentes processos que ocorrem na escola possibilitou aos bolsistas o

desenvolvimento da reflexão crítica, tanto sobre o ponto de vista do funcionamento da escola quanto em relação a sua formação, seu papel e sua prática.

Aspectos como estes revelam o PIBID como um eficiente colaborador da e na formação docente. Percebemos que os licenciandos através da participação no PIBID, sentem-se receosos e também desafiados pelos próprios desacertos, críticas, reavaliações e adaptações, o que leva à constituição de características distintas num processo de construção de uma identidade enquanto professor realizado na prática.

A fala de alguns acadêmicos nos demonstra o aperfeiçoamento, a vontade de querer melhorar, uma autocrítica que norteiam as ações dos acadêmicos dentro do PIBID e a consciência de que o mesmo contribui e muito com a formação docente.

“Obtivemos nesse período experiências gratificantes que acreditamos aumentar ainda mais nossos aspectos metodológicos, de como conduzir uma aula e como alcançar os objetivos pretendidos. Esse projeto contribui de forma significativa em nossa formação acadêmica, na qual conseguimos desenvolver um pouco da prática aprendida dentro da universidade. Espero desenvolver um trabalho ainda melhor e de qualidade a partir dessas experiências, e dessa maneira contribuir para a elevação da qualidade do ensino de música nas escolas” (Acadêmico 1).

“Com as atividades do Projeto, percebo que minha prática ao ministrar aulas está se tornando espontânea, interessante, e tem me capacitado, a correr atrás de materiais didáticos, atuais, que facilitem a compreensão de meus alunos” (Acadêmico 4).

“Considero primordial que cada aluno da licenciatura que pretende atuar no ensino regular, vivencie uma experiência na escola, para que desenvolva além das habilidades específicas, o trabalho coletivo de ensino da música. Pois aprendi que por mais que eu queira formar instrumentistas minha principal função não é essa e sim de proporcionar aos alunos o contato e a vivência com a música, ensinar música para a música, não desconsiderando que possa surgir grandes instrumentistas dentro desse meio, minha função é ajudar o aluno a descobrir o seu potencial, que acredito que todos possuem” (Acadêmico 3).

De acordo com os relatos, percebe-se que a grande conquista do PIBID, talvez seja em constituir-se em base para reflexões sobre o processo educacional antes mesmo da conclusão da licenciatura, pois estes, durante o projeto se veem em efetivo exercício da

docência construindo sua identidade profissional onde a busca pelo conhecimento/aprimoramento é constante.

Considerações Finais

Com a análise das falas dos acadêmicos e também considerando nossa participação como supervisora no subprojeto PIBID de Música constatou-se que, o programa proporciona aos licenciandos autonomia e amadurecimento no que diz respeito à tomada de decisões frente às demandas que permeiam a sala de aula tanto em relação a questões pedagógicas, metodológicas, organizacionais e disciplinares antes mesmo de ingressarem efetivamente na carreira docente após a conclusão da Licenciatura.

A realização de atividades na escola, a interação com os alunos, o conhecimento dos regimentos e demandas escolares, o contato com a realidade social da docência, entre outras vivências possibilitadas pelo PIBID são fatores que enriquecem e contribuem com a formação docente ao proporcionarem o (re)conhecimento do papel do professor e o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Sendo assim, é possível afirmar que programas como o PIBID são de grande importância para formação profissional, devendo ser se possível, proporcionado a todos os licenciandos, pois estimula a *práxis* docente e incentiva a busca por alternativas de ação em relação ao ensino-aprendizagem, tornando a atuação dos futuros professores como pesquisadores crítico reflexivos, ou seja verdadeiros educadores.

Referências

GAUCHE, R.; SILVA, R.R.; BAPTISTA, J.A.; SANTOS, W.L. P.; MÓL, G.S. e MACHADO, P.F.L. Formação de professores de química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 27, p. 26-29, 2008.

GUIMARÃES, S.E.R.; FERREIRA, E.E.B. Integração Entre as Disciplinas Pedagógicas nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 49-57, out. 1995.

MALDANER, O.A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVA, R.M.G. e SCHNETZLER, R.P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

_____. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, p. 116-136, 2011.

A alfabetização musical em escolas alternativas de Santa Maria

Darwin Pillar Corrêa
UFSM
darwincor7@gmail.com

Pablo da Silva Gusmão
UFSM
pablogusmao@gmail.com

Resumo: O estudante que pretende se candidatar ao ingresso em um curso superior de música frequentemente enfrenta uma prova de conhecimentos específicos que verifica suas habilidades musicais prévias (Souza; Páscoa, 2006; Ramos, 2007). Alguns candidatos sentem a necessidade de aprimorar seus conhecimentos musicais para realizar a prova de conhecimentos específicos exigida por muitos dos cursos superiores de música do país. Em cidades como Santa Maria - RS, onde as opções de escolha para receber orientação musical são pouco abrangentes, alunos procuram escolas alternativas para se preparar para a prova específica. O presente artigo investiga, através de entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas alternativas do município, algumas características do trabalho realizado nestas escolas, em particular sobre o ensino de teoria musical, e em relação à preparação para prova de conhecimentos específicos para o vestibular para cursos de música. Constatamos que a maioria dos diretores acredita na importância da leitura musical, mas não há um consenso sobre a inserção do conteúdo nas aulas. Observamos que não há, nestas escolas, programas de preparação para a prova de música do vestibular, e que o ensino é feito de acordo com os requisitos da prova no ano vigente.

Palavras chave: Escolas alternativas, Teoria musical, Vestibular.

1. Introdução

Para ingressar na maioria dos cursos de graduação em música em universidades brasileiras, o candidato necessita realizar uma prova de conhecimentos específicos (PCE), onde é necessário demonstrar um conjunto de habilidades musicais (SOUZA; PÁSCOA, 2006; RAMOS, 2007). Estas habilidades não são apenas voltadas à performance, mas incluem também conhecimentos teóricos e habilidades perceptivas. Músicos amadores que não se acreditam suficientemente treinados frente aos conhecimentos citados, mas pretendem se candidatar ao ingresso em um curso superior de música, têm a opção de buscar orientação especializada. Silva (1996) não discute especificamente sobre cursos preparatórios para o vestibular de música, mas observa que:

A busca por orientação relativa à aprendizagem musical é um fenômeno que tem ocorrido ao longo da história. Em geral, dentre as opções existentes, encontram-se os conservatórios de música estaduais ou municipais, cursos de extensão ligados às Universidades de Música, escolas/academias/conservatórios alternativos e professores particulares. (SILVA, 1996, p.52).

Ao analisar os problemas de desempenho nas PCE do vestibular para o ingresso no curso superior de música da Universidade do Estado do Amazonas, Souza e Páscoa (2006, p. 6) constataram que a maioria das escolas particulares de música não possui um projeto pedagógico definido. Na cidade de Santa Maria - RS, além do curso de extensão em música da UFSM, as principais opções para receber orientação musical são os professores particulares e as escolas “alternativas”.

O termo “escola alternativa” significa escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino. (SILVA, 1996, p.51).

As escolas citadas por Souza e Páscoa (2006) se encaixam na classificação proposta por Silva. Considerando que estas escolas podem vir a ser escolhidas como uma opção de preparação por candidatos ao ingresso em cursos superiores de música, esta pesquisa busca compreender as características de ensino e aprendizagem, em escolas alternativas da cidade de Santa Maria, dos conteúdos e habilidades que são contemplados na PCE para o Curso de Música da UFSM. Neste âmbito, buscamos explorar particularmente as características do ensino de teoria musical, inclusive de notação musical, uma vez que se tem constatado que a deficiência no domínio de habilidades elementares de teoria musical pode prejudicar o desempenho dos alunos dentro da universidade (SOUZA; PÁSCOA, 2006). Além disso, almejamos refletir sobre como as escolas oferecem preparação para a PCE para o Curso de Música da UFSM, no sentido de descobrir aspectos destas abordagens.

2. Metodologia

O artigo apresenta os resultados das duas primeiras etapas da pesquisa em andamento. Na primeira etapa, realizamos um levantamento de dados para descobrir o número de escolas alternativas atualmente ativas em Santa Maria. Em seguida, entramos em

contato telefônico com estas escolas, e marcamos entrevistas com os respectivos diretores/coordenadores. A segunda etapa se deu através de entrevistas semiestruturadas com os diretores/coordenadores das escolas, de acordo com os objetivos já apresentados. A discussão sobre os dados retirados das entrevistas realizadas na segunda etapa é o foco do presente artigo. A terceira etapa consistirá em entrevistas semiestruturadas com os professores das escolas, em especial com os professores de teoria e percepção. E na quarta etapa pretendemos coletar dados através de um questionário com os alunos das escolas estudadas, com a intenção de verificar como as diferentes abordagens musicais (criação, apreciação, performance, teoria, notação) são integradas, e qual a influência dessas abordagens na confiança do aluno quanto ao conteúdos relacionados à teoria e à percepção musical.

3. As Escolas Alternativas de Música de Santa Maria

Acreditamos ser relevante apresentar algumas características gerais das escolas, como espaço físico, localização na cidade, atividades realizadas e alguns detalhes específicos principalmente no que tange às opções de cursos oferecidos, visto que este último ponto apresenta, ao mesmo tempo, semelhanças e diversidades.

Na cidade de Santa Maria, existem seis escolas alternativas de música, sendo que todas possuem espaço físico compatível com as suas necessidades, contando com múltiplas salas de aula, equipamentos para reprodução de áudio, computadores e alguns instrumentos musicais. Quatro escolas estão situadas na região central da cidade; uma das escolas se encontra em um bairro próximo ao centro da cidade, e outra em um bairro distante do centro. Algumas das escolas realizam atividades que buscam atingir não só pessoas matriculadas nos cursos, mas também a comunidade em geral. Grupos instrumentais regulares, palestras, apresentações públicas e oficinas para bandas de rock, são algumas das atividades que podem contar com a participação de pessoas que não estão matriculadas nos cursos regulares.

Os dados referentes aos cursos oferecidos pelas escolas levam em consideração os dados das entrevistas, anúncios publicitários, websites e folders utilizados para divulgação, e estão apresentados na Tabela 1:

Tabela 1: Cursos oferecidos pelas escolas alternativas de Santa Maria - RS.

Cursos	Nº de escolas que oferecem
Guitarra, Teclado, Violão	6
Técnica Vocal	5
Contrabaixo Elétrico, Piano	4
Bateria	3
Canto, Acordeom, Cavaquinho, Clarinetas, Flauta Doce, Percussão, Violino	2
Teoria Musical	2
Curso Preparatório para PCE	2
Bandolim, Flauta Transversa, Sax, Trompete	1

Fonte: Entrevistas com diretores das escolas de música

4. Discussão

Ao realizar as entrevistas, conversamos com todos os diretores sobre a existência ou não de cursos preparatórios nas suas escolas. Logo, quando a resposta era positiva, pedíamos mais detalhes sobre o funcionamento desses cursos, mas quando a resposta era negativa, o questionamento voltava-se para a orientação que era dada ao aluno que buscava essa preparação, o que poderia ser um ponto de interesse para a pesquisa.

Uma série de dados relevantes foi coletada através das entrevistas. Para a presente discussão, selecionamos trechos relativos a duas questões específicas: (1) a posição da escola frente ao ensino de notação musical; e (2) o atendimento dado aos alunos que buscavam preparação para as PCE do vestibular para o curso de música.

Em relação ao ensino e utilização da notação musical nas aulas, o Diretor da Escola A demonstra a dificuldade de conciliar o conteúdo com o interesse do aluno:

Eu defendo enquanto administrador aqui da escola que sempre se trabalhe com a leitura, na medida do possível, né. Mas não podemos jamais sacrificar a prática musical em prol da leitura e da percepção. [...] Eu já vi ocorrer de se perder aluno porque se desestimulou em função da leitura. Por outro lado, a gente sabe como ela é importante. Então, é uma coisa complicada. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Se por um lado, há uma percepção da importância da alfabetização musical, o diretor dessa escola aponta os cuidados de integrar a habilidade com a prática musical:

A ideia de alfabetização musical desvinculada da prática tem contribuído para que muitos alunos desistam de aprender música, tanto em escolas específicas como em escolas do ensino fundamental, muito embora esses alunos continuem com a capacidade para desfrutar da música em geral (SOUZA, 2004, p. 215).

Souza nos chama a atenção para uma problemática importante. Separar os conteúdos de teoria musical da prática musical e enfatizar apenas a parte teórica resulta em um ensino vazio e sem significado musical, o que contribui para que alunos fiquem desmotivados com o aprendizado de música.

Outra dificuldade surge da necessidade dos diretores trabalharem com diversos professores de música, pois às vezes existem divergências ou confusões sobre a proposta pedagógica da escola. A Diretora da Escola B nos mostra como os próprios professores contratados pela escola não têm uma visão clara e unificada sobre esse aspecto do ensino musical:

Agora tem o exemplo de uma professora que chegou pra mim e tinha um aluno que queria tirar música de ouvido. Ela não queria trabalhar [com isso] porque era uma dificuldade dela. Então ela disse, ‘a escola não é por partitura?’, querendo que eu impusesse isso. Eu tentei explicar pra ela que não é questão de ser por partitura, ou por ouvido, ou por imitação, a gente ensina música. Então não é separar as coisas. Mas isso daí vai muito do professor, de ter essa compreensão, né? (DIRETORA DA ESCOLA B).

A resposta que nos foi dada pela Diretora da Escola C nos revela outro aspecto importante, relativo ao público atendido por estas escolas:

A maioria dos alunos procura [as aulas] pra entretenimento. Claro que à medida que eles vão aprendendo, e vão vendo que aquilo é tão legal, começa a criar aquela magia da música, eles começam a se interessar um pouco mais. Aí alguns buscam, e eu digo, ‘então vamos um pouquinho mais fundo’. (DIRETORA DA ESCOLA C).

A procura de aulas de música como uma atividade de lazer também foi mencionada pelo Diretor da Escola A:

Nós estamos tratando com a geração 'zapping', com a geração em que é tudo automático; é apertar o controle e funcionar. Então, o pessoal não tem paciência pra aprender a ler [música]. E mesmo o adulto, a terceira idade, que vêm aqui, eles não tem essa paciência, porque eles querem relaxar. (DIRETOR DA ESCOLA A).

O Diretor da Escola D fala sobre a postura otimista da equipe da sua escola frente a este aspecto musical:

Nós nos sentimos responsáveis no sentido de mostrar pra ele que nesse meio existe uma linguagem especial. Uma linguagem diferente. Que nós, entre músicos, nos comunicamos. E se ele não aprender essa linguagem, ele vai ser um analfabeto musical. [...] A gente quer que o aluno conheça essas duas linguagens, a percepção de áudio e a leitura, sem dúvidas. Ele precisa saber isso. (DIRETOR DA ESCOLA D).

O Diretor da Escola E nos mostra a sua visão dos efeitos de um ensino de música onde a ênfase recai apenas sobre um campo do conhecimento musical, enquanto ilustra a dificuldade de inserir um conteúdo considerado importante, mas que normalmente não é de interesse do aluno:

Na nossa visão, a gente não pode forçar o aluno, mas ao mesmo tempo, a gente sabe que é importante. Daqui a pouco o cara passa dois, três anos fazendo só a prática, só querendo tirar música, "ah, tira pra mim essa música", pega uma técnica legal, depois ele vai sentir falta da parte teórica, e aí volta, é um retrocesso. (DIRETOR DA ESCOLA E).

Por outro lado, a Diretora Escola F, considera a leitura musical um conhecimento indispensável, e nos fala sobre a sua experiência com o ensino deste aspecto musical:

Acho que a leitura musical, a grafia musical, um mínimo do mínimo ele tem que ter noção. Até porque eu já tenho experiência, que ex-alunos meus estão trazendo os filhos deles pra escola, [...] e eles comentam comigo que até hoje eles tocam o seu instrumento. [...] Então, isso quer dizer o que? Que a teoria, a escrita musical, a leitura da pauta, da grafia musical é muito importante! É muito importante, e eu prezo por isso. (DIRETORA DA ESCOLA F).

Através destes dados, é possível notar que apesar de haver uma concordância geral acerca da importância do aprendizado de teoria musical, não há uma visão predominante entre todos os diretores entrevistados sobre a inserção do conteúdo nas aulas. Alguns mencionam que o trabalho com teoria musical ocorre de acordo com o aluno e conforme as necessidades do aprendizado de instrumento, sem um sentido de obrigatoriedade, o que pode estar relacionado com as necessidades comerciais das escolas. Há também uma postura de conscientização do aluno, para que a teoria musical seja entendida como parte do aprendizado de música, talvez com o intuito de oferecer uma formação musical mais integrada, onde a teoria musical faça parte da experiência musical. Além disso, um dos diretores demonstra

convicção de que se deve ensinar notação musical, e enfatiza a importância deste aspecto musical refletindo acerca das suas experiências como professor

É importante lembrar que, ao indagar sobre a função da notação musical, Souza (2004) aponta a possibilidade de registrar a música, fazendo com que o texto musical possa ser executado através da leitura, e também a possibilidade de armazenamento de grandes quantidades de música em forma de partituras. Em seguida, explica que a notação musical pode

servir de ajuda para tirar a música de seu tempo como, por exemplo, ouvir trechos, analisar, novamente ouvir o seu todo. Em outras palavras: a notação musical torna a música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização. (SOUZA, 2004, p.212).

Quando questionados sobre o atendimento dado a alunos com interesse de fazer a PCE do vestibular para o curso de música da UFSM, apenas três diretores afirmaram que suas escolas já receberam alunos interessados em receber orientação para a realização da prova. O Diretor da Escola A apresenta características gerais de como a sua escola procede nesta situação:

Como todos os professores são formados em música, ou em formação, quando alguém nos procura para a preparação pro [...] teste de conhecimentos específicos, a gente prepara um programa pra aquele aluno (DIRETOR DA ESCOLA A).

O Diretor da Escola D nos conta a situação de um aluno que buscava a orientação para a PCE:

Já houve essa procura, o cara chegou aqui, acho que uns três meses antes da prova lá da universidade, e queria se preparar em três meses. Ele queria fazer um monte de aulas. A gente tentou conscientizar ele de que não seria interessante ele entrar assim, fazendo um monte de aulas, já próximo do curso, que de repente ele poderia se decepcionar, porque isso leva um tempo, é um processo de aprendizado. Eles acham que eles chegam aqui, pegam a informação, vão pra casa e passam na prova. Então tiveram situações de alunos que quiseram intensificar a aula. Mas no processo eles viram que realmente é importante fazer um ano, quem sabe, ou meio ano, um semestre, estudando devagar. (DIRETOR DA ESCOLA D).

Ao discutir a importância de esclarecer para o aluno a questão do nível de exigência necessário e o tempo que leva, o Diretor da Escola E nos fala sobre uma situação semelhante a esta, e também menciona alguns detalhes sobre o funcionamento das aulas:

Então todo ano a gente tenta se informar sobre isso, [...] a gente não tem, falando administrativamente, [...] um produto pronto. [...] Que eu [me] lembro, nos últimos três, quatro anos sempre foram dois, três alunos aqui da escola que [...] estavam fazendo o teste. E um [aluno] era da parte de percussão, o professor disse [pra ele] ‘olha, tu ainda não tá preparado’. Mas geralmente a parte teórica é feita então com a [professora de Teoria], trabalhando em cima do que é pedido no teste. E aí a parte prática com cada professor, se é específico do instrumento (DIRETOR DA ESCOLA E).

Dois diretores relataram casos de alunos que aparentemente buscaram se preparar para a PCE pouco tempo antes da realização da mesma, um problema também apontado por Souza e Páscoa (2006, p.5).

5. Considerações Finais

Tendo a necessidade de possuir habilidades prévias como músico, alguns candidatos ao ingresso em cursos superiores de música procuram escolas alternativas em busca de orientação para a realização da PCE. Logo, realizamos uma série de entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas alternativas da cidade de Santa Maria, e apresentamos uma discussão acerca do aprendizado de notação musical e do posicionamento das escolas em relação à orientação de alunos que buscam preparação para a PCE para o curso de música da UFSM. Em relação à notação musical, observamos uma heterogeneidade de abordagens que coexistiu com uma ideia comum onde se reconhece a importância do ensino e aprendizado de teoria musical. Percebemos também que um pequeno número de alunos têm procurado escolas alternativas de Santa Maria como opção para se preparar para a PCE para ingresso no curso superior de música da UFSM.

É importante perceber que nenhum dos diretores falou sobre a existência de um programa fixo de preparação para a PCE do vestibular, mas informaram que o ensino é feito de acordo com os requisitos da prova. Constata-se também, através destes dados, que algumas escolas alternativas de Santa Maria são procuradas por um número indefinido, aparentemente pequeno, de alunos que buscam orientação para a realização da PCE para o curso de música. Neste sentido, acreditamos na importância de compreender o trabalho destas escolas, visto

que estes são alguns dos espaços onde os candidatos para o curso de música podem encontrar orientação para aprimorar seus conhecimentos musicais antes da realização da PCE.

Os próximos passos desta pesquisa irão objetivar uma compreensão mais detalhada da forma como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de música nestas escolas, a fim de melhor compreender a integração dos parâmetros músico-educacionais (composição, apreciação e performance) e as relações deste ensino com o contexto educacional dentro da universidade.

Referências

RAMOS, D. Reflexões sobre o vestibular para a carreira de música da UNICAMP: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. 2007, vol.8, n.1, p.59-69, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100006>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SILVA, W.M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. Salvador: **Revista da ABEM**, n.3, ano 3, p.51-64, jun. 1996.

SOUZA, J.V. (Org.). Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I.C.G.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.207-216

SOUZA, S.S; PÁSCOA, L.V.B. Problemas de formação musical de nível básico e médio dos vestibulandos de música da UEA no concurso vestibular de 2005. **Aboré**, n.2, out. 2006.

Disponível em:

<http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/comunicacao/comunicacao_pesq/Silvia%20Santos%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

Análise de livros didáticos de música para o ensino Fundamental I

Vivian Agnolo Madalozzo

Unespar – FAP/Alecrim Dourado Formação Musical/UFPR¹

vivian.agnolo@gmail.com

Resumo: A implantação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008a), que institui a música como conteúdo obrigatório da disciplina de Artes, exige a busca de uma solução para o problema que se apresentou: o professor unidocente que agora também deve ensinar Música, porém, frequentemente não se sente capacitado para abordar tal conteúdo (SOUZA, 2002; FIGUEIREDO, 2001). Assim, iniciou-se, em grande parte do país, um processo de produção de materiais didáticos para o ensino de música na educação básica voltados ao professor unidocente. Nesta pesquisa analisam-se três coleções de livros didáticos, mais especificamente os livros do 1º. ano do ensino fundamental, com o objetivo de discutir o material didático de música de forma qualitativa, sob os critérios do Parâmetros Curriculares Nacionais e o embasamento de vários teóricos que discorrem sobre a importância do material didático na sala de aula. Os resultados encontrados revelam que o material didático de música é válido no contexto colaborativo com o professor unidocente, que não domina a linguagem musical e que aposta no material escrito por especialista para guiar o seu trabalho em sala de aula. No entanto, o material analisado apresenta pouco espaço para a criação do professor com relação a determinados conteúdos, não traz significações completas sobre os termos musicais formais e propõe atividades que não são condizentes com a realidade das escolas brasileiras, com instrumentos musicais e abordagens difíceis de serem colocados em prática pelo professor.

Palavras chave: livro didático; educação musical; formação de professores;

Introdução

Em 18 de agosto de 2008, com a promulgação da Lei Federal nº. 11.769 (BRASIL, 2008a), houve também um veto² ao artigo 2º, parágrafo único, que restringiria o ensino de

¹ Este texto tem vínculo com o Grupo de pesquisa PROFCEM/CNPq.

² O veto foi realizado pelo Ministério da Educação, que apresentou as seguintes razões: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º.) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º.), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos” (BRASIL, 2008a).

música por professores com formação específica na área. Esse veto, apesar de coerente tendo em vista que os cursos de licenciatura em música não formariam profissionais em número suficiente para que todas as escolas cumprissem os três anos dados pelo governo para a implantação da Lei, criou um paradoxo: apesar das diversas licenciaturas em Música existentes nas instituições de ensino brasileiras, não há educadores suficientes para todas as escolas, e os professores unidocentes não se sentem capacitados para ensinar música nas escolas, conforme apontado por Del Ben e Diniz (citados por FIGUEIREDO, 2001).

É nesse cenário que o livro didático de música pode assumir um papel central no planejamento, embasamento e condução das aulas de música. Tratando-se de uma produção que atende a uma demanda crescente e ávida por informação, destaca-se a importância de se propor apreciações da recente produção nacional do livro didático na área da Educação Musical, visando disponibilizar um instrumento que auxilie os professores unidocentes nas tarefas de análise, seleção e adoção dos livros didáticos para as aulas de Música, como ressalta Morgado (2004).

O livro didático

O livro destinado ao uso escolar, ou livro didático, é também conhecido como manual escolar, manual de texto, material didático ou livro escolar, e se caracteriza como um instrumento de uso educacional, para fins didáticos (SANTOS, 2007). Apesar das diversas variantes, para o registro deste texto optou-se por usar apenas os termos livro ou livro didático.

Em música, há um número reduzido, porém crescente, de livros didáticos para a escola regular. Uma das razões é o fato de a música ser considerada uma atividade essencialmente prática. Segundo Souza (2009), somente no final dos anos 80 é que começam a surgir materiais relacionados à vivência musical e musicalização (SOUZA, 2009), o que restringe o acesso a esses materiais.

No século XIX, o princípio pedagógico era o da instrução, do uso de memória e do intelecto. A revolução das ideias ocorre no século XX, quando a pedagogia musical se torna ativa (ROCH-FIJALKOW, 2007), ou seja, quando o professor deveria incentivar o aluno a ser criativo, inventivo e principalmente, participativo, o que é prerrogativa básica de uma série de métodos de pedagogos musicais que são utilizados até hoje como referência na Educação

Musical (ILARI & MATEIRO, 2011). Essa prerrogativa mostra-se como um desafio aos autores e editoras, pois, além de esclarecer os conteúdos musicais muitas vezes inéditos aos professores unidocentes, deve também incentivar ambos – professores e alunos – a criarem e participarem das atividades de maneira a solidificar seu novo conhecimento.

Assim, não basta que as escolas ofereçam ao corpo docente uma gama de livros didáticos de música, há que se fornecer subsídios para que o professor saiba avaliar o material que tem em mãos.

Educação musical no Ensino Fundamental I

Quando se trata de música, a LDB traz, em seu art. 26, parágrafo 6, a informação de que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008a). E o ensino fundamental, segundo Hentschke e Oliveira (2000), tem atravessado um de seus períodos mais complicados. Em primeiro lugar porque o professor unidocente deverá ministrar as aulas de música, porém cada escola tem autonomia para determinar como incluir esse conteúdo de acordo com o seu projeto político-pedagógico. Em segundo lugar, tomando por base a reformulação da matriz curricular, que os alunos no 1º ano estão acompanhando, entende-se que a criança vai para a escola pela primeira vez, em muitos casos, já com seis anos. Em último lugar, a Lei nº. 11.769/2008 entrou em vigor e os professores unidocentes não se sentem preparados para ministrar tal disciplina (FIGUEIREDO, 2006). Assim sendo, entende-se que o conteúdo musical a ser abordado no 1º ano do ensino fundamental deve ser o mais básico e fundamental possível para dar início à Educação Musical do aluno, uma vez que ele está no ensino obrigatório e precisa ser atendido em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

Com pouca formação musical, os professores unidocentes buscam alguns recursos de apoio para o trabalho em sala de aula. CDs e DVDs educativos, cursos de especialização à distância, vídeo-aulas e livros didáticos são alguns desses materiais disponíveis no mercado, visando o educador que atua com Educação Musical e que procura materiais de apoio para enriquecer seu trabalho. No entanto, ainda que a Lei deva ser cumprida por todos os estabelecimentos de ensino, o que se vê são professores ainda inseguros com tal situação, mas ávidos por conhecimento.

Metodologia

Nesta pesquisa, considerada documental-analítica, se propõe discutir aspectos referentes ao conteúdo do livro didático, bem como sua estrutura. Para a análise de conteúdo, organizou-se o processo de acordo com os três polos cronológicos desta técnica de investigação propostos por Bardin (1977), que serão utilizados como diretriz para a análise dos materiais nesta pesquisa: a) Pré-análise, b) Exploração do material e c) Tratamento dos resultados.

Durante a fase da pré-análise, foram selecionados livros didáticos para o ensino de música nas escolas regulares. Poucas publicações são direcionadas à escola regular, o que dificultou a seleção dos materiais para esta pesquisa. Dos materiais encontrados, apenas três continham o livro do aluno e o livro do professor, fundamentais para a análise aqui proposta. Os materiais foram então selecionados: dois livros são de editoras com sede na cidade de Curitiba-PR e o terceiro, de São Paulo-SP. Todos já estão à venda no mercado educacional e fazem parte do cotidiano escolar de dezenas de cidades brasileiras, segundo relato das próprias editoras. Para garantir o anonimato dos autores nesta pesquisa e por questões éticas, os livros foram denominados como Coleção A, Coleção B e Coleção C. Para referência ao material do professor e do aluno, utiliza-se a designação Livro do Professor e Livro do Aluno. Do material disponível (livros do aluno do 1º ao 5º ano e livro do professor), foram selecionados para este trabalho os materiais para os AIEF, mais especificamente para o 1º ano, pois é, desde 2001, o primeiro ano do ensino obrigatório.

Crítérios de análise

Com a finalidade de direcionar a construção da análise, seleção de informações, formulação e emissão de juízo crítico em relação aos livros didáticos selecionados, elaborou-se uma lista de critérios embasada teoricamente por Claire Roch-Fijalkow (2007), Jörn Rüsen (2011) e José Carlos Morgado (2004)³.

Com base nos teóricos citados, criou-se um quadro com critérios essenciais de avaliação do material didático que contemplam elementos estritamente musicais:

³ Informações complementares a respeito dos critérios de análise utilizados podem ser encontradas na dissertação de mestrado que deu origem a este artigo.

Quadro 1: Critérios essenciais**Critérios essenciais**

1. Elementos formais do som (timbre, altura, intensidade, duração) com termos corretos;
2. Estimulo à prática musical;
3. Noção de história da Música;
4. Estímulo à audição

Fonte: critérios formulados pela autora

Exploração e análise do material**Coleção A**

A coleção aqui denominada como “A” foi editada e lançada por uma editora da cidade de Curitiba-PR no ano de 2011. Segundo relato oral do responsável comercial da editora, apesar da edição e lançamento paranaenses, a coleção está sendo adotada por escolas em todo o Brasil, desde Chapecó-SC a Vilhena-RO.

A coleção é composta por cinco volumes, para os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e um livro do professor, acompanhado de dois CDs. Cada volume possui 56 páginas e o livro do professor (volume único) possui 335 páginas. Cada livro do aluno possui 47 atividades. Para análise, as atividades foram numeradas de acordo com o livro do professor.

A coleção traz ainda, no livro do professor, uma breve descrição sobre Educação Musical, onde se aborda as qualidades do som, os elementos fundamentais da música (ritmo, melodia e harmonia) e uma vivência de conceitos musicais.

Coleção B

A coleção B foi editada e lançada no ano de 2010 por uma editora com sede em São Paulo. Segundo o site da editora, essa é a primeira obra didática produzida no Brasil para ensinar música a estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os livros já foram adotados por escolas em todo o país, principalmente no estado de São Paulo.

A coleção é dividida em cinco volumes correspondentes aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Cada livro contém oito unidades, com quatro aulas cada, totalizando 32 aulas por ano.

Os livros do aluno possuem em média 96 páginas e os exemplares do professor possuem, além das páginas dos alunos em tamanho real com as orientações metodológicas, mais um “manual do professor” anexado ao fim do livro, com 32 páginas de orientações gerais e específicas ao professor unidocente.

Na apresentação inicial do livro, há a especificação de que o trabalho é pautado pela importância do processo criativo da criança e não apenas pela realização de um produto final e, por isso, a proposta dos autores é de que os alunos frequentemente troquem experiências entre si, como forma de também desmistificar o fazer artístico.

Nas orientações gerais, há uma breve explicação sobre a música como área do conhecimento, a proposta pedagógica do material, os objetivos e um guia de avaliação em arte. Em seguida, a estrutura da coleção é descrita e há uma tabela em que se discorre sobre a iconografia e a fonografia utilizadas no livro.

Nesta coleção, são apresentadas algumas atividades não musicais: uma construção de instrumento não sonoro (apenas visual) e doze atividades de transição entre uma unidade e outra, com fins de ligação, mas sem objetivos musicais.

Coleção C

A coleção C, lançada em 2011, foi editada na cidade de Curitiba-PR e vem sendo utilizada por alunos e professores de diversas partes do país, como Itaguaí-RJ e São Bento do Sul-SC, segundo relato da própria editora.

Formada por cinco volumes que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a coleção possui livro do aluno e do professor e também um CD de áudio para cada volume. O livro do aluno é organizado em oito unidades e cada uma delas é dividida em 02 capítulos. O manual do professor é um guia de apoio e contém sugestões para o desenvolvimento do conteúdo.

Os livros destinados aos alunos possuem em média 120 páginas. Já o manual do professor, além da mesma média de páginas, vem acompanhado de um CD de áudio. No início do livro, há uma breve apresentação do material e são apresentados os aspectos pedagógicos: proposta pedagógica, competências e habilidades, conceitos, objetivos e avaliação. Em seguida, são apresentados os recursos didáticos que serão utilizados no volume em questão. Há uma breve descrição sobre os personagens, sugestões para ensinar a cantar e atividades motivadoras. O livro possui também uma partitura com indicação de movimentos

corporais, a apresentação das sete notas musicais na pauta, e sugestões de coreografia em libras (linguagem de sinais). Nas páginas que seguem, existem outras descrições de coreografias, um pequeno apanhado de teoria musical básica e diversas partituras das músicas que foram compostas para essa coleção.

Nesta coleção, foram identificadas 16 atividades não musicais – de pintura, colagem e escrita do alfabeto, por exemplo –, e 07 atividades de transição entre uma unidade e outra, com fins de ligação, mas sem objetivos musicais.

Tratamento dos resultados

Em uma primeira análise, nota-se que há uma disparidade entre as três coleções: enquanto a coleção A não apresenta por escrito o número de atividades de cada livro, a coleção B traz essa informação na parte final do livro, intitulada “Manual do professor”. São 08 unidades, com quatro aulas cada, o que totaliza 32 aulas por ano, com a duração aproximada de 45 minutos. Os autores enfatizam que cabe às escolas decidir se as aulas serão trabalhadas bimestral ou trimestralmente. A coleção C apresenta, já no início do “Manual do professor” a informação de que cada livro contém 08 unidades, com 02 capítulos cada.

Entre as três coleções, apenas a coleção B traz partituras das músicas compostas para o material, em anexo. As três coleções possuem CDs de áudio cuja análise pode servir de tema para futuras pesquisas.

Todas as coleções trazem um estímulo à prática musical, com a construção e execução de objetos sonoros, percussão corporal e vocal e imitação.

Da mesma forma, as três coleções apresentam noções de história da música: as coleções A e B apresentam duas atividades sobre a vida e obra de compositores brasileiros (Villa-Lobos e Chico Buarque; Luiz Gonzaga e Hélio Ziskind, respectivamente). A coleção C apresenta apenas uma atividade sobre o compositor russo Tchaikovsky.

Considerações finais

Ao analisar os livros didáticos, pretende-se esclarecer que toda tentativa de colaborar com o professor unidocente em sua prática de ensino de música é válida, porém, a

avaliação da qualidade destes materiais é imprescindível para que atinjam uma qualidade sempre maior.

Considera-se que o autor deve colocar-se no papel do professor unidocente, que, apesar da experiência de sala de aula, pouco domina da linguagem musical. Além disso, após a análise dos conteúdos de cada coleção, podemos dizer que todas possuem atividades a mais, ou seja, o professor pode utilizar duas ou mais atividades por aula, dependendo do interesse e da motivação dos alunos, e de sua atuação no planejamento e condução das aulas.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais preverem conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada uma das artes (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000) e de o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ainda poder ser considerado um documento de referência aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, nota-se que nem todos os autores preocupam-se em seguir tais diretrizes, lembrando que o conteúdo musical a ser abordado para essa faixa etária deve ser o mais básico e fundamental possível para dar início à Educação Musical do aluno. Sob esse ponto de vista, os materiais mostram-se incompletos pois não contemplam, na fase inicial da Educação Musical, alguns dos critérios básicos da linguagem musical, já apresentados no Quadro 01.

Por outro lado, segundo Oliveira (1984), “de uma forma ou de outra, toda a análise ou crítica do livro didático deve supor a análise ou crítica da própria escola e da filosofia a que pertence. Em última instância, uma análise ou crítica da própria sociedade” (OLIVEIRA, 1984, p. 29). Prova disso é que os critérios essenciais organizados para esta pesquisa (Quadro 01) são encontrados nas três coleções, ou seja, todas elas, em maior ou menor número de atividades, abordam os elementos formais, estimulam a prática musical, dão noções de história da música e estimulam a audição dos alunos. A única exceção é o parâmetro duração, que não foi abordado por nenhuma delas nos livros analisados, e espera-se que esse conteúdo faça parte dos livros seguintes. Ou seja, os materiais publicados são válidos, mas não suficientes.

Outra discussão pertinente refere-se ao fato de que os autores atuam em extremos: ou dão informações demais ao professor, engessando o conteúdo e não incentivando a criação e a reflexão sobre determinados assuntos, ou dão informações de menos, deixando a cargo do professor unidocente a tarefa de buscar em outras fontes o significado dos termos musicais, por exemplo – o que pode ser considerado algo básico para um livro de ensino de música. Uma solução para tal problematização seria a participação dos professores

unidocentes na produção do livro didático de música, sugerindo clarificação nos termos, inserção de glossários, legendas e maiores explicações necessárias. Assim, não basta listar o que se deve dizer aos alunos, é preciso fazer refletir, conectar, ligar. É preciso que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados não adequados à faixa etária ou materiais disponíveis.

Além disso, sabe-se que os alunos, em muitas atividades, são vistos como receptores da informação, pois não são estimulados a refletir, discutir, inventar. Eles podem e devem ser agentes de transformação do ambiente em que estão inseridos, desde que estimulados para tal, pelo livro, pelo contexto e pelos professores. Uma alternativa para os materiais analisados é aumentar o nível de complexidade das criações sonoras, levando em consideração o grau de criatividade e invenção das crianças e também aumentar as orientações aos professores sobre as fases de criação e exploração sonora. Os métodos ativos, que fazem parte referencial da Educação Musical no Brasil há mais de 50 anos, reforçam essa prática de trabalho em que o aluno é agente do fazer musical.

Em um cruzamento de conteúdos dos materiais analisados, percebe-se que há conteúdo além dos apontados pela autora como base para a Educação Musical do 1º ano e dos modos do fazer musical. São atividades de pulso, forma, contorno melódico, paisagem sonora, notação musical, etc. O quadro abaixo apresenta um resultado deste cruzamento.

Quadro 2: Cruzamento de conteúdos constantes nos materiais analisados, com destaque para as atividades diferentes entre as coleções

Coleção A	Coleção B	Coleção C
Andamento	Andamento	Andamento
Contorno melódico	Contorno melódico	Contorno melódico
Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais	Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais	Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais
Notação musical	Notação musical	Notação musical
Parlenda	Análise da letra da canção	Som e silêncio
Percepção de tonalidades	Forma	Canções de Natal

Fonte: tabela elaborada pela autora

Nota-se que, na tabela acima, há elementos repetidos: andamento, contorno melódico, fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais e notação musical. Pode-se dizer que os autores das três coleções julgaram esses conteúdos importantes e eles também podem

ser considerados como conteúdos básicos para os primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, existem elementos distintos entre as três coleções e isso torna o material ainda mais interessante, pois dá ao professor a opção de escolha entre as coleções, julgando-as pelas diferenças de conteúdos propostos, além de outros critérios importantes, como a forma de abordagem do conteúdo, a clareza de explicações, eixos temáticos, etc.

Sabe-se que há um grande desafio para os professores e editores de materiais, que é a contextualização das tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, espaço em que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos adquirem significado, porque respondem a elementos da vida cotidiana.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa sobre livros didáticos de música é atual e relevante por sua contribuição ao aprimoramento do material e aporte ao desenvolvimento da Educação Musical do Brasil.

Referências

BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo. **Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I**. 2013. 99 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Martins Fontes: São Paulo, 1977.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIGUEIREDO, S. L. Professores generalistas e a educação musical. In: **Encontro Regional da Abem sul, 4., Encontro do laboratório de Ensino de Música / LEM-CEUFMS**, 1., 2001, Santa Maria, Anais... Santa Maria: ABEM, 2001, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; MACHADO, Cecília M. P.; SILVA, Fernanda R.; DIAS, Letícia G. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. In: **XV Encontro Anual da ABEM**, 2006, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

HENTSCHKE, Liane & OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

ILARI, Beatriz & MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.

MORGADO, José Carlos. **Manuais escolares: contributos para uma análise**. Porto: Porto Editora, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A política do livro didático**. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

ROCH-FIJALKOW, Claire. Présentation d'un modèle-type d'analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous support pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musical. **Recherche en education musicale**. Québec, n. 26, p. 253-265, set. 2007.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2001.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Curitiba, 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, Cássia V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. **Linhas Críticas**. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB, 8 (14), p. 59-70, 2002.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília A.; GONÇALVES, Lilia Neves; OLIVEIRA, Fernanda. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: **XVII Encontro Anual da ABEM**. 18, 2009. Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009.

O Aprendizagem cooperativa no ensino de violão grupo

Luan Sodré de Souza
 UFBA
violuan@hotmail.com

Resumo: A aprendizagem cooperativa se mostra uma possibilidade eficaz de ensino e aprendizagem de violão em grupo. Uma vez que, ela possibilita a construção do conhecimento através das interações entre os participantes da turma. Pretendo neste texto desenvolver uma trama de ideias e conceitos que me motivaram a pesquisar este tema. Esse é o princípio de uma pesquisa que pretende refletir o processo de aprendizagem cooperativa a partir das interações entre alunos de uma turma de violão. Este trabalho se enquadra como uma pesquisa qualitativa e tomará como método de investigação o estudo de caso. Este método foi selecionado por se tratar da “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAN, 1998 apud BOGDAN & BIKLEN, 1999, p.89), farei a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas e da observação das aulas com elaboração de diário de campo. A pesquisa esta em fase levantamento bibliográfico e neste texto trago parte do que foi encontrado até o momento.

Palavras chave: aprendizagem cooperativa, ensino de violão em grupo, ensino coletivo de instrumentos.

As Interações e aprendizagem

A educação, de modo geral, acontece em todos os ambientes da sociedade seja em casa, nas escolas, nas ruas, em ONGs. O que pode ser questionável é o tipo de educação que vai ser desenvolvida, bem como a qualidade dela. Podemos dizer que a educação está a serviço de sistemas sociais e culturais e até políticos com o objetivo de adequar os indivíduos a conviverem dentro desses sistemas. Por exemplo, uma criança que é educada no ambiente familiar, aprende modos de conviver naquele contexto, como é o caso da forma de interagir com os pais e os irmãos. O jovem que convive no ambiente do crime, por exemplo, vai aprender regras e ensinamentos que são próprios daquele contexto.

Diante de um mundo globalizado e de fácil acesso às informações, acredita-se que a educação escolar deva tomar um rumo diferente daquele de informar e transferir conteúdos. Como defende Paulo Freire, a educação não deve ser “bancária”, muito pelo contrário, deve considerar toda a experiência possível do aluno de modo que os educadores promovam momentos de construção do conhecimento que interajam com esse aprendizado prévio do educando (FREIRE, 1996).

Considerar o conhecimento prévio do educando, resulta em benefício não só dele, mas também do educador que, nesse processo de ensino-aprendizagem, faz maiores descobertas por meio da troca com seus alunos. Pensando nisso, é preciso que o educador vá para sala de aula consciente de que não vai simplesmente transferir informações para seus alunos. No entanto, ele deve estar preparado para criar oportunidades de aprendizado por meio da troca de saberes. Paulo Freire afirma que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.22).

A partir da necessidade de criar oportunidades significativas e eficazes de construção do conhecimento, apresento a aprendizagem cooperativa como uma metodologia eficaz de produzir coletivamente o conhecimento em sala de aula. Através de interações intencionais e planejadas, o conhecimento é construído entre os alunos e o professor tem o papel de mediar e organizar esse processo, além de, fazer a ponte entre o conteúdo e os alunos. Dessa forma, o professor deixa de ser o dono absoluto do saber, o conhecimento é construído coletivamente e a aprendizagem passa a ser mais significativa para os alunos, pois eles passam a conhecer cada passo do processo que os levou a aquele resultado.

Ao afirmar que o/a aluno/a constrói seu próprio conhecimento a partir de um processo interativo, no qual o papel do/a professor/a é mediar entre o /a aluno/a e os conteúdos, o construtivismo sugere a possibilidade de que, em determinadas circunstâncias, os alunos possam ser protagonistas desse papel mediador. Os alunos também aprendem com os outros (MONEREO, 2005, p. 11).

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia de ensino que utiliza as interações entre os alunos como ferramenta para a construção do conhecimento. Esta alternativa de ensino e aprendizagem potencializa as relações interpessoais na sala de aula, facilitando as trocas de experiências, de dúvidas, de informações e de descobertas. Além disso, essa prática permite que os alunos também se coloquem como responsáveis pela aprendizagem da sua turma. Monereo apoiado em Slavin acredita que:

- Desde as primeiras pesquisas (slavin, 1980), sabe-se que a aprendizagem

cooperativa potencializa habilidades psicossociais e de interação (com relação aos outros, aceitação de pontos de vista, comunicação, negociação, auto-estima, etc.), baseadas em valores como colaboração, ajuda mútua e solidariedade.

- Por outro lado, hoje em dia sabemos que a potencialização das interações entre os alunos, favorecida pelo trabalho cooperativo, é um *motor para a aprendizagem significativa*. Isso a situa como um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade."(MONEREO, 2005, p. 10).

É possível inserir essa abordagem em varias áreas do conhecimento, inclusive na música, bem como, em diversos contextos, assim como no ensino de instrumentos musicais. Existem muitos tipos de métodos cooperativos, eles podem ser utilizados de acordo com a necessidade e especificidades de cada área e contexto, dentre eles posso citar: a tutoria entre iguais, o ensino recíproco, o grupo de apoio, o quebra-cabeça, o jogo de papéis, o grupo de pesquisa, a colaboração interprofissional e o grupo natural. Esses métodos se diferenciam em vários aspectos, mas, principalmente, pela forma que a interação entre os alunos é planejada.

Para planejar as interações é necessário que se tenha uma visão clara sobre esta habilidade social. O conceito de interação é bastante vasto e por isso é possível encontrar diversas definições para ela nas diversas áreas do conhecimento. Dias (2011), diz que: "Goffman define a interação como a "influencia recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física e imediata", acrescentando que o termo "encontro" também seria apropriado (GOFFMAN, 1975, p.23)". Ainda segundo Dias (2011), baseada nas ideias de Goffman (1967), as interações podem ser diferenciadas em dois tipos: focalizada, onde existe troca de informações verbalizadas e não focalizada, onde a troca das informações se restringem ao campo visual.

Ele distingue a interação focalizada, na qual as pessoas se reúnem e cooperam abertamente, trocam informações verbalizadas, mantendo o trabalho como o único centro de atenção, da interação não focalizada, na qual trocam informações expressas no campo visual, sem verbalizar, como é o caso das interações na rua (DIAS, 2011).

Monereo (2005), citando a proposta de Damon e Phelps (1989), esclarece interações educativas entre iguais partindo do princípio das características do membros do grupo, dos objetivos e do tipo de interação. Os três cenários de interação proposto, tutoria, cooperação e colaboração mostra uma visão muito interessante sobre o processo de relacionamento na aprendizagem cooperativa. ele esclarece que:

Tutoria: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidades diferentes.

Cooperação: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas dentro de margens de proximidade.

Colaboração: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares (MONEREO, 2005, p. 13).

Quanto ao tipo de interação eles se referem a dois elementos: primeiro a igualdade do papel dos membros da interação. Verifica-se que as relações podem ser simétricas ou assimétricas. Segundo, a reciprocidade na interação, que se refere, a profundidade e a bidirecionalidade das transações comunicativas. A reciprocidade pode ser elevada ou baixa (MONEREO, 2005).

Segundo o mesmo autor, o termo aprendizagem cooperativa pode ser empregado para qualquer prática educativa que abranja pelo menos uma das três dimensões de interação citadas acima.

Nas três dimensões da aprendizagem entre iguais que acabamos de mencionar, é obvio que a cooperação desempenha um papel central e apresenta muitas das características dos outros dois cenários. Se isso já acontece na abordagem teórica e, segundo parece, nos referimos as dimensões como se fossem um *continuum* com um espaço comum ou central de intersecções, o que deve acontecer na prática educativa?

Na verdade, a denominação de cooperação ou aprendizagem cooperativa tem a ver com práticas de ensino relacionadas a tutoria e a colaboração. Portanto, não é de estranhar que, mediante a expressão *aprendizagem cooperativa*, sejam reconhecidas historicamente as principais contribuições nesses três cenários (MONEREO, 2005, p.14).

Para utilizar as interações como ferramenta de construção do conhecimento na prática educativa é necessário o planejamento rigoroso das aulas, bem como, o pensamento estruturado das interações em cada atividade, não pode existir espaços "em branco". A aula precisa ser dinâmica e viva (TOURINHO, 2004). Essa estruturação pode ser pensada a partir dos métodos ou técnicas de aprendizagem cooperativa, pois cada uma tem uma maneira particular de relacionar a interação com o processo de aprendizagem dos alunos. A tutoria entre iguais, o ensino recíproco, o grupo de apoio, o quebra cabeças, o jogo de papéis, o grupo de pesquisa, a colaboração interprofissional e o grupo natural, são alguns dos métodos cooperativos, é possível que existam outros, mas, para o método ser cooperativo é necessário

que ele possua as condições que propiciam a cooperação no amago do grupo. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), elas são: a interdependência positiva, a interações face a face, a responsabilidade individual, as habilidades sociais e a auto-reflexão de grupo (MONEREO, 2005).

Aprendizagem cooperativa e o ensino de violão em grupo

A partir da análise de alguns métodos de aprendizagem cooperativa, consigo ver a possibilidade de aplicação de boa parte deles no ensino de violão em grupo. Acredito que esses métodos se mostram como mais uma ferramenta pedagógica para os professores que trabalham com o ensino de instrumento musical em grupo, e nesse caso o violão. Visto que por ser uma área em expansão e relativamente nova, ainda é carente de metodologias e métodos de ensino que se adequem às diferentes demandas de sala de aula.

O método "quebra-cabeça" facilmente poderia ser empregado em uma turma de violão em grupo. Ele é uma técnica cooperativa que foi concebida por Elliot Aronso (1978), também conhecida como "Jigsaw" e era baseada na criação de uma interdependência extrema dentro das equipes; cada integrante possuía uma peça do quebra-cabeças que também podemos chamar de parcela de conhecimento, necessária para completar a figura, que podemos chamar de totalidade do conhecimento (MONEREO, 2005). Sobre o "quebra-cabeça" Monereo acredita que:

É um método de trabalho em grupo em que cada membro se transforma em um especialista de uma parte do tema. Dessa forma, cada aluno tem uma peça do quebra-cabeça, uma parcela do conhecimento imprescindível para o restante da equipe (MONEREO, 2005, p. 84).

Ele poderia ser aplicado a partir de uma música com diferentes vozes, onde cada aluno deverá virar um especialista na sua parte para depois compartilhar as suas descobertas com o grupo. A partir do momento em que as partes são juntadas e executadas o quebra-cabeças estará completo. Este é um exemplo de possível aplicação, com certeza, existem muitos outros exemplos, cabe a cada professor descobrir como aplicar na sua turma de acordo com os objetivos que deseja alcançar. Suponhamos que em vez de ficar um aluno com cada parte, fiquem dois ou mais que possuam habilidades de leitura musical em níveis diferentes, e que além disso, o professor estruturou um roteiro para estudo daquela parte e pediu que o

aluno com maior habilidade conduzisse o estudo. Nesse caso teríamos um cenário ideal para a tutoria entre iguais. Sobre essa técnica de ensino Monereo diz que:

“Hoje em dia, a concepção construtivista de ensino e da aprendizagem mostra que o papel mediador entre a atividade mental do/a aluno/a e o novo conteúdo pode ser desempenhado pelo/a adulto/a professor/a, mas também pelos iguais. Na verdade, a tutoria entre iguais baseia-se em duas teorias construtivistas: a criação do conflito sociocognitivo que aparece no diálogo com o igual (teoria genética) e a ajuda que o igual proporciona dentro da “zona de desenvolvimento proximal” (teoria sociocultural)” (MONEREO, 2005, p. 40).

A tutoria em uma turma de violão também se apresenta como um aspecto motivador, pois, pode motivar o tutorado a investir no seu crescimento visando em outro momento passar da função de tutorado para a de tutor. É possível usar diferentes técnicas de cooperação na sala de aula desde que o professor as conheçam e veja a possibilidade de conectar os seus objetivos a uma técnica específica.

Conclusão

Sabendo que a educação musical é uma área ampla e que a sua prática possibilita desenvolvimentos em diversas partes do ser humano, é necessário que nós educadores saibamos quais são os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem de um instrumento musical coletivamente, levando em consideração que a aprendizagem é o ato de apropriação do conhecimento desenvolvido. Desta forma, é importante que saibamos quais são os tipos de aprendizagens envolvidas no processo de ensino de instrumentos musicais em grupo, assim como são desenvolvidas essas aprendizagens para conhecermos a amplitude dessa modalidade de ensino, e ainda estarmos cada vez mais, instrumentalizados para a prática educativa na sala de aula e em diversos contextos.

Referencias

DIAS, Leila. **Interações nas práticas pedagógico-musicais: dois estudos de caso.** 224f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

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

MONEREO, Carles; GISBERT; David Duran. **Tramas:** procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Trad. SCHILLING, Claudia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TOURINHO, Cristina: **Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola.** In: Anais do I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiania: 2004.

Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica

Tamar Genz Gaulke
UFRGS

tamargenzgaulke@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação é um recorte de uma dissertação de mestrado que teve como tema central a aprendizagem da docência de música na educação básica e, como objetivo geral, compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. A visão conceitual de aprendizagem e de docência de Josso, Delory-Momberger e Nóvoa, bem como as narrativas de formação, constituíram meu referencial teórico-metodológico. As narrativas dos professores sinalizam que a inserção dos professores aprendentes na escola é condição para a aprendizagem da docência. A partir da inserção na prática escolar, os aprendentes começam o trabalho de reconhecer-se como professor, reconhecer-se como profissional. O reconhecimento não está pautado somente na inserção, porém, é a partir da inserção que o aprendente passa a vivenciar a docência de música na educação básica e a construir suas experiências formadoras.

Palavras chave: Aprendizagem da docência de música. Música e educação básica. Narrativas.

1. Introdução

Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída que teve como objetivo geral compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Como objetivos específicos busquei: compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta.

A minha intenção de pesquisa partiu das minhas vivências como professora de música na escola de educação básica, onde percebi que apenas os conhecimentos que construí no curso de licenciatura não me bastavam para atuar na sala de aula. Passei a entender que formação acadêmica inicial é, como o próprio termo indica, uma etapa da construção da docência, uma etapa importante, mas não suficiente. Revisei a literatura da área de educação musical procurando compreender como o tema aprendizagem da docência era visto na área. Identifiquei diferentes maneiras de entender a construção da docência na área de educação musical. A literatura sugere que a aprendizagem da docência tem sido discutida

principalmente pelo viés da formação.

Nesse sentido, destaquei trabalhos que me ajudaram a compreender a formação como construção da docência: trabalhos que discutem as diferentes filosofias e princípios que orientam a formação, assim como metodologias e conteúdos formativos diversos (DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003); trabalhos que focalizam o estágio (AZEVEDO; HENTSCHKE, 2005; BONA, 2009; BELLOCHIO, 2009; MATEIRO, 2009), momento em que a aprendizagem docente ocorre sob a orientação de um professor mais experiente e, a partir da perspectiva dos estudos sobre saberes docentes, diretamente vinculado aos saberes experienciais (ARAÚJO, 2005; HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006).

Outros autores entendem a construção da docência através do conhecimento prático (BEINEKE, 2000; BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2001), pela via do conceito de identidades profissionais (TORRES, 2004; LOURO; SCHWAN; RAPÔSO, 2007) e a partir de um processo de vir a ser (ABREU, 2011), de tornar-se professor.

2. Referencial teórico-metodológico

Ao revisar a literatura de educação, busquei referências que pudessem me orientar para a condução da pesquisa. Dentre essas, encontrei a expressão “aprendizagem da docência” que define o período inicial de atuação na sala de aula, o momento de inserção na prática profissional. A aprendizagem da docência é definida por Isaia (2006, p. 377) como um: “[...] processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério [...] que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios”.

Busquei também entendimentos da palavra aprendizagem que, a partir do dicionário Michaelis (WEISZFLOG, 2011), pude destacar os termos ação, tempo e mudanças como centrais para embasar o meu entendimento sobre aprendizagem da docência. Outro entendimento parte das ideias apresentadas por Josso (2010, p. 35, grifos da autora) em que:

Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração.

A partir da revisão de literatura e das bases teóricas, compreendo então, que aprendizagem da docência é ação e tempo do processo de integrar na prática o saber-fazer com o conhecimento, o que envolve constantes mudanças num contexto específico e por meio da interação pessoal.

Entendo que o processo de construção do sujeito, a partir da visão conceitual de Josso (2010), ocorrerá na sucessão de tempo, prática e reflexão do aprendente, não necessariamente de modo consciente, mas que, através das experiências, interligue-se como sujeito ao seu jeito. Em outras palavras, um processo em que o aprendente torna-se um sujeito com suas individualidades, sua história, seus modos de ser, pensar e agir, próprios do seu jeito de ser docente.

Os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa foram a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas. Delory-Momberger (2008, p.37) traz como princípio básico a ideia de que: *“não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida”*. A partir disso, busquei os princípios dos estudos biográficos que trabalham com “narrativas de formação”, que não remetem à formação acadêmica, mas, sim, à formação do indivíduo até o que ele é agora.

As narrativas de formação realizadas neste trabalho foram entrevistas narrativas individuais que, entendidas a partir de Delory-Momberger (2012), advinham de professores narrando suas histórias em andamento, em que a “narrativa de formação” serviu, principalmente, como matriz de interpretação e de projeção e não como modelo de reconstrução da existência. As entrevistas foram realizadas com oito professores de música atuantes em escolas públicas municipais de educação básica de Porto Alegre-RS, licenciados em música e com até três anos de docência de música.

Com o cuidado de não fragmentar a vida dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, procurando relacionar as narrativas umas com as outras, percebi, durante a análise dos dados, uma trama no processo de aprendizagem da docência, que definiu o rumo da escrita da minha narrativa, a partir da minha experiência com os dados. A trama procura teorizar a vida deles em busca de uma lógica da construção da docência. Essa lógica não determina uma sequência de acontecimentos na aprendizagem da docência, mas sugere um processo complexo em que as dimensões aqui destacadas vêm à tona concomitantemente.

3. Resultados

As dimensões da aprendizagem da docência de música na educação básica, conforme identificadas nas narrativas dos professores aprendentes compreendem: a chegada dos professores à escola e a busca por conhecer esse “novo” espaço e integrar-se a ele, a busca dos professores pelo aprender o saber-fazer, que envolve a reconfiguração de experiências anteriores, a ampliação do repertório docente, a aprendizagem de “o que” e “como” ensinar, além da construção de vínculos com os alunos, que levam à aprendizagem.

A partir desse panorama geral do trabalho, apresento, a seguir um recorte dos resultados da pesquisa, que refere-se a integração dos professores de música à escola de educação básica.

3.1 A chegada do professor de música na escola de educação básica

A inserção na escola é um dos momentos mais difíceis da entrada na carreira docente (NÓVOA, 2009). A chegada a um local conhecido já há muitos anos – a escola, mas não mais como aluno ou estagiário, e, sim, como professor, assim como o fato de ter que assumir o cargo de professor de música, configuram uma responsabilidade que, aos professores iniciantes, parece muito maior do que eles poderiam ter. Além de carregar o peso da nova responsabilidade, esse cargo faz com que o professor passe a participar de um determinado grupo profissional, da categoria docente, ou seja, da profissão professor.

Chegar na escola, em um novo ambiente de trabalho, e conscientizar-se do seu papel profissional não foi fácil para João. Ele contou sobre esse início com bom humor, mas a rapidez com que falava e pensava remeteu a um momento de receio de encarar essa etapa inicial. Entendo que isso ocorra porque a chegada na escola não significa somente a chegada em um novo ambiente de trabalho, mas, sim, a inserção no ambiente profissional e o início de um processo complexo de aprendizagem da docência.

O professor aprendente Lorenzo contou que teve apoio de algumas pessoas nas escolas, mas, contou, também, que não é sempre que todos os colegas professores estão dispostos a acolher e incentivar quem chega novo. “E até assim, tem uns professores que falam: *dá tempo de desistir, tu está recém entrando, sabe? Tem gente mais velha que fala isso (risos), porque tu vê que são bem duras algumas coisas*”.

Para Lorenzo foi difícil sentir-se seguro no momento em que alguém falava mal da

profissão em que ele estava se inserindo. Os professores mais antigos, talvez por se sentirem desanimados com alguns desafios da profissão, queriam dar sugestões para Lorenzo, porém, acabavam contando seus problemas e situações ruins na escola. Lorenzo contou isso rindo, mas lembrou como é difícil animar-se e sentir-se seguro no momento em que um colega recomenda-o a desistir.

O diálogo entre colegas professores tem o papel de auxiliar o professor aprendiz a inserir-se na cultura profissional docente. A inserção, segundo Nóvoa (2009), tem como mediação principal os colegas mais antigos da escola. Para o autor, seria de suma importância estar “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 1) contribuindo na inserção dos aprendizes na cultura profissional docente para que, desse modo, ocorra a aprendizagem da docência.

O professor Tiago ainda falou sobre a importância de ter parcerias com professores de música. Tiago não tem um colega professor de música na sua escola, mas ele busca dialogar com os colegas que dão aula em outras escolas do município. “Quando eu posso conversar com algum colega que também trabalha na rede municipal na música, bah, daí eu pergunto, trocamos ideias e isso é que vai ajudando bastante”.

Os professores iniciantes na escola de educação básica procuram, como meio de segurança e conforto, o apoio e a parceria dos professores mais antigos. Contudo, esses professores iniciantes percebem que, mesmo tendo parcerias dentro da escola, eles continuam sendo os principiantes, ou, como Cláudio contou: “[...] o novato. E aí você começando uma coisa nova. Então, a relação com os professores é isto, você é o novato. Você é aquele que não sabe, aquele que está começando”. Na perspectiva de Cláudio ser denominado novato na escola significa ser alguém que não conhece o sistema, que ainda não está integrado e que, provavelmente, precisará de ajuda para poder compreender o funcionamento daquele contexto e nele poder atuar como professor.

A narrativa de José também destaca o sentimento de ser novo na escola e, principalmente, a percepção de que “tudo é novo” nesse começo como professor da educação básica. “A maioria das coisas são difíceis, né? São difíceis porque a gente tá começando a atuar, tudo é novo. [...] Até chegar aqui na escola, descobrir onde é, não foi fácil (risos)”.

Os professores indicam serem os novatos e estarem lidando com uma situação nova por já terem tido outras experiências como professores, porém não na escola de educação básica, o que torna o trabalho mais “difícil”. O fato de ter que conhecer o “novo”

(desconhecido) está presente na aprendizagem docente e afeta o professor, muitas vezes, sem que ele perceba que isso é necessário para que possa se construir. Pois, como Josso (2010, p. 274) defende: “Aprender não é apenas aprender isso ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser esse ‘diferente’”.

Enfrentar o desconhecido é difícil para a maioria dos professores, mas Jorge buscou fazer com que essas dificuldades somassem-se às suas aprendizagens. Jorge é um dos professores entrevistados que está há mais tempo na escola (dois anos e meio). Como ele contou, enfrentou – e ainda enfrenta – esse momento inicial e, então, após esse período de adaptação, passou a perceber também os momentos alegres na sala de aula: “Dá muito problema, muito conflito, as crianças se matam, sobem nas mesas, bah! [...] Mas, ao mesmo tempo, acontecem coisas mágicas, às vezes, eu choro em sala de aula de alegria”.

3.2 Sobre o funcionamento da escola

A escola é uma instituição com uma organização própria, que tem o seu funcionamento estabelecido por um sistema e pelas pessoas que a administram. O professor aprendiz insere-se na escola e precisa conhecer a sua organização e o seu funcionamento, para poder integrar-se à instituição.

Quando chegou na escola, o professor Lorenzo tinha a expectativa de ler o projeto político-pedagógico, bem como receber orientações precisas do que iria fazer e como tudo funcionaria naquele contexto. Porém, ele percebeu que o dia-a-dia da escola é diferente do que imaginava. Acredito que Lorenzo imaginava-se chegando na escola como ocorreu no estágio realizado no curso de licenciatura, no qual, além de ter a presença de um professor orientador do curso, ele também tinha um professor da escola que o recebia.

Para Lorenzo, ter que ir descobrindo como tudo funciona na escola causou certa decepção. É possível entender que ele começa a perceber que ele também é um profissional naquele espaço e que terá que conhecer a escola e seu funcionamento, deixando de lado o status de professor novo. Há um certo conflito com o professor aprendiz quanto ao passar do papel de estagiário para professor, e, na prática, como Lorenzo contou, não existe exatamente um tempo de adaptação nessa mudança de papéis. Lorenzo percebeu que a entrada na profissão é brusca e sem um período específico para uma adaptação mais tranquila.

Para José, a instituição escolar tem suas próprias normas e rotinas, as quais o professor precisa conhecer. Essas normas da escola, que vão desde tabelas de horários até termos que definem setores, estão relacionadas às dimensões espaço-temporais da escola, isto é, as formas de organização do tempo e do espaço.

Os professores começam a perceber que eles precisam sair de sua posição de professor novo para compreender a escola já como profissionais, sem ter algum professor tutor que os auxilie. Eles percebem que o professor novo é colocado na escola sem ter orientações iniciais sobre a profissão e precisa buscar aprender (ver NÓVOA, 2009). Cada professor lida de uma maneira com a estrutura organizacional da escola; cada um ressalta um aspecto do seu funcionamento, mas todos destacam a necessidade de conhecer normas, rotinas e procedimentos adotados pelas escolas, com os quais terão que lidar, de uma forma ou de outra.

Além das normas, rotinas e procedimentos, vários professores destacaram as condições materiais das escolas. José relatou que na escola em que trabalha não conta com recursos materiais. Ele ressaltou que o fato de não ter instrumentos faz com que ele não possa tocar com os alunos em sala de aula.

Quando perguntei a Lorenzo quais as principais dificuldades ou desafios que enfrentou nas suas primeiras aulas como professor de música, ele falou claramente: “a falta de recursos”. Lorenzo procurava realizar as aulas utilizando outros materiais e trabalhando com recursos que estavam à sua disposição. Porém, Lorenzo contou que, em função da falta de recursos, em alguns momentos nas aulas com as crianças menores, ele trabalhava a música indiretamente e não realizando práticas musicais. A falta de material e espaço físico adequado fez com que Lorenzo saísse de uma das escolas em que trabalhava. E em alguns momentos isso também causava certo desânimo nos alunos que queriam ter mais prática musical em sala de aula.

José também considera que sua escola não tem os requisitos básicos para a aula de música. Contudo, ele ressaltou que os professores de música das escolas devem, junto com os diretores, compreender o que é necessário e o que é possível fazer dentro da escola para ter um espaço melhor. Para ele, a inserção efetiva da música nas escolas, referindo-se à implementação da Lei nº 11.769/2008, depende, também de condições físicas e materiais adequadas.

Os professores aprendentes sabem que as escolas têm dificuldades e limites quanto à disponibilização de espaço e de materiais, por isso querem buscar construir e consolidar a presença do ensino de música nas escolas. Eles assumem a responsabilidade de contribuir para a melhoria das condições materiais, mas também precisam aprender como funciona essa busca por melhorias, como exemplifica o depoimento de Tiago: “Agora eu estou batalhando pra que a escola tenha uma sala de música [...], mas eu vejo que ainda é meio que inviável, porque faltam salas na escola [...]”. A partir da fala de Tiago é possível perceber que a falta de recursos e espaço físico não é um problema exclusivo da música. Sua escola, de modo geral, parece sofrer com a falta de diversos materiais.

Os professores passam a assumir suas responsabilidades, percebem as lacunas da escola e, assim, procuram seu jeito de lidar com as condições materiais da escola. A partir de Josso (2010), entendo que aprender a lidar com as condições materiais da escola é uma experiência que contribui na construção da docência. Os professores tornam essas experiências formadoras na medida em que procuram investir essas vivências de uma reflexão sobre o que foi aprendido, procurando pensar sobre como lidarão com as condições materiais e organizacionais da escola e o que farão nas próximas aulas.

4. Considerações finais

Os professores aprendentes já conheciam a escola – como alunos que passaram pelo processo de escolarização e como estagiários do curso de licenciatura, mas, como professores concursados, precisam conhecer a escola de uma nova perspectiva: suas rotinas e normas organizacionais, suas condições materiais, seus alunos. Mais que isso, eles precisam assumir suas responsabilidades na escola de educação básica e reconhecer que não são mais alunos, nem estagiários, mas, sim, professores de música. Nesse sentido, García (2008, p.59-60) diz que: “A transição de aluno a professor se encontra marcada pelo crescente reconhecimento de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflitantes, com implicações de (trans)formação da identidade profissional”.

A inserção dos professores na escola é condição para a aprendizagem da docência. A partir da inserção na prática escolar, os aprendentes começam o trabalho de reconhecer-se como professor, reconhecer-se como profissional. O reconhecimento não está pautado

somente na inserção, porém, é a partir da inserção que o aprendente passa a vivenciar a docência de música na educação básica e a construir suas experiências formadoras. Os professores iniciantes contam ter passado por vários momentos de dúvidas, estresse e cansaço no início de sua atuação na escola. No entanto, a aprendizagem é um processo contínuo é necessário tempo para aprender.

A formação acadêmica faz parte da construção da docência, mas é na prática que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão, vai sentir o cansaço, o estresse, as dúvidas, o prazer e as alegrias. “É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p.6), a partir da prática em sala de aula, do aprender o saber-fazer.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. *Tornar-se professore de música na educação básica: Um estudo a partir de narrativas de professores*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ARAÚJO, Rosane. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. (Tese de Doutorado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. 1 CD-ROM, p.973-981.

BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.8, 17-24, mar. 2003.

_____. Representações sociais sobre o estágio supervisionado de licenciandos em música: primeira fase de um estudo longitudinal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

BONA, Melita. O Estágio Supervisionado em Música na Perspectiva da Iniciação à Pesquisa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e Ações de educação Musical Escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo – Projeto*. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

_____. *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. 2012. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson

Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. “Políticas de inserción a la docencia”: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCÍA, Marcelo. *El profesorado principiante – Inserción a la docência*. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf. Acesso em: 28 nov 2012.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Trajetória pessoal; Trajetória profissional; Aprendizagem docente. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. CLÁUDIO, José; FERREIRA, Julia. São Paulo/Natal: EDUFRN/Paulus, 2010.

LOURO, Ana Lúcia; SCHWAN, Ivan Carlos; RAPÔSO, Mariane Martins. Identidades profissionais em construção: tematizando as relações entre teorias e práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM, p. 407-413.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 28 nov 2012.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 63-68, set. 2004.

WEISZFLOG, Walter (Editor). *Michaelis*: moderno dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=aprendizagem>. Acessado em 11 de outubro de 2011.

Aprendizagem da docência: processos educativos a partir do projeto PIBID

Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar
lzazenker@gmail.com

Maria Carolina Leme Joly
UFSCar
maroljoly@gmail.com

Thais dos Guimarães Alvin Nunes
UFSCar
thaisdosgui@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz uma reflexão sobre a aprendizagem da docência realizada por meio do projeto PIBID, que cria oportunidades de atuação do aluno de licenciatura na escola, desde os anos iniciais na graduação. A descrição do ambiente e da organização do projeto pode ajudar a compreender o *locus* onde o projeto se desenvolve. Descrições de experiências, assim como exertos de relatos dos bolsistas-licenciandos nos ajudam a compreender a importância do processo. O registro das atividades em diário de campo, assim como trechos dos portfólios dos bolsistas tem se constituído em fonte de dados. Autores que estudam formação de professores e formação de educadores musicais tem sido referências de apoio. Os resultados permitem dizer que a vivência na escola ajuda o futuro educador musical a construir caminhos de atuação profissional.

Palavras chave: formação de educadores musicais, música e escola, aprendizagem e convivência.

Introdução

Esse artigo traz como foco principal algumas reflexões sobre uma experiência que tem, nesse momento da escrita, cerca de 4 anos de uma relação intensa e dialógica com duas escolas públicas de uma cidade do interior do estado São Paulo, relação essa nascida e intermediada pelo projeto PIBID, área de música, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Sobre o projeto

O projeto Pibid nasceu de uma iniciativa da Capes¹ para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa é desenvolvido

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino e os projetos visam promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de docentes dos diversos cursos de licenciatura e sempre um professor da escola.

O PIBID da área de Educação Musical da UFSCar teve início em 2010, com 16 bolsistas do curso de Licenciatura em Música – habilitação Educação Musical e três docentes do curso que ocupavam cargos de coordenação geral do projeto e orientação específica por grupo de alunos nas escolas participantes.

Sobre as escolas

O projeto PIBID da UFSCar tem feito interface com 5 escolas públicas da cidade de São Carlos, sendo que duas delas são municipais e três estaduais. A área específica de Educação Municipal resolveu atender inicialmente à solicitação de duas, dessas cinco escolas, sendo uma municipal voltada para o ensino fundamental² 1 e 2, e EJA; e outra estadual, voltada para o ensino fundamental de 6º. a 9º. Ano, ensino médio³ e EJA⁴. As escolas estão localizadas em bairros da periferia da cidade, mas cada uma com características próprias. A escola municipal atende alunos do ensino fundamental e está localizado em um bairro operário, atendendo a uma população, na sua maioria, constituída de migrantes da região Nordeste. A escola estadual está localizada em um bairro da periferia da cidade, com população variada, na sua maioria de baixa renda, e o bairro é considerado de risco social.

As relações com a escola se iniciaram com uma visita da equipe no espaço físico de cada uma delas, seguida de um levantamento de qual seria o “projeto” da equipe escolar e qual seria o desejo das crianças, que pudesse ser atendido a partir das demandas das escolas. As duas escolas tomaram rumos diferentes de ação. A escola municipal preferiu trabalhar com o ensino fundamental, focando em aulas de música para todas as salas de 1º. a 4º. ano, com atuação semanal dos bolsistas do PIBID/Música, em um trabalho de desenvolvimento de

² O ensino fundamental é obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos, tendo um ciclo de 9 anos.

³ O ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Tem duração mínima de três anos e consolida o aprendizado do ensino fundamental.

⁴ EJA: Educação de Jovens e Adultos destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade indicada por lei.

atividades de música nas aulas de artes, ministradas, normalmente pelas professoras de classe. A escola estadual optou por reativar uma antiga “fanfarra”⁵, considerando que já possuía os instrumentos musicais necessários para uma formação inicial. Outros projetos foram desenvolvidos nas duas escolas, a partir das necessidades e das oportunidades que foram surgindo: um grande projeto de ida à Sala São Paulo, realizado pelas duas escolas, projetos de gravação e visitas à Rádio UFSCar, apresentações musicais nas escolas ou em espaços públicos da cidade, projetos interdisciplinares.

Aprendizagem da docência

Muitos estudos tem se dedicado à aprendizagem da docência, seja ela quando o profissional inicia a carreira, seja quando o enfoque é a trajetória de professores ao longo da vida. Ferreira e Reali (2009) apontam para os impactos do processo inicial da profissão e afirmam que esse início pode levar à construção de caminhos profissionais distintos. Entre mais significativos, dizem as autoras, está a desistência da carreira docente ou um desencanto imediato com a profissão sem seu abandono, mas cujo resultado é uma prática profissional descompromissada com a formação humana do aluno.

As autoras ainda refletem sobre a insegurança e a ansiedade do professor iniciante, tendo em vista as inúmeras informações que passam por sua percepção quando entram no espaço escolar: visualização da escola, relação com os alunos, relações com os pares, planejamento, diário de classe, entre outras tarefas. O professor iniciante tende a precisar de uma atenção especial e apoio, de maneira que as dificuldades por ele enfrentadas possam ser superadas de modo positivo e possam contribuir para fortalecer sua opção profissional e melhorar sua prática pedagógica.

Os estudos envolvendo a profissão “professor” tiveram um destaque maior a partir da década de 90 e depois disso, a produção de conhecimento sobre os diversos momentos dessa carreira tem sido ampliados e consolidados. O projeto PIBID parece ter vindo com o objetivo de antecipar esse contato direto com a realidade das escolas, dando oportunidade do licenciando conhecer a escola, ainda durante o seu curso de graduação, sob a supervisão de profissionais mais experientes na carreira. Dessa forma, as sensações de medo, insegurança e

⁵ Fanfarra: a **fanfarra** é formada por instrumentos de percussão e alguns de sopro (cornetas e cornetões lisos).

ansiedade podem ser vivenciadas e resolvidas com o trabalho compartilhado entre universidades e escolas públicas.

De acordo com Penna (2010), vivemos um momento importante na área de Educação Musical, originados a partir da Lei 11.769 e a efetiva presença da música no contexto escolar depende de vários fatores, incluindo neles o modo em que agimos no cotidiano da escola. É a partir do intuito de motivar alunos de um curso de licenciatura em música que esse trabalho se constituiu e vem se desenvolvendo. As aprendizagens, sempre de muitas mãos, têm acontecido em todos os âmbitos do projeto, contribuindo de modo significativo para a formação do futuro educador musical. É sobre elas que gostaríamos de refletir.

Metodologia

A metodologia de funcionamento do projeto PIBID prevê um mínimo de 12 horas de atuação para o bolsista-licenciando, sendo que pelo menos 4 horas devem ser cumpridas presencialmente nas escolas. Considerando ainda a ausência do professor específico de música na maioria das escolas públicas, a solicitação e a expectativa de cada escola tem sido muito grande com relação à área de Música.

Para trabalhar em duas das 5 escolas que acolhem o projeto PIBID na cidade de São Carlos, formamos uma equipe de trabalho com 8 bolsistas-licenciandos, um supervisor (professor da escola), um coordenador da área de Música, uma coordenadora de escola, duas docentes orientadoras e uma coordenação institucional do projeto. Essa equipe tem se encontrado em reuniões quinzenais ou mensais de toda a equipe PIBID de cada escola, reuniões semestrais de toda a área de Música, reuniões quinzenais de coordenação, reuniões semanais de orientação e planejamento específicas com o grupo de bolsistas-licenciandos de cada escola, e o desenvolvimento das atividades musicais na escola – duas a três vezes por semana. Para facilitar a compreensão, vamos nomear as escolas tal como são chamadas no cotidiano por toda equipe PIBID: Dalila, a escola municipal chamada “Dalila Galli”, e Aracy, a escola estadual cujo nome completo é “Profa. Dona Aracy Leite Pereira Lopes”

Para este trabalho específico, o registro em diário de campo das atividades desenvolvidas diretamente na escola, das reuniões com toda equipe do PIBID relacionada a cada uma das escolas, registro em diário de campo das atividades desenvolvidas em espaços da comunidade, assim como em visitas a museus e salas de concerto tem sido uma forma de

construir conhecimentos. O registro em vídeo digital ou fotografia tem sido utilizado como recurso de memória e análise expressiva do grupo musical que estava atuando ou do público ouvinte.

Outra fonte de dados tem sido a análise de trechos dos portfólios dos bolsistas-licenciandos, escritos e organizados semestralmente, e depois postados no site do Projeto PIBID UFSCar.

Algumas aprendizagens significativas

A equipe de Música do PIBID UFSCar tem obtido resultados relevantes com relação à aprendizagem do que é ser um docente em escola pública, qual o seu papel e que espaço ele pode ocupar. Conflitos e alegrias tem uma convivência estreita a cada semana e um processo de amadurecimento e apropriação daquilo que funciona ou não funciona nesta ou naquela escola tem constituído a base das buscas individuais e coletivas.

Algumas das situações vivenciadas pelos participantes do projeto, tem sido de extrema importância para na construção de conhecimento. Por exemplo, a montagem e manutenção da “Fanfarra do Aracy” trouxeram desafios de como chamar as crianças para participarem de um projeto escolar, que funcionasse no contra-turno das aulas regulares da escola. Muitas tentativas foram realizadas: os bolsistas montaram um pequeno conjunto instrumental e foram à luta, tocar em cada uma das salas da escola para chamar as crianças para a fanfarra. Fizeram cartazes, visitaram os intervalos, conversaram com coordenadores e professores para tentar entender qual seriam o melhor espaço e o melhor horário para os ensaios, fizeram reuniões com a direção da escola e muita, muita conversa com as crianças.

A equipe de bolsistas da outra escola, o Dalila, conversou com as professoras de sala sobre o currículo que estava sendo desenvolvido e suas possíveis conexões com o trabalho musical e cultural. Conversaram com as crianças, perceberam suas preferências e modo de ser e só a partir disso se organizaram em duplas para atuar, cada uma, em pelo menos 3 salas de aula.

O que podemos destacar dessa primeira ida ao espaço escolar? Em primeiro lugar, a antecipação da convivência no espaço escolar, que se traduz em leituras e interpretações sobre aquele cotidiano. Perrenoud (1993) aponta que a contradição entre o realismo e idealismo será

ultrapassada quando for possível conceber uma formação de professores que seja, ao mesmo tempo adaptada às exigências da escola e portadora, ao mesmo tempo, de mudanças. O movimento em direção ao respeito a aquilo que existe e ao desejo de transformação podem ser as ferramentas necessárias para a melhor produção e adaptação do professor no cotidiano escolar. Conviver com a escola, muito próximo de ter passado por ela, pode auxiliar os jovens a compreenderem melhor o conflito e também proporem ações mais adequadas e reais. Por outro lado, que grande aprendizagem para nós, professores universitários, que muitas vezes estamos afastados dessa escola. A rede de relações que se estabelece a partir da parceria com as escolas públicas permitem que as disciplinas de graduação ganhem novas direções e significações tanto para alunos como para docentes. Perrenoud (1993) afirma que, mais do que agentes de mudança, os professores tem que aprender a ser atores, no verdadeiro sentido da palavra, capazes de analisar a situação na qual se encontram e suas contradições. Também precisam aprender a identificar as possibilidades de flexibilização, de suportar conflitos e incertezas e correr riscos calculados. Ora, para isso é fundamental a convivência estreita com a escola, na qual as vivências vão ajudar a construção de uma melhor compreensão da profissão-professor.

É interessante observar o “vai e vem” dos bolsistas nos diferentes momentos que convivem na escola. Às vezes estão muito entusiasmados e tudo foi “lindo”. Outras vezes, estão desanimados e a mínima interferência em algum aspecto mais superficial, os faz querer desistir. Por exemplo, as crianças devem chegar para o ensaio às 16h30 e a porta da escola só é aberta neste mesmo horário, ocasionando um atraso regular nesse início. Muitas vezes isso, que pode ter parecido uma ofensa ao trabalho dos bolsistas, se torna foco de reflexão e busca de soluções que, muitas vezes, dependem mais deles ou dos professores do que da estrutura da escola. Nada disso acontece em um processo individual, solitário, porque o grupo todo do PIBID exercita o pensar coletivo, a gestão conjunta, e a não se contentar a fazer o trabalho individualmente.

O passo seguinte, que foi o contato direto com os alunos, com as situações de sala de aula ou de ensaios, o convívio com aquilo que emerge a cada dia na escola. Para exemplificar podemos citar uma das reuniões de planejamento geral que participamos. Chegamos com nossos conflitos e possibilidades habituais, acreditando que a reunião seria tranquila, pedagógica. Mas, naquele dia, a escola vivia um dilema complexo decorrente de problemas graves da comunidade que envolvia três de seus alunos. Como pensar em resolução de

problemas mais técnicos, quando uma situação tão complexa surgia como urgência? Novamente o exercício do pensar coletivo, a busca de soluções em conjunto, o eco que teimou em ficar no sentimento de cada um durante muitos dias, conversar muito, estudar e amadurecer com relação ao conhecimento da realidade.

Outro exemplo se deu na viagem que fizemos para a Pinacoteca e Sala São Paulo. Tínhamos como tarefa ajudar na organização da viagem e do lanche que teríamos que levar para os vários momentos do dia. Disse-nos a diretora: “*deixem o lanche com as merendeiras que elas estão acostumadas a arrumar. Não se preocupem*”. E foi uma excelente lição: tudo organizado em caixas de frutas, de lanches e de sucos, que eram tiradas do ônibus a cada momento de uma refeição e distribuído com muita organização. A Diretora da escola, que conhecia profundamente quem era e como funcionava o seu grupo, no ensinou a confiar, a delegar, a compartilhar.

Mais uma vez Perrenoud (1993) afirma que o essencial para a formação profissional de professores deve ajudar o futuro professor a desenvolver a capacidade de adaptação e criação de estratégias específicas para diferentes situações, deve também garantir o domínio dos gestos profissionais para se sentir à vontade na sala de aula, ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar teoricamente, diz o autor. Precisamos de uma vivência que nos faça sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir dessa experiência que cada um poderá construir o seu próprio modo de nadar.

Alguns trechos dos portfólios dos bolsistas-licenciando nos ajudam a compreender mais detalhes da experiência vivida no projeto PIBID.

“No primeiro dia de aula, por exemplo, fizemos a apreciação dos estilos ‘funk’, ‘funky’ e ‘blues’, discutimos com os alunos e depois dividimos em três grupos para criar junto com os alunos, letras para as músicas. O tema proposto foi: o que fizeram nas férias. Depois, cada grupo apresentou sua música para todos os integrantes. Foi muito interessante, eles gostaram de apresentar e criar, e todos participaram”. (Bolsista-licenciando do 2º. ano do curso de licenciatura em Música).

O relato da bolsista permite deduzir que, mesmo estando em fase inicial da graduação, o futuro professor é capaz de dialogar, criar e satisfazer o grupo com o qual está trabalhando. Outros detalhes do processo mostram que todo o grupo de bolsistas planejou e se organizou em conjunto, dando suporte uns aos outros e criando uma rede de relações rica e produtiva.

Outro bolsista relata que:

“Uma nova proposta de trabalho exigiu que os bolsistas passassem a frequentar a escola três vezes por semana. Assim, partindo dos horários disponíveis de cada um, os bolsistas se dividiram entre as oficinas de violão e atividades de musicalização, enquanto as oficinas de fanfarra contavam com a participação de todos os bolsistas”. (Bolsista-licenciando do 3º. ano do curso de licenciatura em Música).

A oportunidade de buscar uma solução conjunta para um problema que se apresentava, parece ter ensinado uma forma de trabalhar junto e atender melhor todas as solicitações. Os bolsistas-licenciandos, de forma generosa e participativa, disponibilizaram seus horários e se organizaram para o desafio apresentado. Aqui não houve necessidade de intervenção de professores, o que nos mostra que muitas vezes, a solução de um problema pode partir dos menos experientes para o mais experientes.

Outra fala ajuda-nos a compreender os processos pelos quais os nossos alunos de graduação passam, construindo suas próprias identidades e modo de agir.

“Por fim, vi a festa junina como uma oportunidade de observar três diferentes manifestações culturais populares se relacionando à prática das crianças e dos bolsistas. Tivemos tempo para mostrar nossas capacidades como instrumentistas, utilizando uma variedade de estilos musicais. O espaço que tivemos para conversar em sala de aula sobre outras manifestações culturais e apresenta-las para a comunidade traz às crianças para uma relação mais profunda, de caráter prático e reflexivo com as manifestações que trabalhamos. E para a comunidade traz a oportunidade de visualizar e incitar a curiosidade sobre outros ramos da música popular brasileira”. (Bolsista-licenciando do 3º. ano do curso de licenciatura em Música).

São essas experiências individuais e coletivas, ainda no decorrer da graduação que acreditamos que o contato com a escola, por meio de projetos específicos, nos quais os licenciandos tem oportunidade construir sua aprendizagem da docência a partir de vivências práticas e reais, são fundamentais para compor um currículo de um curso de licenciatura.

O que temos vivido e observado é que as aprendizagens são vivas, dinâmicas e que dependem do repertório de cada um, seja aluno de graduação, professor universitário, professor do ensino básico, seja crianças. A percepção das possibilidades e limites de cada grupo faz com que os conceitos sejam revisitados e renovados, que o processo educativo tenha movimento e significado.

Referências

FERREIRA, LA; REALI, A.M. de M. R. O início da carreira docente na educação física. IN: REALI, A.M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). *Complexidade da docência e formação continuada de professores*. São Carlos, EdUFSCar, 2009.

PENNA, M. *Músicas (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

Aprendizagem de música em contextos sociomusicais: Uma análise do modo de transmissão das cantigas de roda na contemporaneidade do público atendido no projeto artevida

Társilla Castro Rodrigues
UEPA
tarsillarodrigues@uol.com.br

Jessika Castro Rodrigues
UFPA
jessika.rodrigues@uol.com.br

Goreth Maria Castro Rodrigues
ICEV
gmc.rodrigues@uol.com.br

Resumo: O presente artigo tem como tema “Aprendizagem de música em contextos sociomusicais: uma análise do modo de transmissão das cantigas de roda na contemporaneidade do público atendido no Projeto Artevida”. É o resultado de práticas investigativas individuais realizadas para diagnose do público do projeto de educação musical no bairro Guanabara da cidade de Ananindeua no estado do Pará. Este artigo apresenta como objetivo analisar o modo de transmissão das cantigas de roda na contemporaneidade das crianças e adolescentes atendidas no Projeto Artevida. Para o alcance do objetivo proposto foi realizado uma revisão da literatura a respeito de cantigas de roda levando uma reflexão a respeito de transmissão musical e identidade nos dias atuais. Para coleta de dados foram aplicados quinze (n=15) questionários à crianças e adolescentes entre 9 à 15 anos de idade. A pesquisa revelou que a tradição das cantigas de roda foi mantida, mas não pela oralidade tradicional. A cantiga de roda não se perdeu com o tempo e foi reestabelecida com formato e funções diferentes.

Palavras chave: cantigas de roda, transmissão, diagnose.

Cantigas de Roda

As cantigas de roda são canções anônimas que, segundo Michahelles, fazem parte de uma cultura espontânea decorrente da experiência de vida advinda de uma coletividade humana. Estas canções nascem de impulsos criadores, tanto individuais como coletivos. “De mão-em-mão, de boca-em-boca se faz: cada um improvisa, recria, deixa a sua marca, introduz novos padrões” (MICHAHELLES, 2011, p.7). As brincadeiras de roda referem-se a:

brincadeiras do folclore dançadas ou cantadas apresentando melodias e coreografias simples. Grande parte delas apresentam-se com os participantes colocando-se em roda e de mãos dadas, mas existem também variações,

como os brinquedos-de-roda assentada, de fileira, de marcha, de palmas, de pegar, de esconder, incluindo também as chamadas para brinquedos e as cantigas para selecionar jogadores (MICHAHELLES, 2011, p.6).

No Brasil as cantigas de roda foram herdadas de Portugal, França e Espanha e foram amoldando-se à brasilidade por meio das traduções e composições, tornando-se parte importante da cultura local. Araújo 2011 revela que:

Por meio das cantigas de roda dá-se a conhecer costumes, cotidiano das pessoas, festas típicas do local, comidas, brincadeiras, paisagem, flora, fauna, crenças, dentre muitas outras coisas. O folclore de determinado local vai sendo construído aos poucos através não só de cantigas de roda, mas também de histórias populares contadas oralmente, cantigas de ninar, lendas, etc. (ARAÚJO, 2011, p.1)

As cantigas de roda eram transmitidas oralmente de uma geração a outra, o que Cascudo (1988) caracteriza como caráter constante que pode ser abandonado em uma geração e reerguido por outra. O que promove esta oscilação pode estar relacionado à construção da identidade em que o indivíduo atualmente está se fragmentando e assumindo diversas identidades. E o que antes era construído entre o eu e a sociedade, ou seja, ter uma identidade equivaleria a fazer parte de uma nação, hoje sofre uma alteração de conceito que, conforme Pinto (2004, p.2), “A vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia”.

Essa sociedade vai perdendo sua identidade cultural local, assumindo identidades globais. Sendo assim como estão sendo transmitidas as cantigas de roda na atualidade? Para tal investigação, crianças e adolescentes de um Bairro periférico do Município de Ananindeua foram selecionados para participarem de questionário sobre o presente assunto, estas fazem parte de um projeto de educação musical denominado ArteVida.

Projeto Artevida

O Projeto ARTEVIDA consiste em um trabalho de natureza social, interdisciplinar desenvolvido no Bairro da Guanabara, na cidade de Ananindeua no Estado do Pará. O projeto foi idealizado em março de 2009 pela iniciativa de pessoas que decidiram empregar parte de seu tempo para o ensino de música de crianças e adolescentes do bairro da Guanabara.

O problema do Bairro da Guanabara não é diferente do que ocorre em outros bairros em relação à marginalidade envolvendo crianças e adolescentes, muitas vezes por falta de orientação e ocupação relevante para a vida.

Para o alcance destas crianças e adolescentes o Projeto Artevida teve como estratégia inicial o aproveitamento de datas comemorativas para que servissem como norte para trabalhos temáticos que envolviam música para a formação de um Coro de Crianças. Hoje, além do canto coral, ampliou-se para o ensino dos instrumentos flauta e violão. A orientação musical tanto teórica quanto prática é fornecida por professores de música.

A educação musical envolve a abertura de oportunidades para o contato das pessoas com a música, no caso a aproximação de instrumentos tanto para aprender e apresentar como para apreciar. O ensino de música precisa ter significado e ser significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende, a fim de que se revele abrangente.

O futuro do homem está destinado a viver em um mundo aberto, abrangente, onde possa ter a oportunidade de mudar o seu destino. Conforme afirma Koellreuter: “um mundo aberto também significa [...] alcance de uma nova liberdade da personalidade humana e da possibilidade de concretizar essa liberdade na própria formação do destino.” (KOELLREUTER apud BRITO, 2001, p.52). A educação abrangente promove oportunidade de transformação.

O alcance destas crianças e adolescentes tem a intenção de ser uma medida preventiva, providenciando atividade educacional criativa e lúdica, com o ensino de princípios como o da vida em família, respeito e tolerância para o bem viver na comunidade evitando a ociosidade.

O Projeto Artevida tem como objetivo geral alcançar crianças e adolescentes com atividade educacional criativa e lúdica, imprimindo princípios e valores, preparando-os para serem cidadãos esclarecidos e conscientes dos seus direitos e deveres e em condições de interferir na sociedade de forma substantiva. Este se desdobra em três objetivos específicos que são Musicalizar por meio do canto coral e iniciação do aprendizado de instrumentos musicais; Estimular o interesse na vida escolar; Promover a compreensão dos seus direitos e deveres por meio de atividades educativas e lúdicas, incentivando a socialização.

O projeto conta com quatro (n=4) professores de música e sete (n=7) ajudantes que exercem um trabalho voluntário participando no cuidado com as crianças e adolescentes em

termos de atenção pessoal durante os ensaios, na recreação e no fornecimento e distribuição do lanche.

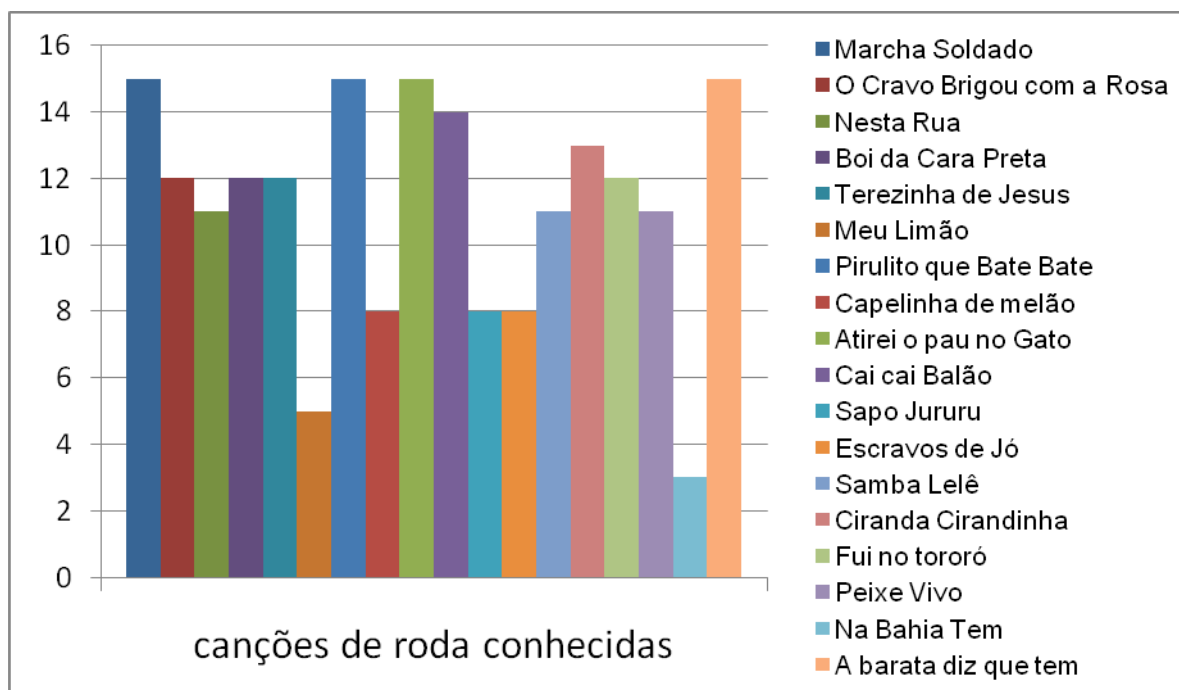
Os encontros acontecem no período da noite, duas (n=2) vezes por semana, sendo um destinado para o aprendizado dos instrumentos violão e flauta doce e o outro para o coral e recreação. O repertório é selecionado pela data comemorativa.

Participam desde projeto noventa e duas (n=92) crianças e adolescentes na faixa etária de quatro (n=4) a dezesseis (n=16) anos. Destes, cinquenta e três (n=53) são do sexo masculino e trinta e nove (n=39) do sexo feminino. Destes quinze (n=15) participam das aulas de instrumento flauta e violão.

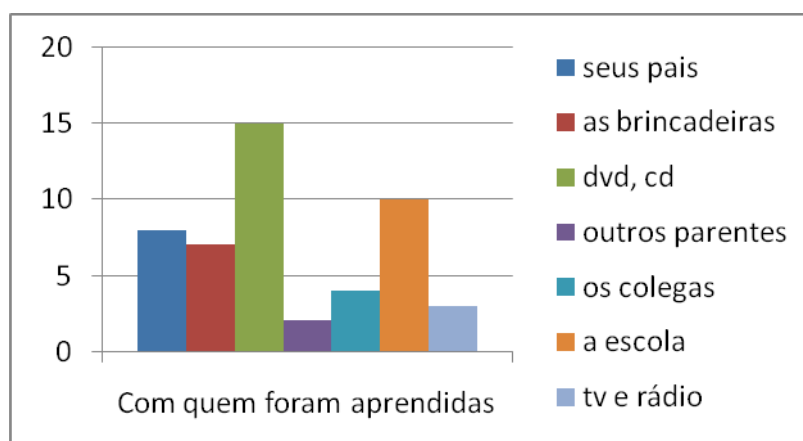
Para a coleta de dados foi realizado um questionário aplicado à quinze (n=15) participantes estudantes dos instrumentos flauta e violão com idade entre 9 à 15 anos. Os dados obtidos foram organizados e analisados a partir de programa estatístico: Microsoft Office Excel (EXCEL).

Modo de transmissão das cantigas de roda na contemporaneidade do público atendido no Projeto Artevida

O primeiro gráfico refere-se a cantigas de roda que são conhecidas. Pela análise dos dados pode-se perceber que as canções mais conhecidas entre eles são: marcha soldado, pirulito que bate bate, atirei o pau no gato e a barata diz que tem. As canções menos conhecidas são: meu limão, capelinha de melão, sapo cururu, escravos de jó e na Bahia tem.



Das músicas mais conhecidas, foi questionado como se tornaram conhecidas por eles. O gráfico 2 revelou que o principal propagador das cantigas de roda forma os Cds e Dvds, estando também a escola como segunda fonte colocada.



Outra questão foi a respeito das alterações ocorridas nas músicas das cantigas de roda, como Atirei o pau no gato. As respostas foram unânimes quando se tratou em um acréscimo da música. Com isso podemos perceber que as brincadeiras outrora, cobertas de simplicidade e naturalidade hoje são modificadas devido ao incentivo de práticas incoerentes

com atitudes éticas. Mesmo assim podemos detectar que a essência da música se mantém, mas sofre influência do contexto.

A partir dos dados obtidos faremos uma relação entre como são transmitidas as cantigas de roda nos dias atuais e como eram transmitidas no passado.

Travassos (2007) conceitua tradição oral da seguinte maneira:

A expressão ‘música de tradição oral’ [...] tem sido usada para referir a todo o leque de atividades musicais ligadas à sociabilidade vicinal e comunitária, a rituais e festividades; por conseguinte, atividades musicais que não dependem do mercado nem da profissionalização dos músicos como fornecedores de serviços e bens no mercado. (TRAVASSOS, 2007, p.132)

Analisando pelo que Travassos (2007) revela a respeito de especificações da música de tradição oral e fazendo uma relação aos dados obtidos na pesquisa quanto a transmissão das cantigas de roda na atualidade podemos perceber que:

Antes, as atividades musicais ligadas à sociabilidade vicinal e comunitária aconteciam a partir das brincadeiras. A criança acabava aprendendo a música pela brincadeira, por meio de atividades musicais. Este era o costume.

Hoje as músicas passaram a ser aprendidas pela audição. A pesquisa demonstra que o maior meio pelo qual os participantes conheceram as cantigas de roda foi através do mercado fonográfico, hoje o modo como as crianças tem aprendido é por meio da audição de CDs e DVDs.

As cantigas de roda faziam parte de um momento de diversão em que os pais se encontravam com os filhos e a brincadeira de roda se tornava o conteúdo do momento. Não havia a preocupação de um aprendizado correto ou completo. Hoje a exigência pela qualidade de som e imagem força o aprimoramento da gravação das cantigas de roda resultando na produção de um trabalho artístico/profissional, cuja demanda requer um conhecimento musical na escolha e execução do repertório e no uso dos recursos eletrônicos.

Considerações Finais

As cantigas de roda conhecidas como música de tradição oral, que segundo Travassos era definida pela ausência de registros documentais escritos (TRAVASSOS, 2007, p.133), demonstram sofrer alteração de conceito pelo uso dos meios fonográficos para sua transmissão.

Travassos expressa que “uma tônica dos estudos de folclore musical foi o temor de que seu objeto perdesse a vitalidade ou se descaracterizasse, com o avanço da industrialização e da urbanização” (TRAVASSOS, 2007, p. 131). A referida descaracterização revela as cantigas de roda assumindo novas formas, mas ainda se mantendo viva diante da sociedade.

Carvalho menciona “dilemas da sensibilidade musical face a tantas e tão frequentes inovações tecnológicas que afetam diretamente o lugar da música para o indivíduo e para a sociedade na atualidade” (CARVALHO, 1999, p. 2). Pode-se notar uma diferença “no modo como a música opera na sociedade contemporânea, se como um meio ou ainda como um fim”. (CARVALHO, 1999, p.21) A cantiga de roda acontecia por causa da brincadeira. Atualmente a cantiga não é somente um meio, mas é também um fim.

Ramos (2008) revela que a dependência dos meios de comunicação é importante para sociedade atual tanto nas questões educacionais quanto para compreensão de mundo.

Na literatura educacional, é corrente a ideia de uma sociedade na qual o conhecimento hoje está mediatizado, supondo uma dependência cada vez maior dos meios de comunicação para a compreensão do mundo. Não só porque quase tudo o que se conhece chega através desses meios, mas também porque eles constroem uma imagem do mundo (RAMOS, 2008, p. 76)

As possibilidades de alcance apresentadas pelas novas tecnológicas de informação e comunicação promove abrangência e acesso à músicas de gerações. Conforme Carvalho:

[...] o fenômeno da desritualização da música, provocada por sua reprodução mecânica - e essa reprodução foi-se tornando em si mesma uma forma criativa de representação - propiciou uma abertura maior, uma democratização e, até certo ponto, um mútuo acesso entre tradições distantes. [...] Assim, a sensibilidade musical, mesmo havendo perdido muito de sutileza e diversidade incomensurável, expandiu-se enormemente, como nunca talvez em toda a história conhecida e nos coloca grandes dilemas ao tentarmos formular uma interpretação geral de como se sente e se entende a atividade musical no presente fim de século. (CARVALHO, 1999, p.22)

A pesquisa revelou que a tradição das cantigas de roda foi mantida, mas não pela oralidade tradicional. A cantiga de roda não se perdeu com o tempo e foi reestabelecida com formato e funções diferentes.

Referências

ARAÚJO, A. Ana Paula de. *Cantigas de Roda*. 2011. extraído do site: www.letras.com.br

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

CARVALHO, José Jorge de. *Transformações da sensibilidade musical contemporânea*. Brasília, 1999.

CASCUDO, Camara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Editora Itatiaia. Belo Horizonte, MG, 1988.

MICHAHELLES, Benita. *Cantigas e Brincadeiras-de-roda na Musicoterapia*. Artigos Meloteca, 2011.

PINTO, Mércia de Vasconcelos. *Identidade Cultural*. 2004.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Aprender música pela televisão*. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TRAVASSOS, Elizabeth. Tradição oral e história. *Rev. hist.* [online]. 2007, n.157, pp. 129-152. ISSN 0034-8309.

Aprendizagem musical a distância: experiências com MOOCs

Daniel Gohn
 Universidade Federal de São Carlos
 dgohn@uol.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência com quatro cursos on-line oferecidos no sistema Coursera, website que centraliza possibilidades de educação gratuita a partir de instituições de diversos países. O termo MOOC (*Massive Open Online Course*), ou curso on-line aberto massivo, é usado para identificar tais cursos, que são preparados para atender a milhares de estudantes simultaneamente, com atividades realizadas apenas via internet. São discutidos desafios específicos que esse sistema enfrenta no campo de estudos musicais, principalmente relacionados à avaliação e ao *feedback* dado para tarefas enviadas. Os materiais didáticos e a interação entre professores e alunos também são observados, buscando-se elementos comuns que perpassam os quatro cursos e definem o fenômeno em questão. Como conclusão, o texto destaca a importância da expansão dos MOOCs como alternativa de acesso à educação de alto nível, ampliando as possibilidades de aprendizagem on-line e a circulação de conteúdos significativos para o estudo da música.

Palavras chave: educação a distância, educação on-line, Coursera

Introdução

Em tempos recentes um fenômeno tem crescido rapidamente no universo da educação a distância: o MOOC (*Massive Open Online Course*), ou curso on-line aberto massivo. Desde meados de 2012, a oferta gratuita de tais cursos tem sido amplamente noticiada no Brasil (ARAGÃO, 2012; POMPEU, 2012), destacando projetos como edX (www.edx.org), que reúne instituições como a Universidade de Harvard e o MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts); e Coursera (www.coursera.org), que conta com cursos organizados por dezenas de universidades, entre as quais Stanford, Cambridge e Princeton. Essas instituições renomadas oferecem educação a milhares de alunos distribuídos por todo o planeta, em plataformas on-line, com sistemas próprios de avaliação e certificação.

Diante desse cenário, este texto apresenta um relato de experiência com quatro cursos relacionados com música e educação: *E-learning and Digital Cultures*, *Introduction to Music Production*, *Introduction to Guitar* e *History of Rock*. O autor do trabalho foi aluno desses cursos, passando por todas as suas etapas até a conclusão, e aqui descreve e analisa os processos de aprendizagem.

Descrição dos cursos

Os quatro cursos abordados no presente texto possibilitam uma visão geral da organização de conteúdos em um MOOC. Todos foram selecionados entre as alternativas do projeto Coursera e são lecionados na língua inglesa. Tendo em vista que os desafios para lidar com música na EAD (educação a distância) estão diretamente relacionados com o assunto específico de cada curso (GOHN, 2009), como trabalhar com áreas tão diferentes como educação on-line, produção musical, conceitos procedimentais com instrumentos musicais e estudos históricos, em contextos de milhares¹ de alunos? Tal questão foi o ponto de partida para a experiência aqui apresentada, que é iniciada com uma breve identificação dos cursos, seguida por uma descrição de elementos comuns entre eles.

E-learning and Digital Cultures é um curso oferecido por um grupo de professores da Universidade de Edimburgo e tem como objetivo explorar os meios eletrônicos de aprendizagem, propondo discussões sobre o que é definido como “cultura digital” (DEUZE, 2006). Embora não seja específico da área de música, seus conteúdos tratam de som e imagem na educação, servindo como base para a compreensão das várias possibilidades de EAD. Com uma combinação de textos e vídeos curtos, foram levantados os pontos de debate, que se desdobraram em fóruns no ambiente virtual do curso e com outras ferramentas, como *Google Hangouts* e grupos no Facebook e no Twitter. A tarefa final foi a elaboração de um “artefato digital”, que poderia ser criado com qualquer tipo de recurso computacional, usando elementos que foram estudados durante as cinco semanas de curso.

Introduction to Music Production é ministrado pelo professor Loudon Stearns e organizado pela Berklee School of Music, que mantém um programa regular de cursos on-line pagos e, seguindo uma tendência de várias instituições norte-americanas, valida créditos acadêmicos obtidos dessa forma em seus programas presenciais. Deve-se destacar que no Coursera todos os cursos são gratuitos e acabam por servir como “chamariz” para continuações que são cobradas. Com duração de seis semanas, esse curso tratou de uma vasta gama de temas dentro do universo da produção musical, incluindo aspectos físicos do som, softwares diversos de gravação sonora, *mixers* e outros equipamentos analógicos, efeitos digitais (dinâmicos, filtros e *delays*), assim como princípios de síntese sonora.

¹ Registros de alunos no projeto Coursera indicam cursos com mais de 160 mil participantes (ARAGÃO, 2012).

Introduction to Guitar é o único dos quatro cursos direcionado à aprendizagem de um instrumento musical, sendo ministrado pelo professor Thaddeus Hogarth. O material serve tanto para violão como para guitarra elétrica, apresentando conteúdos a iniciantes: da afinação e formas de notação do instrumento à formação de escalas e sequências de acordes. Assim como o curso descrito anteriormente, esse também é oferecido pela Berklee School of Music com a duração de seis semanas. Também em comum os dois cursos têm a exigência de tarefas semanais, além de uma avaliação final. Há tarefas no formato de *quiz*, com questões de múltipla escolha, e outras nas quais os alunos devem gravar suas performances e as enviar ao serviço Soundcloud, postando o link correspondente no ambiente Coursera.

History of Rock é oferecido pela Universidade de Rochester, com a duração de sete semanas, sob a responsabilidade do professor John Covach. Tomando como base *What's that sound?*, um livro de 640 páginas escrito por Covach e Andrew Flory, o curso apresenta estudos desde o início do século XX, discutindo gêneros musicais que deram origem ao rock e o desenvolvimento dos meios de comunicação. É destacado que a perspectiva é americana, relacionando fatos históricos nos Estados Unidos (migrações internas, Segunda Guerra Mundial) com hábitos da sua população (surgimento do conceito de *teenager*, influências de rádio e televisão no cotidiano). Esses assuntos são expostos com uma série de aulas em vídeo, em média dez palestras de dez minutos a cada semana. Os quatro cursos em análise neste relato de experiência estruturaram os conteúdos tendo o vídeo como meio principal, como será observado a seguir.

Material didático e interação

O uso do vídeo é predominante em todos os cursos realizados. No entanto, havia uma diferença em *E-learning and Digital Cultures*, no qual os vídeos se juntavam a textos para servir como propulsores para debates. Tratava-se, portanto, de curtos filmes e animações, e em nenhum momento os professores gravaram seus comentários e explicações². Nos demais cursos, por outro lado, a imagem dos professores foi constante, falando diretamente aos alunos em um formato vídeo-aula. Tal comunicação ocorre sempre com vídeos pré-gravados,

² A exceção desta regra ocorreu com o uso da ferramenta *Google Hangout*, que possibilitou interações de vídeo entre alunos e professores. No entanto, há limitações na quantidade de participantes em cada sessão. As reuniões serviram para discussões sobre o andamento do curso, e não como recurso didático.

ou seja, não há interação em tempo real, o que seria impraticável devido ao grande número de participantes no processo. Além disso, dessa forma é possível assegurar a qualidade de som e imagem para as aulas, o que não aconteceria com transmissões “ao vivo”. A Berklee School of Music, assim como o projeto da Universidade Aberta do Brasil, utiliza vídeos pré-gravados também em seus cursos on-line pagos (GOHN, 2011).

A interação síncrona por videoconferências oferece muitas possibilidades ainda não exploradas no campo da música, especialmente na educação superior, contribuindo para o “desenvolvimento de trabalhos colaborativos e cooperativos, bem como a afetividade e a comunicação visual” (OLIANI; PEREIRA, 2012, p. 80). O principal meio para interagir no Coursera são os fóruns, nos quais perguntas são respondidas por colegas e “membros do staff”, com participações eventuais do professor responsável. Nesses ambientes, as dúvidas sobre os materiais didáticos são resolvidas e laços de afetividade são criados e expandidos para outras redes sociais. Anúncios de grupos no Facebook são comuns, especialmente entre indivíduos de países em que a língua materna não é o inglês. Visitas aos fóruns de qualquer dos quatro cursos evidenciam que todas as perguntas são respondidas e frequentemente abrem espaço para discussões e mais informações sobre os conteúdos abordados.

No entanto, a falta de comunicação visual resulta em dificuldades em *Introduction to Guitar*, pois não há feedback sobre a performance dos alunos. Como será detalhado mais adiante, nesse curso são os próprios colegas que comentam as performances, com base em gravações. Tensões musculares decorrentes de má postura não são detectadas e podem gerar lesões em consequência. Esse problema não ocorre nos demais cursos, nos quais as tarefas não envolvem instrumentos musicais. Em *Introduction to Music Production* os alunos devem produzir algum tipo de material (por exemplo, vídeos ou arquivos PDF e PowerPoint, combinando textos e imagens) que demonstre a compreensão dos conceitos discutidos nos vídeos; ao passo que em *History of Rock* há somente questões de múltipla escolha.

As vídeo-aulas são extremamente bem produzidas, mostrando professores expressivos e bem preparados. O fato de que todas podem ser assistidas repetidamente facilita a compreensão de assuntos complexos, minimizando dificuldades para estudantes que não são fluentes na língua inglesa. Nesse sentido, há um recurso para diminuir a velocidade dos vídeos, tornando a fala mais lenta (ou mais rápida, caso o aluno tenha pressa para assistir o material), e podem ser baixados arquivos com transcrições exatas das exposições dos professores. Em alguns casos também são disponibilizados arquivos PDFs com diagramas e

imagens que foram usados nos vídeos, para auxiliar os estudos posteriores, e são inseridas perguntas para reforçar os pontos principais (que não contam como avaliação).

Em todos os cursos, agendas organizam os eventos da semana, com a definição de datas limite para tarefas e a sinalização da abertura de novos conteúdos. Os materiais são cumulativos, ou seja, podem ser consultados a qualquer momento após ficarem disponíveis, e ficam acessíveis mesmo depois do encerramento do curso. Os alunos que não realizam as tarefas dentro dos prazos estabelecidos ainda têm chance de estudar os conteúdos, mas não recebem certificados. As regras para avaliação e aprovação ficam claramente delineadas, demandando dos participantes um esforço constante desde o início do curso.

Avaliação e certificação

Para que o sistema Coursera viabilize seus cursos, o mesmo mecanismo de avaliação é utilizado nos quatro cursos discutidos no presente trabalho, independente da universidade organizadora. Um sistema de correção por *peer review* (correção feita pelos colegas) resulta em parte da nota final (de 50% a 60%), com a outra parte sendo obtida nas atividades em formato quiz³. Em geral, cada aluno deve corrigir as tarefas de cinco colegas, dando notas e tendo espaço para comentários. É opcional que mais tarefas sejam corrigidas, mas o número mínimo deve ser alcançado para que não haja desconto na nota do próprio aluno.

A correção realizada por não especialistas ocasiona muitas variáveis no processo, pois dentro de um universo tão grande de alunos, encontram-se aqueles com razoável experiência em meio a completos iniciantes. Dessa forma, em uma tarefa podemos ter sugestões pertinentes e relevantes, enquanto em outras as observações denotam total falta de conhecimento dos colegas. Por exemplo, nos cursos *Introduction to Music Production* e *Introduction to Guitar*, muitos alunos já passaram por estudos musicais e buscam aprendizados específicos respectivamente com tecnologias e com instrumentos de cordas. Esses colegas oferecem *feedbacks* com vocabulário rico e indicações de pontos a melhorar. Em contrapartida, os iniciantes no máximo comentam “sounds good” (soa bem), sem contribuir em qualquer aspecto. Como ter expectativas de alguém que jamais estudou música na vida e repentinamente recebe a missão de avaliar a gravação de uma escala maior

³ A única exceção é o curso *History of Rock*, que divide as notas entre quiz e avaliação final, que também é realizada com questões de múltipla escolha.

executada no violão? Ou sugerir melhorias em produções musicais que utilizam efeitos digitais para um determinado resultado, se a percepção do indivíduo não foi treinada para distinguir os elementos básicos dessas produções (nos fóruns, há relatos de dificuldades para perceber linhas de contrabaixo, em relação ao som de pianos e guitarras).

O problema colocado acima não diminui a importância e a qualidade dos materiais preparados para os MOOCs. Todas as vantagens da EAD podem ser destacadas e valorizadas nesse contexto, acrescidas da gratuidade proporcionada pelo projeto Coursera. Professores de todo o mundo podem compartilhar seus conhecimentos e promover debates globais, como nos cursos em questão, nos quais profissionais da Escócia e dos Estados Unidos estavam envolvidos. Como bem observaram Moore e Kearsley:

No nível mais óbvio, a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinham de aceitar somente o que era oferecido localmente (2007, p. 21).

No entanto, os sistemas usados para lidar com tamanhos contingentes de alunos têm levantado questionamentos quanto à certificação dos cursos. Especialmente nos Estados Unidos, os MOOCs geram controvérsia e debates calorosos (HELLER, 2013), pois há leis em discussão que regulamentam sua aceitação como créditos acadêmicos em instituições públicas. Ou seja, um aluno que fosse aprovado em um MOOC teria isso registrado e validado em seu histórico escolar. Tal perspectiva não é bem vista pelos mais críticos, que consideram a ação do professor nesses cursos como secundária e os meios de avaliação como pouco rigorosos. No Coursera, segundo Jacobs (2013, p. 1), “o professor fica, na maior parte dos casos, fora do alcance dos estudantes, apenas um pouco mais acessível do que o papa ou Thomas Pynchon⁴”. O mesmo autor, em um artigo no jornal *New York Times*, destaca o paradoxo implicado na situação, pois esses professores são simultaneamente os mais e os menos acessíveis na história da educação. Suas aulas têm alcance de milhares de alunos, mas há grandes dificuldades em fazer uma simples pergunta a eles.

A restrição de acesso aos professores é refletida no sistema de correção automática do *quiz*, que indica imediatamente se as respostas dadas estão certas. Em determinados cursos, como *Introduction to Music Production* e *Introduction to Guitar*, a quantidade de tentativas

⁴ Thomas Pynchon é um autor americano conhecido por seus livros extremamente longos e complexos, repletos de histórias paralelas e com muitos personagens.

para cada *quiz* é ilimitada, o que possibilita que os erros sejam detectados e corrigidos até que se obtenha nota máxima. Em *History of Rock* há um limite de três tentativas para cada *quiz*, mas sem limitações de tempo. Apenas nas avaliações finais a facilidade diminui, com marcação de tempo máximo para completar a prova e número reduzido de tentativas. Ainda que o objetivo desses exercícios seja reforçar o aprendizado, a possibilidade de “trapaça” abre caminho para muitas críticas à validação dos cursos em âmbitos acadêmicos.

Considerações

Os cursos estudados neste trabalho proporcionam exemplos de quatro diferentes tipos de aprendizagens por meio de MOOCs: educação via redes eletrônicas, estudo de tecnologias para produção musical, estudo de instrumentos musicais e estudo de história da música. Os casos observados servem como amostra de outras opções disponíveis no projeto Coursera, como *Fundamentals of Audio and Music Engineering*, da Universidade de Rochester, e *Exploring Beethoven's Piano Sonatas*, do Curtis Institute of Music. A quantidade e a variedade de cursos relacionados à música cria um amplo leque de conhecimentos disponíveis on-line, possivelmente tornado o MOOC um elemento significativo para a educação musical em todo o mundo.

Embora o inglês seja usado na maioria desses cursos, há recursos para facilitar a compreensão dos materiais por parte de estudantes não fluentes nessa língua. Outras línguas já existem no projeto Coursera, mostrando a viabilidade futura para a atuação de universidades brasileiras (atualmente há 374 cursos em inglês, 11 em espanhol, 9 em francês, 5 em chinês e 1 em italiano)⁵. A grande participação de brasileiros⁶ atesta o alcance global do projeto e comprova que a língua não tem sido impedimento para a expansão do estudo on-line em nosso país. A decorrente troca não apenas de conteúdos, mas também de visões de mundo, levam nossos alunos a ampliar suas fronteiras educacionais, pois “ao obterem uma compreensão muito melhor de outras culturas e sociedades, podem vir a ter um melhor entendimento e respeito por sua própria” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 327).

⁵ Dados obtidos no dia 26/05/2013.

⁶ No início de 2013, dos cerca de 2 milhões de alunos do Coursera, 5,9% eram brasileiros, formando o segundo maior grupo de inscritos, atrás somente dos americanos (IZUMI, 2013).

Essa compreensão acontece especialmente nos estudos históricos, que possibilitam compartilhar o olhar que outros países têm sobre determinados períodos. Por exemplo, *History of Rock* traçou o desenvolvimento de uma parte importante da relação entre música e indústria cultural, facilitando o entendimento do mercado da música como o conhecemos hoje. *E-learning and Digital Cultures* não é um curso sobre história, mas coloca em foco a cultura digital no âmbito europeu, ainda que nos fóruns as manifestações saiam de diferentes lugares do mundo. Quando trocamos ideias, a variedade na formação cultural dos participantes do MOOCs torna-se um fator enriquecedor no processo de aprendizagem. Portanto, nesse contexto, o sistema *peer review* pode gerar situações interessantes, com intercâmbios de grande valor.

Em outro sentido, os cursos que tratam de procedimentos (como tocar violão ou como produzir música no computador, por exemplo) têm como objetivo central desenvolver certas habilidades, construindo etapas de complexidade gradual para isso. Logicamente, ao lidar com música a percepção dos estudantes é estimulada de forma constante, buscando as sutilezas na comparação entre diferentes nuances musicais. “Aprender a ouvir” é um tema contínuo, seja na execução de uma escala maior ou na aplicação de um leve efeito de reverberação em gravações sonoras. No entanto, nesse ponto a grande problemática do MOOC deve ser considerada, ou seja, a falta de *feedback* direto do professor pode comprometer a qualidade do aprendizado. Assistimos ao exemplo dado pelo professor nos vídeos diversas vezes, mas quando nos apropriamos daquele modelo, o retorno que recebemos para correções ou ajustes tem variáveis perigosas, possivelmente comprometendo o resultado do processo.

Independente do sistema de avaliação adotado, a importância da expansão dos MOOCs em todo o mundo certamente não ficará despercebida. Muito mais do que o fortalecimento de currículos com certificados de universidades estrangeiras, teremos cada vez mais acesso à educação de alto nível, com especialistas renomados e materiais didáticos bem preparados, gratuitamente.

Referências

ARAGÃO, Alexandre. Harvard, on-line, de graça. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 de dez. 2012. Folha Tec, caderno F, p. 1-3.

DEUZE, Mark. Participation, remediation, bricolage: considering principal components of a digital culture. **The Information Society**, v. 22, n. 2, p. 63-75, 2006.

GOHN, Daniel M. **Educação musical a distância: abordagens e experiências**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. EAD e o estudo da música. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, p. 282-288, 2009.

HELLER, Nathan. Laptop U. Has the future of college moved online? **The New Yorker**. 20 de maio 2013. Disponível em:
<http://www.newyorker.com/reporting/2013/05/20/130520fa_fact_heller?currentPage=all>.
Acesso em: 24 de maio 2013.

IZUMI, Cláudia Emi. Brasil é o segundo país em número de inscritos em cursos online de universidades americanas. **UOL Educação**, 28 de jan 2013. Disponível em:
<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/28/brasil-e-o-segundo-pais-em-numero-de-inscritos-em-cursos-online-do-coursera.htm>>. Acesso em: 26 de maio 2013.

JACOBS, A. J. Two cheers for Web U! **The New York Times**. Sunday Review, The Opinion Pages, p. 1. 20 de abril 2013. Disponível em:
<<http://www.nytimes.com/2013/04/21/opinion/sunday/grading-the-mooc-university.html>>.
Acesso em: 24 de maio 2013.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. Uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIANI, Gilberto; PEREIRA, Elisabete M. A. O uso de videoconferência na educação superior. In: OLIANI, Gilberto; MOURA, Rogério A. **Educação a distância: gestão e docência**. Curitiba: Editora CRV, p. 77-97, 2012.

POMPEU, Sergio. Aprendendo de graça com os tops. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 de abril 2012. Estadão.edu, p. 6-8.

Aprendizagem musical de crianças e jovens no espaço socializador de uma orquestra: impactos no projeto educativo das famílias

Adriana Bozzetto
 UNIPAMPA
adriana.bozzetto@gmail.com

Resumo: A presente comunicação de pesquisa, na perspectiva qualitativa, está baseada em um estudo construído a partir dos depoimentos orais de 27 famílias e 28 alunos participantes de uma orquestra, em sua maioria pertencentes aos meios populares. O trabalho teve como objetivo revelar expectativas e concepções da família sobre a aprendizagem musical desenvolvida com seus filhos, em um projeto musical que enfatiza a formação de músicos profissionais. Para desvelar o contexto social de práticas musicais e pedagógicas familiares que circunscrevem o cenário de socialização desses jovens, o referencial teórico apoiou-se nos estudos de Lahire (2002; 2008), Bourdieu (2007; 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) e Setton (2002; 2005; 2010; 2012). Os resultados apontam que a família exerce um papel ativo como interlocutora do projeto musical dos alunos que integram a orquestra em estudo. Os pais ou responsáveis precisam reinventar a rotina cotidiana para que os filhos possam permanecer na orquestra, apontando estratégias de organização do estudo dos filhos, do tempo e dos projetos educativos familiares, revelando uma intensa mobilização das famílias na construção de uma sonhada carreira profissional na área de música. Os resultados também apontam que o ambiente musical de origem dos alunos, construído nas experiências cotidianas familiares em interação com outras instâncias de socialização, não foi abandonado pelos atores sociais dessa pesquisa no momento em que iniciam sua formação musical na orquestra. Em diversas situações da vida cotidiana, encontram brechas para uma mistura contemporânea de estilos e vivências musicais, cientes de que cada espaço social pelo qual circulam legitima diferentes práticas culturais.

Palavras chave: formação musical em orquestra; práticas culturais; projeto educativo de famílias.

Introdução

O presente trabalho, situado no campo da educação musical com um enfoque sociológico, traz um recorte de pesquisa realizada no âmbito de doutorado que teve como foco de interesse os projetos educativos de famílias em relação à formação musical de crianças e jovens em uma orquestra. O estudo teve como campo empírico uma orquestra formada por alunos entre 10 e 14 anos oriundos da rede pública de ensino municipal e estadual de Porto Alegre, RS. O objetivo deste estudo foi revelar e discutir projetos familiares enquanto projetos de vida, vinculados à formação musical dos alunos na orquestra. Nessa

perspectiva, projeto educativo é pensado como construção, dedicação e investimento que pais e filhos fazem para essa formação musical na orquestra.

Importante referir que a orquestra iniciou como uma proposta de inserção social através da música, em um edital público de processo seletivo ao ingresso do aluno e permanência no grupo, aberto em março de 2009. No primeiro edital, houve a inscrição de mais de 1200 crianças e adolescentes a partir da qual a primeira turma de alunos foi formada, foco do presente estudo. Suas famílias são pertencentes aos meios populares, em sua maioria, e residem em bairros distantes do centro da cidade de Porto Alegre, RS, onde as aulas de instrumento e os ensaios da orquestra são realizados. A orquestra em estudo foi inspirada pelo projeto das orquestras da Venezuela¹ e criada com a finalidade de promover a inserção social de crianças e jovens de baixa renda, oportunizando, através da formação musical na orquestra, futuras oportunidades no mercado de trabalho. Nesta comunicação, apresentarei brevemente a composição teórico-metodológica do estudo e alguns dos impactos e efeitos da orquestra na vida cotidiana dos alunos participantes e suas famílias.

Composições teórico-metodológicas

O papel como pesquisadora foi desenvolvido a partir de conversas com os familiares que levam e buscam os filhos nos ensaios da orquestra, em viagens, confraternizações e apresentações do grupo. O constante exercício de registrar os acontecimentos, minhas percepções, emoções e inquietações foi construído a partir da produção escrita e gravada de diários de campo. Essa prática, que aos poucos foi se tornando uma prática-reflexiva, permitiu o afloramento de novas questões, vindas do campo, da experiência dos alunos em estar na orquestra fazendo música, das expectativas e do investimento de suas famílias.

Nessa direção, Deslauriers e Kérisit (2008, p. 134) postulam que “o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída”. Ir e estar no campo, para os autores,

¹ O nome oficial desse projeto é “Fundação do Estado para o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela (FESNOJIV)”, popularmente conhecido como “El Sistema”. Iniciou em 1975, tendo como seu líder José Antonio Abreu (regente e economista), que desenvolveu um programa social com a finalidade de resgate pedagógico, prevenção e recuperação de grupos mais vulneráveis do país através da prática coletiva de música. Para maiores discussões sobre o projeto, ver Sánchez (2007).

“possibilita ao pesquisador adquirir um conhecimento mais próximo sobre seu tema e também dar uma orientação mais precisa à sua pesquisa” (Ibid., p. 135).

As etapas do trabalho de campo compreenderam observações e entrevistas com a primeira turma de alunos que ingressaram na orquestra e suas respectivas famílias, seguindo da transcrição literal das entrevistas e a organização do material transcrito impresso. Também anexe, após cada entrevista realizada, o que chamei “diário de entrevista”, que possibilitou registrar minhas impressões, ideias, limites e aprendizagens, contribuindo para tecer reflexões a partir de cada entrevista realizada na construção do material empírico e de minha jornada como pesquisadora.

Para Lahire (2002), a condição de uma entrevista de caráter sociológico acalenta que, “no fundo, o entrevistado sempre diz sua ‘vida’ (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções...) através da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado” (LAHIRE, 2002, p. 78). O papel do entrevistador não é simplesmente recolher palavras do entrevistado, mas se esforçar para que, nesse encontro dialógico, possa “constituir um dispositivo de desencadeamento dessas experiências”, de modo que o entrevistado sinta a confiança para trazer seu depoimento apoiando-se “nos elementos mais materiais da situação” (Ibid., p. 79). As entrevistas iniciaram em novembro de 2010 e finalizaram em abril de 2011. Esse percurso durou seis meses, contabilizando o número de 28 alunos entrevistados e 27 famílias, tendo em vista que dois integrantes da orquestra são irmãos. Tanto os alunos quanto suas famílias estão representados no trabalho através de pseudônimo escolhido, seguindo princípios éticos da pesquisa.

O trajeto de deslocamento dos alunos para os ensaios: espaço para ouvir música, dormir e estudar

Nas entrevistas, conversei com os alunos sobre o que gostam de fazer durante o trajeto de deslocamento para os ensaios da orquestra, tendo em vista que a maioria reside distante do centro da cidade de Porto Alegre onde os ensaios são realizados. No momento de entrevistas, trouxeram uma miríade de opções para passar o tempo, onde a ênfase em escutar música ganhou destaque. Em seus aparelhos celulares – dentre outras mídias – escutam música e convivem com uma mistura de estilos e gêneros musicais que coexistem em diferentes situações cotidianas. Desbravando tecnologias, esses jovens trocam músicas pelo celular,

baixam música pela internet, exemplificando novas sensibilidades musicais contemporâneas envolvidas em sua rotina diária, ampliando o repertório da orquestra que privilegia o erudito.

Além de ouvir música, dormem no trajeto de ônibus para driblar o cansaço diário. Porém, é preciso cuidar para não perder a parada do ônibus, como já aconteceu em variadas situações citadas pelos alunos. Ler também é uma das atividades que realizam nesses deslocamentos, variando entre a leitura de livros que possuem em casa, da biblioteca da escola, livros sobre teoria musical e, também, leituras específicas de matérias para provas, conforme Joli explicita: “às vezes, quando tinha colégio eu lia livros da biblioteca no deslocamento. E às vezes dormia quando tava com sono, e às vezes estudava quando tinha prova” (Joli, aluna entrevistada).

Mostrando a convivência com variados repertórios musicais, que circulam entre o universo do erudito ao popular, Martines explicita que escutar música e escolher qual repertório musical depende “da hora”. Em casa, o aluno costuma escutar “bastante pagode”, e quando está indo para o ensaio escuta “mais as músicas eruditas”. O aluno, que leva quase uma hora no deslocamento, costuma ouvir no aparelho celular as músicas do ensaio que estão trabalhando na orquestra, “até pra ficar na cabeça pra ajudar na hora do ensaio” (Martines, aluno entrevistado).

Os alunos escutam “de tudo um pouco”, conforme muitos afirmam. Dentro desse universo de escuta está o “pagode, sertanejo, funk, rock, pop, black, tudo”, assim como também escutam “música erudita”. Esse cenário musical revelado pelos alunos, que envolve diversos universos musicais – do erudito ao popular, configura o gosto musical e o acesso a bens culturais em “misturas de estilos e gêneros que até então não se comunicavam” (SETTON, 2012b, p. 49). Além disso, Setton acrescenta “que a mistura de gênero seria mais do que uma estratégia, seria verdadeiramente uma fórmula híbrida de práticas e de representações entre os jovens” (SETTON, 2012b, p. 49).

Mudanças na rotina familiar a partir da orquestra

Na rotina das famílias, novos compromissos, responsabilidades e controle de horários foram reconfigurando a ordem e o movimento da cena cotidiana, a partir da participação intensiva dos filhos na orquestra. A mãe de Beatriz, que sempre gostou muito de música, reconhece que a rotina da filha se transformou depois da orquestra, pois somou aos estudos da

escola o estudo do instrumento que toca na orquestra, o que “tira o tempo de outras coisas”. A rotina “ficou mais cansativa”, e envolveu “passear menos” e ter menos tempo para “brincar”, já que a filha “tem que estudar, estudar pro colégio e as músicas da orquestra”. Mostrando um forte investimento no projeto musical da filha, Beatriz explica que não basta estudar somente nos ensaios, tem que estudar música em casa:

(...) eu sempre digo: “*Tu quer tocar bem tu tem que estudar, tu tem que ensaiar. Não adianta só lá*”. Claro que eu vejo que lá [na orquestra] é mais tempo que em outros lugares. Se ela vai pagar aula de violino, ela não vai estudar tanto tempo quanto ela estuda lá. Mas mesmo assim, em casa ela tem que se dedicar, nem que seja um tempinho, mas tem que pegar o violino (Mãe da Beatriz).

Abrir mão de momentos de lazer para se dedicarem ao estudo do instrumento e à orquestra foi evidenciado em diversos depoimentos. Para equilibrar o cansaço dos filhos na rotina durante o período letivo, os familiares revelaram não cobrar muito durante as férias escolares, deixando os filhos dormirem até mais tarde e aproveitar o tempo livre da escola, conforme revela a mãe de Raquel:

É muito puxado. Que ela se esforça no colégio, ela faz os trabalhos em grupos, aí como não dá, ela traz as meninas fim de semana pra dormir aqui pra fazer junto. (...) E ela é muito chata, muito exigente, então tem que ser como ela quer (Mãe da Raquel).

O projeto da orquestra, visto como um projeto social pelas famílias, produz efeitos ao longo do tempo e se revela como um espaço de socialização que ressignificou a vida das famílias e dos jovens que participam do grupo. Sobre os efeitos que cada lugar confere aos indivíduos, Bourdieu sinaliza que para não sentirem-se “*deslocados*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes” (BOURDIEU, 2008, p. 165). Embora os alunos apontem sua motivação, comprometimento e envolvimento com a orquestra, colegas, professores e com a aprendizagem musical, sentem-se muitas vezes cansados, pois devem dar conta da rotina escolar, geralmente pela manhã e, imediatamente, seguirem para o ensaio da orquestra. Em diversos momentos precisam dormir no trajeto de deslocamento e reinventar o tempo, criando estratégias de sobrevivência para que permaneçam nesse grupo aprendendo música.

É notável que para conseguir tocar o instrumento na orquestra e dar conta de todo o repertório musical e a escola, os alunos sentiram o impacto pela impossibilidade de se dedicarem aos dois universos formativos com a mesma intensidade. Como muitos relataram, é preciso fazer escolhas, abrir mão de atividades que gostavam tanto no âmbito escolar quanto fora dele, motivados pela aprendizagem musical e pela pertença ao grupo da orquestra. Além de terem que fazer escolhas, momentos de lazer foram perdendo espaço, transformando a juventude e também a infância desses alunos em um momento da vida permeado pela responsabilidade, disciplina, organização de horários, controle do tempo e do corpo, como relata a aluna Nicolly:

Agora na orquestra eu tenho que estudar todos os dias, não posso parar um dia, senão o meu braço começa a doer quando eu volto, porque (...) tem muita, muita, muita coisa pra estudar. Eu fico muito, muito tempo e às vezes eu não aguento, daí eu tenho que ficar parando e depois indo de novo, parando e indo de novo e isso é meio cansativo, mas é divertido, é divertido. Eu gosto, sabe. Eu consigo de conciliar as duas coisas. É claro que eu não vou ficar tão bem na aula como eu era antes da orquestra por causa que tem umas interferências e tal, e também o meu lazer que fica meio falhado por causa da orquestra porque eu tenho que ficar estudando, estudando, estudando, estudando! (Nicolly, aluna entrevistada).

A mudança na rotina dos alunos deixa marcas não apenas no plano simbólico, das experiências vivenciadas durante o longo tempo de socialização musical que os alunos vão acumulando no projeto da orquestra e que se tornam o dínamo e a motivação para que desejem continuar no grupo. O corpo, o espaço material que também é afetado por essas experiências, reflete o cansaço não somente pelo tempo de dedicação dos alunos aos ensaios, mas pela postura que o instrumento musical impõe, o modo de sentar, o estudo em casa, os longos trajetos de ônibus. Como lembra Bourdieu (2007), também “aprendemos pelo corpo. A ordem social se inscreve nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere um lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transações afetivas com o ambiente social” (BOURDIEU, 2007, p. 172).

Readaptação do gosto musical da família: efeitos da orquestra

O repertório de músicas de orquestra, com instrumentos específicos como viola, violoncelo e violino, passou a integrar o cenário e a trilha musical compartilhada em família. O aluno Martines, que toca viola na orquestra, falou sobre as escutas musicais em família

revelando o referencial musical que tem em casa e novos referenciais aprendidos no ambiente de socialização musical da orquestra da qual é integrante. Em casa, Martines gosta de escutar “pagode, samba e rap”. No entanto, desde que entrou na orquestra, portanto por sua “causa”, seus pais e irmãos passaram a escutar “bastante música erudita”. Além disso, revelou que sua mãe “escuta bastante pagode, também; o que ela não escuta é *rapper*, o resto tudo a gente escuta junto” (Martines, aluno entrevistado). Para “dar espaço” ao filho que toca na orquestra, a mãe de Martines também ressaltou que, quando pode, gosta de escutar “um samba”. Embora tenha citado que o filho “gosta de escutar pagode também”, revela que o gosto musical da família teve que ser readaptado depois que o filho entrou na orquestra:

Agora nós temos escutado aqui é música clássica, que eles botam ali no computador e é o que a gente passa escutando. O Martines tem mania de escutar muito, antes de ir pra uma apresentação. Às vezes ele grava, ele tem no celular e aí no fim a gente também escuta junto (Mãe do Martines).

Leonardo, aluno entrevistado que toca violino, também revelou que quando escuta música em casa gosta de escutar “música clássica”. Seu pai, segundo ele, “bota música, também; mas não música de orquestra, assim; música de samba”, revelando que também gosta de ouvir. Sua mãe gosta de ambos os gêneros, e compartilha a escuta tanto de repertório de orquestra quando de samba. André Rieu da Silva, outro aluno entrevistado que toca violino na orquestra, também circula pelo ambiente pop, que inclui “Michael Jackson”, ao da música de orquestra. Para ele, seu gosto musical, no momento, se resume a escutar:

Música clássica..., gosto de ouvir pop também; eu gosto mais é de clássico, eu gosto de ouvir bastante orquestra, sabe, que aquilo lá, eu gosto de ouvir as músicas que eu toco na orquestra pra mim ter mais uma ideia, sabe, não só de que os professores me falam do que outras orquestras de fora. Às vezes eu gravo nos shows que eu vou, eu pego e gravo e fico ouvindo, num lugar que eu já ouvi e bah, e é bem legal! (André Rieu da Silva, aluno entrevistado).

O campo trouxe, na voz das crianças e jovens participantes da orquestra, o uso de dois ambientes de referência de gosto musical que podem ser definidos como de um universo legitimado pela orquestra e pelo meio erudito da música de concerto e aquele universo do pagode, do samba, do pop rock, do sertanejo, do gospel, dos hinos da igreja, ambientado pela família e pelo local de moradia, entre a vizinhança e amigos.

Considerações finais

O presente trabalho, que apresentou um recorte de pesquisa realizada a partir de entrevistas com 27 famílias e 28 alunos participantes de uma orquestra, em sua maioria pertencentes aos meios populares, revelou aspectos sobre como a entrada dos filhos na orquestra reconfigurou a rotina familiar, apontando estratégias de organização do estudo dos filhos, do tempo e dos projetos educativos familiares. A entrada dos alunos no projeto musical da orquestra trouxe o acesso para o conhecimento e a prática de um repertório musical que não estavam acostumados a conviver com a intensidade com que convivem desde que entraram no grupo. A mudança de contexto proporcionou a aprendizagem de um outro universo de referência musical para esses jovens que, em seu ambiente familiar, conviviam com outras referências musicais.

Setton (2005), ao discutir novos modelos e processos de socialização na contemporaneidade, propõe “compreender o surgimento de outras instâncias que compartilham a responsabilidade na formação da subjetividade e das representações dos indivíduos no mundo contemporâneo” (SETTON, 2005, p. 335). A orquestra, enquanto um espaço e tempo de socialização intensivo que entrou na rotina dos alunos e seus familiares, trouxe outras referências e aprendizagens sem, contudo, o abandono do meio social de origem dos alunos.

O impacto da nova rotina a partir da entrada dos filhos na orquestra compreendeu, além da organização com os deslocamentos nas idas e vindas aos ensaios da orquestra, diversos ajustes na vida cotidiana dos alunos, incluindo horários de estudo do instrumento em casa. As famílias também trouxeram, em seus depoimentos, expectativas e projetos a partir da aprendizagem musical dos filhos na orquestra. Apontaram mudanças na rotina, na forma da família se ajustar e dialogar com o projeto da orquestra e, principalmente, tendo como foco o futuro do filho através da música, vislumbrando uma possibilidade de profissionalização.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do Mundo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 159-166.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (et. alli). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-152.
- LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.
- LANG, Alice B. da S. G. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In: LANG, Alice B. da S. G (Org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1999. p. 59-72.
- LANG, Alice Beatriz da S. Gordo; CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; DEMARTINI, Zeila De Brito F. *História Oral, Sociologia e Pesquisa: a abordagem do CERU*. São Paulo: Humanitas-CERU, 2010.
- PAPADOPOULOS, Kalliopi. *Profession musicien: un “don”, un héritage, un projet?* Paris: L’Harmattan, 2004.
- SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 63-69, out. 2007.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n. 28, p. 19-35, 2010.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização e disposições híbridas de *habitus*. In: DAYRELL, Juarez et. al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 38-55.

Aprendizagens Musicais de Pedagogos: um estudo a partir de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Sinop/MT

*Débora Abreu de Vasconcelos
SDC-Sinop
Debora.vas@hotmail.com*

Resumo: Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa submetido a um programa de pós-graduação em música que tem como objetivo investigar como se dá o processo de aprendizagem musical de professores pedagogos que participam do curso de formação continuada em música. O campo empírico a ser estudado será constituído por professores pedagogos que atuam na educação infantil dos contextos das escolas de educação básica. A metodologia da pesquisa consistirá em uma pesquisa-ação por se tratar de uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, tem para Franco (2005), um caráter pedagógico, estruturado dentro de seus princípios geradores, configurando-se assim como “uma ação científica da prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489). Trago como referencial teórico autores da área de educação como GÓMEZ, BETTEGA, FALSARELLA, IMBERNÓN e LIBÂNEO e da área de educação musical como BELLOCHIO, FIGUEIREDO e (QUEIROZ; MARINHO, 2007). Espera-se com esta pesquisa poder contribuir com a área da educação musical no sentido de compreender como esses professores apreendem e ensinam música no contexto escolar.

Palavras chave: educação infantil; aprendizagem musical de pedagogos; pesquisa-ação.

Introdução

Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa de mestrado submetido a um programa de pós-graduação em música que tem como tema as aprendizagens musicais de pedagogos que atuam na Educação Infantil – EI, e Anos Iniciais – AI das escolas de educação básica. Esse tema parte de minha inquietação sobre os conhecimentos musicais que professores unidocentes necessitam saber para ensinar música nas escolas de educação básica.

Como pedagoga e com um histórico de vida cujas experiências são mais acentuadas em vivências e práticas musicais, pude encontrar caminhos que me permitiram trabalhar como educadora musical. A minha atuação na área de música foi acontecendo de forma gradativa em minha vida. Tive experiências significativas com projetos como as Meninas Cantoras de Sinop, Programas: Criança Cidadã, Programa de Erradicação de Trabalho Infantil – PETTI, Programa Integração AABB Comunidade e CAOPA, e no Programa MAIS EDUCAÇÃO. Dentro desses programas desenvolvi atividades musicais com grupos de flauta doce, Coral Infante-Juvenil Municipal e Grupo Vocal Contraponto, e, principalmente, professora de

música nas salas de aulas da EI e AI. Essas atividades levaram-me a atuar no projeto de formação continuada em música para professores da Rede Municipal de Ensino de Sinop – REMS. Como atuo nesse projeto desde o ano de 2006 até os dias atuais, o foco do meu trabalho tem se voltado para o processo de aprendizagem musical de professores que atuam nas escolas de educação básica.

Não teria sentido falar dessa temática sem antes reportar-me a literatura da área de educação musical que trata desse assunto. O primeiro deles é com relação a ausência de licenciados em música atuando na educação básica no município de Sinop (cf. Abreu, 2011). Uma vez que são escassos os licenciados em música nas escolas, outros professores assumem as atividades musicais, como exemplifica a pesquisa de Del-Ben (2005). No que se refere à formação dos professores responsáveis pelas atividades musicais desenvolvidas nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS, a autora observa que:

São vários os profissionais que atuam com música nas escolas, incluindo professores unidocentes de 1ª a 4ª série, com formação em nível médio ou em Pedagogia, e professores especialistas de 5ª a 8ª série, com formação não somente em Educação Artística (habilitação em artes cênicas, artes plásticas e música), mas também em Educação Física, Letras e Comunicação e Expressão. (Del Ben, 2005, p.18)

De acordo com Abreu (2008, 211), essa situação também é encontrada em outras partes do país. A autora constatou em suas pesquisas não só a ausência de profissionais licenciados em música na educação básica, mas, também, que há professores com outras licenciaturas atuando com o ensino de música no espaço escolar. Essas pesquisas apontam que o município de Sinop procura adequar os professores inseridos na RMES, ensinando música independente de sua formação.

Ao ser licenciada em pedagogia, tenho claro que, para atuar como uma profissional na área de música faz-se necessário ter formação específica na área. Porém, como o pedagogo é responsável pela formação de alunos tanto do EI, quanto do AI, este profissional serve-se, também, da área de música cotidianamente em sala de aula. Sabemos que a música é utilizada com finalidades lúdicas, como recurso pedagógico para outra área do saber, como mecanismo de controle, porém dificilmente trabalhada enquanto disciplina autônoma dotada de especificidade: objeto de estudo próprio; conteúdos, técnicas, referenciais e metodologias particulares. A explicação para tudo isto pode levar a um leque de possibilidades de se

trabalhar em conjunto com outras áreas do conhecimento, neste caso, música e pedagogia. Todavia o problema maior parece residir na insuficiência de preparação musical em cursos de Pedagogia.

Contrapondo-se às dificuldades decorrentes da falta de formação sólida em música, o professor unidocente possui uma característica muito importante na sua relação com o saber e sua atuação em sala de aula. Ele aborda conteúdos de forma integrada, pois transita entre vários campos do conhecimento, o que lhe permite estabelecer constantes relações entre áreas distintas. Conforme comenta Figueiredo (2004), este professor trabalha com as disciplinas de uma forma integrada, contrapondo-se à fragmentação curricular presente em todo processo de escolarização até os últimos níveis acadêmicos.

Outro fator importante que é característico do professor unidocente é a relação que estabelece com o grupo de alunos. Por estar constantemente com a mesma turma este professor encontra-se muito mais propenso a estabelecer sólidos laços afetivos com seus alunos, o que certamente contribui para o processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

Com base nas pesquisas desenvolvidas na área de educação musical e na minha experiência profissional como professora formadora nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Sinop, acredito ser de suma importância a formação musical desse profissional da docência para que a música possa fazer parte da escolarização em todos os níveis da educação básica.

A partir do exposto, e principalmente, pela minha experiência como professora na área de música cresceu em mim o interesse em refletir com maior profundidade sobre os modos como os professores pedagogos aprendem e ensinam música na escola. Essa reflexão levou-me aos seguintes questionamentos: Como os pedagogos aprendem música no curso de formação continuada? Como são construídos os conhecimentos musicais desses professores? Quais são as concepções pedagógicas e musicais desses professores a partir da formação continuada em música? Como esses professores ensinam em sala de aula? Para responder essas questões se faz necessário construir os objetivos da pesquisa.

Tomarei como objetivo geral da pesquisa investigar como se dá o processo de aprendizagem musical de professores pedagogos que participam do curso de formação continuada em música. Como objetivos específicos delimitei para este projeto: a) Conhecer as experiências musicais de pedagogos; b) Identificar como constroem as práticas músico-

educacionais a partir do curso de formação continuada; c) Analisar como são entrelaçados os conhecimentos musicais adquiridos com as práticas pedagógicas em sala de aula.

Referencial Teórico

Ao procurar compreender como os professores unidocentes constroem o seu processo de ensino e aprendizagem musical no curso de formação continuada em música da REMS, busco na literatura da área de educação musical autores como BELLOCHIO (2000, 2003, 2009); FIGUEIREDO (2004); e (QUEIROZ; MARINHO, 2007) que discutem o ensino de música para professores unidocentes.

Para Bellochio (2003, p. 41-48) é necessário “ampliar os processos de formação musical e pedagógico-musical do futuro profissional do ensino, sejam esses especialistas em educação musical ou professores unidocentes”. Com relação a cursos de formação continuada para professores licenciados em outras áreas do conhecimento, Queiroz e Marinho (2007, p. 72) entendem ser “necessário estruturar 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”.

Ao criar metodologias de ensino de música faz-se necessário pensar também no modo como o sujeito aprende. Segundo Ribeiro e Freire (2011), o sujeito, primeiramente, tem um contato com o que quer aprender por meio da interação, transformando-a em experiência. Nesse sentido, “a aprendizagem é uma consequência” (RIBEIRO e FREIRE, 2011, p. 245).

Na área educacional autores como GÓMEZ (2000), BETTEGA (2004), FALSARELLA (2004), IMBERNÓN (2005) e LIBÂNEO (2006) expandem o conceito de formação para uma noção de orientação não de prática individual, mas social e coletiva. Há um consenso entre esses estudiosos em se repensar a formação inicial e continuada de docentes, haja vista as novas demandas da contemporaneidade. Isso implica em rever, sobretudo, o papel da escola, do professor, dos alunos, do poder público, das práticas pedagógicas, das concepções de ensino-aprendizagem, linguagem e conhecimento.

Esses estudos demonstram que, por meio da reflexão, pode haver modificações nas práticas, já que é tácito o conhecimento de que práticas didáticas cristalizadas não corroboram para que mudanças ocorram. Para Gómez (2000), “a reflexão, ao contrário de outras formas

de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação“ (GÓMEZ, 2000, p. 369).

Corroborando com ideias de autores acima mencionados, Falsarella (2004) afirma que a formação continuada é entendida aqui como “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Neste sentido, esta deve “motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”, conclui a autora (FALSARELLA, 2004, p. 50). Tomando como base os conceitos apresentados que tratam da formação contínua faz-se necessário criar caminhos para, como pesquisadora, me inserir nesse processo de formação junto com os professores para uma melhor compreensão de como são construídas as aprendizagens musicais de professores. Esses caminhos que apresento a seguir poderão ser construídos em forma de pesquisa-ação.

Metodologia

Para investigar como são construídas as aprendizagens musicais dos professores que atuam na EI e AI da RMES, penso em desenvolver essa pesquisa, através da abordagem teórico-metodológica de pesquisa-ação. O motivo que me leva a escolher esse método está no fato de partir das experiências musicais que desenvolvo com professores no curso de formação continuada em música da REMS.

No campo educacional, a pesquisa-ação “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (TRIPP, 2005, p. 445). No que diz respeito a sua estrutura, a pesquisa-ação, organiza-se em um “ciclo contínuo de três processos: planejamento, ação e coleta de dados” MORIN (2004, p. 56). Tripp (2005) considera necessário reconhecer o grupo e seu contexto e seus fatores contextuais inerentes a ele: subgrupos, membros, restrições, normas e canais de comunicação. Observa-se a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, a prática diagnóstica, a avaliação ação, a metodologia de sistemas flexíveis e aprendizagem transformacional.

A pesquisa-ação por se tratar de uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, tem para Franco (2005), um caráter pedagógico, estruturado dentro de seus princípios

geradores, configurando-se assim como “uma ação científica da prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489).

A seguir, apresento o cronograma de trabalho que consiste em quatro etapas

Tabela: Plano e cronograma de trabalho

ETAPAS	2013/2					Semestre 2014/1				
	Ago	Dez	Out	Nov	Dez	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
Cursar disciplinas do mestrado	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Revisão de literatura	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Estruturação do projeto	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Crítérios para seleção dos entrevistados						x	x	x	X	X
Coletas dos dados						x	x	x	X	X
Análise dos dados										
Redação do trabalho	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Revisão do trabalho e redação final										
Entrega da dissertação										
ETAPAS	2014/2					2015/1				
	AGO	SE T	OU T	NO V	DE Z	MA R	AB R	MAI	JUN	JUL
Cursar disciplinas do mestrado										
Revisão de literatura	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Estruturação do projeto	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Crítérios para seleção dos entrevistados	x	X	X	X	x					
Coletas dos dados	x	X	X	X	x					
Análise dos dados	x	X	X	X	x					
Redação do trabalho	x	X	X	X	x	x	x	x	X	X
Revisão do trabalho e redação final						x	x	x	x	X
Entrega da dissertação										X

Fonte: do autor deste projeto de pesquisa

Considerações Finais

Embora esse projeto se constitua como uma pesquisa embrionária penso que o modo como esses professores unidocentes aprendem música é semelhante ao que Brito (2003, p. 43) descreve sobre a trajetória da expressão musical infantil, no qual o processo de aquisição da linguagem musical se dá através da fase de exploração do som, da reprodução, criação e reconhecimento de forma organizada. Tais percepções, explorações e descobertas, podem construir hipóteses de reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento e consciência do fazer musical. Portanto, essa é uma hipótese que a pesquisa-ação poderá elucidar apontando caminhos para a construção da aprendizagem musical de professores pedagogos.

Ao olhar o processo como os professores unidocentes aprendem música no curso de formação continuada e ensinam aos seus alunos da EI e AI, penso que esta pesquisa poderá contribuir com a área da educação musical no sentido de compreender como esses professores aprendem e ensinam música no contexto escolar.

Referências

- ABREU, Delmary Vasconcelos. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese* (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, 2011.
- _____. Educação Básica: campo de atuação profissional em música. XVII Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 2008, *Anais*, São Paulo, 2008. CDROM.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial dos professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, 2002.
- BETTEGA, Maria Helena. *Educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DEL- BEN, Luciana et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. CONGRESSO DA ANPOM, 16, Brasília, 2006. *Anais*, Brasília: 2005. CDROM.
- FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Associados, 2004.
- FIGUEIREDO, Sérgio. *A educação musical e os novos tempos da educação brasileira*. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 1, n. 1, 43-58, set. 2002.
- _____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Educ. Pesqui. v.31 n.3 São Paulo set./dez. 2005. Acesso em: 27 de mar de 2009
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

RIBEIRO, Sandra P. S e FREIRE, Ricardo, D. Notação musical ou alfabetização musical: perspectivas para a atuação na educação infantil. *II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil*. Escola de Música da UFBA, PPGMUS, Salvador 03-11 de ago. 2011, p. 245-251.

TRIPP, David. *Pesquisa Pesquisa-ação: uma introdução metodológica* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>.> Educ. Pesquisa. v.31 n.3 São Paulo set./dez. 2005. Acesso em: 31 de mar de 2009.

Arte, Cultura e Identidades: por uma revisão filosófica dos conceitos

Lucas Eduardo da Silva Galon
USP
lucasgalon@gmail.com

Sara Cecília Cesca
UNICAMP
sara.cesca@gmail.com

Resumo: A presente abordagem busca examinar, filosoficamente, alguns problemas conceituais presentes em diversas articulações discursivas sobre Educação Musical e Artística no Brasil. A pregnância ideológica revelada nos conceitos de *arte*, *cultura* e *identidades* culturais e nacionais são aqui analisadas adotando uma visão multidisciplinar, que se apropria da filosofia da arte de Heidegger usando-a como um modelo para o pensamento sobre estes problemas.

Palavras-chave: Arte. Educação Musical. Ideologia. Multiculturalismo.

Introdução

De tão naturalizadas pelo uso, as idéias de identidade e autenticidade cultural, ou mesmo o próprio conceito de "cultura", têm circulado e se tornado paradigmas sem que haja muitos obstáculos para o uso destes conceitos no tratamento dos problemas educacionais. Os ditames do *multiculturalismo* têm se cristalizado de tal modo nas propostas educacionais no Brasil, que é possível aventar - na expressão de Bourdieu - uma espécie de *sensu comum* *douto* no tocante a estes conceitos. Se expandirmos esta discussão para o âmbito específico da educação musical, surge ainda o problema filosófico expresso no binômio *arte-cultura*, que, não obstante pareça resolvido - principalmente quando se trata um como se fosse o outro - ainda permanece como uma confusa articulação que toma "arte" como adjetivo, e "cultura" como sacramento.

Ao uso de todos estes conceitos, somam-se ainda os problemas mais atuais vinculados ao uso das noções racialistas - que discutiremos adiante - nas políticas educacionais brasileiras, principalmente nos programas de graduação e pós-graduação de muitas universidades públicas brasileiras. O uso pouco aprofundado de tais termos acaba por se refletir na confusão conceitual de onde nasce a concepção que toma "arte" como "cultura",

ignorando a própria dinâmica histórica diferencial das culturas, opostas, em essência, à singularidade da obra de arte, mas continentes da mesma.

Embora problematizar com tais conceitos possa parecer um exercício árido e inoportuno, já que há muito estão cristalizados pelas várias ideologias que deles se apropriam, desde que no Brasil foi aprovada a lei nº 11.769/2008, - lei essa que articula a urgente inserção da música como disciplina nas escolas regulares – vemos nos discursos dominantes nas discussões sobre a implantação do modelo ideal de educação musical nas escolas regulares, e mesmo nas escolas de música especializadas e universidades, o quanto fica evidente o modo como tais recortes ideológicos afetam a *praxis* da educação musical, especialmente na adoção do repertório e do material didático, que reproduzem a necessidade sempre urgente da valorização das "culturas colonizadas", da "cultura afrodescendente", e das "identidades nacionais", que supostamente trariam em si o selo do *autenticamente* nacional, imanente em todas as manifestações culturais não-européias - como se a influência das culturas européias fossem irrelevantes para o Brasil. Pouco se discute sobre o exclusivismo do modelo *multiculturalista*, que propõe, de modo auto-referencial, os selos de "autenticidade" que seus próprios adeptos irão invocar. Ademais, se generaliza "cultura", conceito que em si pressupõe uma abstração, como "cultura popular", confundindo-os. No entanto, sequer é discutido razoavelmente sobre qual ideologia da cultura popular se está invocando, uma vez que a "cultura popular" também tem uma história, e o que ontem foi considerado autenticamente nacional ou popular, hoje não é mais. Segundo o sociólogo Renato Ortiz (em sua análise do problema da cultura) a idéia de cultura popular possui uma história consubstanciada nas apropriações políticas que reconhecem, sempre a partir de interesses políticos de grupos privilegiados, aquilo que é *popular*. O popular é sempre definido como tal pelas classes elitizadas, nada populares, segundo seus próprios interesses.

A valorização na educação de metodologias e filosofias educacionais que pressuponham esta valorização da "autenticidade" do popular e do nacional, malgrado a inegável qualidade musical passível de se encontrar no repertório nacional ou popular (como em qualquer repertório), muitas vezes se traveste em novas pedagogias que denunciam o *eurocentrismo* da música erudita, bem como nos métodos tradicionais, considerados menos identificados com o "popular" ou nacional, e, por conseguinte, ultrapassados ou colonialistas. No seio destas proposições aparecem muitas vezes os logros das políticas afirmativas, que na esteira das cotas raciais, ainda propõem modelos educacionais que valorizem as culturas afro-

descendentes através da inclusão de disciplinas específicas nas universidades e nas escolas, bem como na inserção nos livros didáticos de seções específicas sobre estes aspectos culturais. Em si, recuperar parte da história nacional que sempre foi omitida ou distorcida é de fato uma necessidade; mas segregá-las, é obviamente reforçar as diferenças, um contra-senso. Mal se percebe que *cultura* não deveria pressupor um recorte racial ou étnico, como, paradoxalmente, demonstram as oralidades e tradições populares brasileiras, desde sempre mestiças. Não se pode ignorar que freqüentemente tais noções de cultura partem sutilmente de pressupostos raciais, bem como de recortes exclusivistas da história.

I - Cultura e Arte?

Em 1929, nos Alpes suíços de Davos, o filósofo Martin Heidegger, e Ernst Cassirer, travaram um debate sobre *cultura* que sem dúvida aponta dois caminhos opostos, porém relevantes para o entendimento dos problemas relacionados a arte que temos apontado. Cassirer, vencedor para o grande público, postulou idéias então pioneiras sobre cultura. Podemos deduzir de seus postulados que a arte pressupõe uma mera manifestação cultural, ou seja, a arte mora necessariamente na cultura, e é uma dentre outras manifestações do conhecimento humano: “a cultura é o transcender tornado forma, que erige a ampla casa do ser humano (...), frágil proteção contra a barbárie que sempre ameaça o humano possível” (*apud* SAFRANSKI, 2005, p. 230). De forma oposta, Heidegger distingue a *arte* (a singularidade) da *cultura* (o mundo das "meras coisas"). Em *A Origem da Obra de Arte*, Heidegger examina a obra em seu *desvelar*, sendo ela sempre uma tentativa de superação deste mundo das "normas", através do "mundo aberto por ela mesma" (cf. HEIDEGGER, 1995), sendo a cultura, não um transcender, mas justamente a norma. Em suma, “Cassirer é a favor do trabalho de conferir significado pela cultura, (...) que com sua necessidade interna e sua duração triunfe sobre a contingência e efemeridade da existência humana”. Heidegger, por outro lado, "rejeita tudo isso como um gesto patético"; Uma vez estancada num estado de cultura, a liberdade já se perdeu (SAFRANSKI, *op. cit.* p.231). Adotamos aqui, para a crítica que temos tecido, está idéia que apresenta cultura e arte como coisas distintas, próximo ao postulado filosófico de Heidegger. Adotar esta postura faz toda a diferença para os desdobramentos das idéias que apresentamos inicialmente: se a obra de arte é sempre uma tentativa de superação deste mundo das meras coisas (ou da cultura) então seria um equívoco

pensar que a obra de arte tenha um selo de identidade ou de autenticidade cultural, que poderia conferir-lhe legitimidade enquanto bem autenticamente "nacional". Como postula Stuart Hall, "uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia", pois "somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis" (HALL, 2005, p.13). Assim sendo, pensar na relação entre arte e cultura, é já nos colocarmos na impossibilidade de aferirmos sobre a legitimidade da obra no seio de uma dada cultura a partir de suas credenciais de "pertença", embora os aspectos culturais imanes sejam sempre mais ou menos evidentes. Afinal, "como articular diferenças culturais dentro dessa vacilação de ideologia da qual o discurso nacional também participa, deslizando de modo ambivalente de uma posição enunciativa para outra?" (BHABHA, 1998, p.208).

Na articulação discursiva entre arte e cultura, quando tratamos de educação, e mais especificamente de educação musical, é possível superar (num ponto de vista filosófico) o preconceito reverso contra o pensamento musical (que se desdobra na escolha do repertório, do material didático, etc.) considerado "europeu", principalmente quando o que está em jogo é a possibilidade da massificação, no ensino musical, dos compositores clássicos. Diz-se preconceito reverso, pois, na esteira da luta contra o colonialismo, passou-se a atribuir, historicamente, identidades às obras, considerando-as autenticamente nacionais em detrimento da cultura dita européia. Malgrado a benéfica reação ao colonialismo, misturar arte com geopolítica, neste caso, apenas prejudica a essência multifária das obras de arte, e suas possibilidades de uso em sala de aula. Como transferir valores identitários à obras como *Guernica* de Picasso, ou à 9ª Sinfonia de Beethoven? Estas seriam obras "autenticamente" européias, portanto irrelevantes para o Brasil? Não, antes diríamos que elas são tão importantes para os brasileiros quanto são irrelevantes as diversas manifestações da *indústria da cultura*, mesmo quando suas credenciais de brasilidade pareçam indiscutíveis¹. Confundir então arte com cultura - embora elas se relacionem dinamicamente e a primeira nasça na segunda - nos leva à pelo menos um importante equívoco, muito cristalizado no discurso dominante sobre arte-educação: a) deve-se atribuir às obras de arte "identidades", considerando-as mais autênticas e relevantes do que outras na educação musical e artística do

¹ De fato, as credenciais de brasilidade presentes na *Xuxa*, *Dois filhos de Francisco*, *Funk Carioca*, e programas com *Esquenta* da Rede Globo não parecem indiscutíveis? E no fundo, são apenas manifestações da hegemonia da Indústria Brasileira da Cultura...

país, baseadas na sua suposta pertença ao que se delimitou chamar de cultura nacional ou popular, e não nos méritos propriamente artísticos da poética musical, bem como no potencial da obra enquanto visão de mundo²; com relação a este problema, lembremo-nos da análise de J. L. Borges, que demonstra, paradoxalmente, que os grandes representantes artísticos de uma determinada cultura, quando têm suas obras analisadas, frequentemente buscam características pouco ligadas à suas culturas nacionais (cf. BORGES, 2001); também para Brecht "as verdadeiras obras internacionais são as obras nacionais. As verdadeiras obras nacionais acolhem em si as tendências e inovações internacionais" (1966, p. 338).

Lembremo-nos, para que não haja confusão, que não se trata aqui de contestarmos a valorização necessária das oralidades e tradições populares de cada cultura, pois elas existem, e obviamente não há uma superior e outra inferior. Ao contrário, a preservação destas é pressuposto ético. No entanto, a partir da ótica que adotamos, não devemos deixar que ideologias de momento contaminem a nossa visão sobre as obras de arte, atribuindo a elas valores extra-artísticos, restringindo seu alcance baseados nos vagos critérios de pertença étnico-cultural-racial, como tem sido comum. Mesmo que a autonomia das obras - graças à capacidade imanente de re-semantização, através do contexto histórico e social de seu nascimento, e o contexto de suas múltiplas recepções - garanta sua inserção na cultura como bens simbólicos, e não necessariamente como linguagem autônoma. Afinal, "sabemos hoje que a discussão sobre a autenticidade do nacional, e portanto da identidade, é na verdade uma construção simbólica" (ORTIZ, 2006 [1988], p.183).

II - Cultura de uma raça?

Se até aqui procuramos tecer uma reflexão filosófica sobre os problemas oriundos da articulação, sem muitos critérios, dos conceitos de cultura, arte e identidade no seio da educação musical, e como o debate - no âmbito do multiculturalismo - pode apresentar problemas quanto a uma compreensão mais multifária das obras de arte, e, paradoxalmente, da própria compreensão sobre o universo das culturas, podemos examinar também o modo como estes ditames podem culminar numa articulação discursiva que pressuponha

² É necessário clarificar aqui um aspecto: é plenamente necessário e salutar abordar as obras também sob uma perspectiva de seus referenciais enquanto bens simbólicos culturais. No entanto, mais importante é não assumirmos uma postura que impregne de tal maneira as obras de arte com as ideologias, que elas terminem por assumir credenciais que a legitimem mais do que outras, ignorando as possibilidades pedagógicas intrínsecas, desprezando-as segundo critérios de pertença, e não segundo critérios oriundos da própria poética musical.

subliminarmente uma compreensão racialista idealizada na própria abordagem sobre a arte, conseqüentemente, na educação musical.

Do ponto de vista que adotamos, a idéia de que uma manifestação artística (ou cultural, uma vez que procuramos distingui-las) seja adotada dentro de pressupostos ideológicos que a considere mais "autêntica" do que outras, ou mesmo que atribua a ela um selo de identidade nacional que lhe credencie oficialmente para uso na educação musical, parece equivocada. No entanto, os ditames do multiculturalismo e sua linguagem oficial têm obtido sucesso em seus postulados, e dominado a discussão sobre o melhor modelo em arte-educação, sobre as políticas educacionais brasileiras, e mesmo sobre qual seria o "correto" universo musical a ser implantado (dentre a música étnica, afro-descendente, popular, folclórica, pop, etc). Os malogros não são medidos. Em seu livro *Uma Gota de Sangue* (2009), Demétrio Magnoli demonstra o amplo percurso histórico das políticas afirmativas e seu impacto social em vários países, onde as noções racialistas - que incluem as políticas de cotas raciais adotadas no Brasil - têm prosperado nos discursos oficiais sobre educação. A passagem de um discurso que separa, no seio de um Brasil mestiço, as culturas no bojo de um 'multi', para um que estanque as culturas em raças, pode não ser sutil, mas tem sido bem aceito, malgrado, paradoxalmente, suas filiações aos pressupostos raciais. Segundo Magnoli:

Do ponto de vista teórico, o multiculturalismo assenta-se sobre um primeiro pressuposto que não é dramaticamente distinto do artigo de fé do "racismo científico". Esse pressuposto pode ser expresso como a noção de que a humanidade se divide em "famílias" discretas e bem definidas, denominadas etnias. O "racismo científico" fazia as suas "famílias" – as raças – derivarem da natureza. O multiculturalismo faz as etnias derivarem da cultura. O segundo pressuposto do multiculturalismo é que a cultura corresponde a um atributo essencial, imanente e ancestral de cada grupo étnico. Essa naturalização da cultura evidencia que o conceito de etnia, na narrativa multiculturalista, ocupa um nicho metodológico paralelo àquele conceito de raça na narrativa do "racismo científico". (MAGNOLI, 2009, p. 92).

Se a educação musical no Brasil continuar a valorizar o conceito vago das "identidades imaginárias" que transformam algumas manifestações artísticas em mais legítimas do que outras, o caminho intexorável é a posterior valorização das obras e a construção das políticas educacionais segundo os critérios persistentes da raça, globalizando, como aponta Pierre Bourdieu (*apud* MAGNOLI, 2009), a problemática estadunidense. É americana a idéia de uma transformação curricular que "injetou a raça, a etnia, e o gênero em todos os departamentos e disciplinas, investigando, por exemplo, "o olhar afro-americano"

das paisagens urbanas, os temas feministas na arte contemporânea e a misoginia inscrita na nona sinfonia de Beethoven." (*ibidem*, 93). O mesmo autor demonstra que o campo acadêmico brasileiro tem abraçado os pressupostos multiculturalistas, o que obviamente já se nos depara nas políticas educacionais adotadas³. O ônus se encontra na naturalização e legitimação, através da suposta valorização das múltiplas culturas, do pressuposto da "existência de raças, de uma história e uma cultura afro-brasileiras e, ainda, de uma história e uma cultura africanas. O primeiro pressuposto implica uma abdicação: a escola não denunciará a raça como um fruto do racismo, mas a tratará como entidade histórica e social." (*ibidem*, 334). De um ponto de vista filosófico temos dois paradoxos quando adotamos uma visão unicamente culturalista no que diz respeito às políticas educacionais em música: a) numa luta contra o eurocentrismo do repertório da tradição erudita de Beethoven, Bach entre outros, se adota uma visão, esta sim eurocêntrica, oriunda do nacionalismo do século XIX (*cf.* ORTIZ, 1985), onde ser parte da cultura popular nacional garante a importância para educação. b) "A "cultura" em particular, aparece como sinônimo oculto de "natureza": para a raça existir objetivamente, num tempo de desmoralização do "racismo científico", ela deve emanar das profundezas insondáveis da "cultura"". (*ibidem*).

III – Conclusão

Parece ainda distante uma percepção que possa colocar o aluno no mundo do pensamento, respeitando o seu *ser-aí* como possibilidade, não cristalizada em identidades imaginárias. A idéia simplista de que existem conteúdos ou formas de abordagens do ensino musical mais legítimas que outras, pelo critério da autenticidade cultural/racial brasileira, ou pela simples pertença ao campo dos "oprimidos", em detrimento de toda a riqueza passível de ser encontrada em qualquer repertório de qualquer cultura (inclusive na tradição clássica), é sofismática na medida em que também segrega. Se de fato temos tantos anos de tentativa de hegemonia do pensamento eurocêntrico da vanguarda musical, auto-postulante de seu *status quo* de "topo da evolução musical mundial", não é tomando o mesmo caminho que se encontrará qualquer solução crítica. Até lá, o prejuízo e as distorções ideológicas recaem tanto

³ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mais recentemente a Universidade Federal de São Carlos receberam da Fundação Ford (o maior escritório patrocinador e divulgador das "políticas das diferenças", nos EUA) quase US\$ 3 milhões, e conseguiu a implantação da política de cotas raciais nestas instituições (MAGNOLI, 2009, p. 99).

sobre a possibilidade de compreensão das obras como do crescimento intelectual e crítico dos alunos. Pensemos no enorme prejuízo legado à Venezuela, se simplesmente fosse assumido enquanto ideologia que a música sinfônica e toda a tradição clássica são européias, portanto irrelevantes para a educação musical do país? Talvez não houvesse *El Sistema*, que não priva seus alunos da excelência de qualquer repertório. É nesse sentido que "as contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais *comunidades imaginadas* recebem identidades essencialistas" (BHABHA, 1998, p. 211). Um modelo de educação musical que não pressuponha muros ideológicos - apesar da ampla possibilidade do uso da música para tomada de consciência social - por si seria demonstração de nossa maturidade enquanto pensadores da educação.

Referências

BHABHA, HOMI K. 1998 [1ª ed. 1993]. *O Local da Cultura*. Traduções de Myrian Ávila, Eliana Lorenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG.

BORGES, Jorge Luis. 2001 (1ª ed. 1996). *Obras completas - Tomo I*. 2ª ed. Buenos Aires: Emecé Editores SA.

BRECHT, Bertolt. 1966. *Schriften zur Literatur und Kunst*. Band I - 1920-1939. Berlin und Weimar: Aufbau.

HALL, Stuart. 2005. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

HEIDEGGER, Martin. 2005. [versão original de 1935]. *A origem da obra de arte*. Tradução de Maria Conceição Costa. Lisboa: Edições 70.

MAGNOLI, Demétrio. 2009. *Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial*. São Paulo: Contexto.

ORTIZ, Renato. 1985. *Cultura popular: românticos e folcloristas*. texto 3. São Paulo: PUC.

_____. 2006 [1ª edição de 1988]. *Moderna Tradição Brasileira – Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense.

SAFRANSKI, Rüdiger. 2005 [1ª ed. 2000]. *Heidegger – um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. 2ª ed. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Geração.

As conexões entre a prática docente dos licenciandos da Escola de Música da UFMG e o Projeto Música na Escola Regular

Priscilla Ribeiro Costa
 UFMG
priscilla_le@hotmail.com

Maria Betânia Parizzi Fonseca
 UFMG
betaniaparizzi@hotmail.com

Resumo: Depois da instituição da Lei 11. 769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas regulares brasileiras discutir e fomentar pesquisas sobre a formação dos licenciandos em Música tem se tornado uma questão cada vez mais necessária. Que fatores influenciam esta formação? É verdade que o percurso do licenciando também depende dos objetivos e do interesse de cada indivíduo enquanto educador, mas os cursos de Licenciatura em Música exercem papel fundamental nessas escolhas, já que boa parte da formação musical dos futuros educadores acontece durante sua permanência na universidade. O que proponho aqui dentro desta temática, é investigar, por meio de um estudo exploratório de natureza qualitativa, as conexões entre a prática docente dos licenciandos da Escola de Música da UFMG com o projeto de extensão *Música na Escola Regular*. Por meio dos dados coletados em entrevistas, faço uma análise do impacto deste projeto na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFMG que exerceram a docência nesta ação de extensão. Os resultados mostram que o projeto representou um importante diferencial na formação desses alunos, ampliando sua inserção profissional e aprimorando sua prática docente.

Palavras chave: educação musical, projetos de extensão, prática docente.

Introdução

Após a aprovação da Lei 11.769/2008, que tornou a música um conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras, e as mudanças vivenciadas no curso de Licenciatura da Escola de Música da UFMG, com a adequação desta instituição ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), é importante que possamos refletir sobre como tais mudanças têm influenciado os currículos e as práticas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Música.

Tais reflexões são de suma importância, pois podem trazer maior clareza sobre os possíveis caminhos que levarão a uma melhor adequação dos cursos de Licenciatura em Música às novas e múltiplas demandas da área, na atualidade. Queiroz e Marinho (2005, p. 84) falam para sobre a importância dessa reestruturação dos cursos de licenciatura “através da

elaboração de projetos político-pedagógicos, que visam incorporar as dimensões exigidas para a *formação docente* em geral” (grifo nosso).

As ações de extensão, cada vez mais valorizadas no âmbito das universidades federais brasileiras, estão integradas a esses projetos político-pedagógicos. O projeto de extensão *Música na Escola Regular*, atualmente desenvolvido na Escola de Música da UFMG, vem justamente ao encontro desta ideia. Seus objetivos principais são oferecer e aprimorar a formação pedagógica dos alunos do curso de Licenciatura em Música desta instituição e oferecer formação musical básica a professores generalistas da rede pública. Este projeto veio somar-se ao curso de Licenciatura no sentido de proporcionar aos alunos a possibilidade do exercício da docência de uma forma “supervisionada”, pois alguns professores deste curso atuaram diretamente com os alunos de forma a auxiliá-los durante o processo.

A partir deste contexto surgiu a necessidade de se investigar as conexões existentes entre o projeto *Música na Escola Regular* e a formação dos alunos bolsistas que dele participaram nos anos de 2011 e 2012.

Para realização deste trabalho optou-se pela pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Para a efetivação da pesquisa foram desenvolvidas as seguintes estratégias: levantamento bibliográfico com ênfase em estudos semelhantes já realizados por profissionais/pesquisadores da área da educação musical e entrevista com três bolsistas, alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFMG, que atuaram no projeto *Música na Escola Regular* nos anos de 2011 e 2012.

O curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG

O curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFMG foi criado em 1986. Desde a sua criação até o ano de 2009, o curso era diurno e disponibilizava apenas oito vagas anuais para a modalidade Licenciatura. Naquele ano, com as mudanças propostas pelo Ministério da Educação (MEC), através do plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Escola de Música da UFMG ampliou para trinta o número de vagas anuais para a licenciatura. O currículo do curso foi reformulado com o intuito de atender a nova demanda proposta pelo REUNI, procurando fundamentar as disciplinas propostas em três grandes grupos: base técnica, desenvolvida pelas disciplinas de performance musical; base teórico-estético-estrutural, formada por disciplinas que tratam dos

fundamentos musicais básicos; e a base pedagógica que trata da didática, metodologia e da fundamentação teórica para as práticas propostas (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 89).

O projeto *Música na Escola Regular* e prática pedagógica dos licenciandos

Uma das tônicas das universidades federais brasileiras é “a integração entre ensino, pesquisa e extensão”, considerada um caminho fundamental para concretização de um curso que possa proporcionar a abrangência necessária para formação dos professores que atuam no campo da música (MARINHO E QUEIROZ, 2005, p. 84 e 85).

A Escola de Música da UFMG proporciona aos seus licenciandos a possibilidade de participação em projetos de extensão como forma de complementar sua formação profissional. Dentre as muitas ações de extensão desenvolvidas nesta instituição, existe o projeto *Música na Escola Regular*.

Este projeto, já em seu terceiro ano, teve início no ano de 2011, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Centro de Musicalização Infantil da UFMG, a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (PROEX), a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e o Programa de Extensão Universitária – PROEXT-MEC/SESu. Os objetivos centrais do projeto são: (1) promover formação pedagógica aos bolsistas, alunos da Escola de Música da UFMG; (2) oferecer formação musical e básica aos professores generalistas da rede pública; (3) promover a inserção de professores de música, alunos da Escola de Música da UFMG participantes do projeto, nas escolas da prefeitura; (4) desenvolver pesquisa sobre essa temática; (5) promover a formação musical de cerca de 6000 crianças, alunas das escolas municipais; (6) criar material didático para ser utilizado na escola regular (SIEX, UFMG, 2012).

Foram criadas disciplinas dentro do curso de Licenciatura especificamente para auxiliar os alunos bolsistas do projeto na elaboração das aulas, discutir o conteúdo programático, abordar as práticas pedagógicas a serem adotadas e compartilhar as experiências e dificuldades vivenciadas em cada aula. Os bolsistas e as professoras responsáveis pelas disciplinas experimentaram diversas atividades e jogos musicais para serem feitos em sala com os generalistas como proposta para que os mesmos pudessem realizá-las em sala com seus alunos.

Os dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os bolsistas nos permitiram inferir que o projeto *Música na Escola Regular* contribuiu de forma significativa para a formação profissional desses alunos do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música UFMG.

A primeira contribuição do projeto levantada unanimemente pelos bolsistas foi a possibilidade de adquirirem uma visão mais gradativa e ampla de como ensinar os conteúdos musicais em sala de aula. Como eles relataram, muitas vezes pela falta de experiência, eles trabalhavam alguns pontos com seus alunos em aula que muitas vezes estavam além da possibilidade de sua compreensão naquele momento.

Eu acho que o que mudou depois da participação no projeto foi que a gente tem mais segurança para conduzir o processo do início ao fim, sempre com ‘carta na manga’. O que mudou também foi o fato de fazer as aulas de forma gradativa. Antes eu não tinha pesquisa, tanto referencial... Isso não dá pra ensinar agora... Às vezes eu trazia atividades que estavam bem avante daquilo que os alunos conseguiriam fazer no momento. O que me ajudou assim... foi ter mais segurança (Lucas).

O segundo ponto colocado pelos bolsistas foi que as disciplinas criadas para orientá-los na preparação de suas aulas aos professores generalistas lhes mostraram uma nova forma de ensinar música, partindo sempre da vivência dos conteúdos. Essa nova maneira é bem diferente de como eles haviam aprendido e da forma como eles, até então, ensinavam. Ana relata como ela mudou sua abordagem pedagógica depois da participação no projeto.

Acho que eu passei a visualizar melhor que o aluno precisa passar pela vivência musical primeiro para depois chegar ao processo de escrita. Isso pra mim não era tão claro porque eu comecei meu estudo de música ‘ali lendo partitura’. Então eu não conseguia imaginar muito como era fazer essa vivência. Quando eu atuava em outro estágio, eu começava a ensinar teoria mesmo. Em muitos momentos da aula era puramente teoria. Depois com o projeto, vendo como as professoras das nossas disciplinas ministravam e planejavam suas aulas, eu comecei a ter uma noção melhor. Hoje quando eu tenho que planejar uma aula eu consigo estruturar melhor e perceber melhor a necessidade do aluno. Pensando mais no aluno... em desenvolver sua musicalidade (Ana).

O terceiro ponto comum colocado pelos bolsistas entrevistados foi o desafio de estarem, pela primeira vez, diante de uma turma de generalistas, sendo eles adultos e professores experientes:

Acho que o que vai mais influenciar é que eu não estava acostumado a dar aulas para adultos. Eu tive que me soltar, dar a minha opinião. Isso é o que mais me ajudou. 'Vai que eu assumo uma turma de adultos daqui algum tempo'. Agora já vou estar mais preparado (Lucas).

[...] Trabalhando com criança muitas vezes você pode 'cometer um erro' e dar um jeito assim...porque criança não percebe...e tem você como referência. Agora com adulto, não ! Com adulto é diferente, dependendo do que você faz, ele questiona mesmo e, principalmente, trabalhando com gente experiente, com com professores (Pedro).

Sobre essa questão, Almeida (2010) enfatiza a relevância da diversidade na formação do educador musical.

[...] a formação de professores de música não corresponde a uma única concepção de formação, pois necessita ser pensada a partir da diversidade que lhe é inerente. Proponho, assim, seu reconhecimento como espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados e, conseqüentemente, seja possível viver a formação com/em a diversidade para formar professores de música que possam trabalhar com/em a diversidade (ALMEIDA, 2010, p.51).

Como uma síntese, é possível afirmar que a experiência de participar do projeto *Música na Escola Regular* trouxe aos bolsistas maior segurança quanto ao exercício da docência, dando-lhes autonomia para elaborarem suas práticas pedagógicas em contextos diversos.

[...] Agora, mesmo eu tendo um planejamento pronto, eu tenho que pensar se no momento da aula eu vou conseguir atingir os alunos. Penso se eu não terei que improvisar, ter uma percepção diferente para dar uma modificada nas atividades. Penso na maneira que eu vou abordar o conteúdo; ou, às vezes, se devo fazer uma outra coisa, acrescentar alguma coisa na aula que auxilie o aprendizado do aluno (Ana).

[...] este projeto representou uma oportunidade para adquirir uma experiência como professor, porque apesar de termos disciplinas teóricas na graduação nas quais a gente aprende coisas sobre didática, acho que quando você está na prática, a gente aprende isso melhor. Acho que o professor aprende mesmo a dar aula é dando aula! (Ana)

Considerações Finais

Já houve importantes conquistas na consolidação da área da Educação Musical, desde as mudanças ocorridas com o REUNI. O projeto de extensão *Música na Escola Regular* pode ser considerado uma dessas conquistas. O sucesso desta ação aponta para uma valorização da área da Educação Musical no âmbito da Escola de Música da UFMG que outrora tinha seus esforços voltados para as modalidades do Bacharelado. Como bem coloca Penna (2007, p. 51), “Para ensinar não basta tocar, uma licenciatura em música é necessária...”

Como bolsista do projeto e a partir da fala dos meus colegas entrevistados, penso que nossa participação no *Música na Escola Regular* e nas disciplinas criadas como suporte a esse projeto foi de grande valia e de fundamental importância para enriquecer e consolidar nossa formação pedagógica. O projeto realmente criou um diferencial em nossa formação e nos proporcionou a possibilidade de uma formação profissional mais rica, sólida, autônoma, nutrida de experiências que nos darão maior incentivo para buscarmos conhecimento e metodologias capazes de tornar o ensino de música cada vez mais significativo nos diferentes contextos de atuação.

“O caminho se faz ao caminhar” (GUIMARÃES ROSA, 1936). Algumas habilidades no longo caminho do aprendizado da docência, só podem ser adquiridas através do dia a dia em sala de aula. As disciplinas teóricas dos cursos de Licenciatura em Música, que tratam da didática e da metodologia da educação serão de fato bem compreendidas se oportunidades como essa do projeto *Música na Escola Regular* ou de projetos semelhantes forem proporcionadas aos alunos dos cursos de licenciatura. “Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2000, p.9).

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.24, p. 45-53, set. 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000. P.5-23.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e ad educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.21, p. 15-24, mar. 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida Loureiro. O Ensino de Música na Escola Fundamental. 4ed. Campinas: Editora Papirus, 2008.

MEC. Ministério da Educação. ProExt: Edital ProExt 2013. 8 de maio de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article

PENNA, Maura. Não Basta Tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.16, p. 49-56, mar. 2007.

QUEIROZ e MARINHO, Luís Ricardo Silva e Vanildo Mousinho. 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, set. 2005.

ROSA, Guimarães. Magma. 1ªed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1997.

SIEX, Sistema de Informação de Extensão. Música na Escola Regular – Projeto Integrado CMI-UFG. **PROEX – UFG**, Belo Horizonte, mar. 2013.

As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás

*Daniela Oliveira dos Santos
IFG-Câmpus Itumbiara
dissants@hotmail.com*

Resumo: A pesquisa “As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás” teve início em março de 2012, finalizando-se em janeiro de 2013. O principal objetivo da pesquisa foi conhecer as práticas musicais dos jovens em Formosa-GO. Para tanto, utilizou de questionários e observações como procedimentos para a coleta de dados. A pesquisa contou com a participação de dois estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio - Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Formosa, como bolsistas CNPQ/Ensino Médio/Jr. A pesquisa possibilitou aos pesquisadores conhecer como a música ocupa lugar de destaque na vida dos jovens, nos diversos momentos em que eles estabelecem contato com ela.

Palavras-chave: Jovens. Música. Práticas Musicais.

1. Introdução

A pesquisa intitulada “As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás” iniciou-se em março de 2012. O estudo teve como objetivo geral conhecer as práticas musicais dos jovens em Formosa-GO, e, como objetivos específicos, apreciar “como” tais práticas ocorriam no dia-a-dia dos jovens, destacar os espaços em que eles as realizavam e apontar os meios e os dispositivos utilizados enquanto estabeleciam seu contato com a música.

Durante os onze meses de investigação foi realizado o levantamento das práticas musicais dos jovens na cidade de Formosa-GO, o qual proporcionou aos pesquisadores conhecer os gêneros musicais de maior preferência dos jovens pesquisados, as maneiras pelas quais eles estabelecem seu contato com a música e os locais em que mais vivenciam suas práticas musicais (escolas, igrejas, praças, ruas, clubes, dentre outros).

A pesquisa contou com dois pesquisadores bolsistas incentivados pelo PIBICⁱ/CNPQ, na modalidade Jr. (Ensino Médio), Guilherme de Ataídes Ribeiro e Diogo Soares Campos, ambos, alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio - Instituto Federal de Goiás – Câmpus Formosa.

Após a coleta e análise dos dados compreendemos aspectos relevantes que permeiam a relação dos jovens com a música, assim como, o uso dos dispositivos utilizados para suas práticas musicais.

Com o avanço da tecnologia e sua rápida disseminação entre os jovens observa-se que a música tem adentrado indiscriminadamente diversos espaços, dentre eles a sala de aula. Dayrell destaca a música como uma das expressões artísticas preferida entre os jovens.

A música, a dança, o vídeo, o corpo e o visual, entre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para "trocar ideias", "ouvir um som", dançar e usufruir outros diferentes tipos de lazer. (DAYRELL, 2010, s.p, grifos do autor)

Estudos na área da Educação Musical destacam as práticas musicais juvenis como parte constituinte do *ser jovem*. Nesse sentido, Arroyo traz significativas contribuições.

As práticas musicais participam ativamente das constituições juvenis na modernidade. Ao mesmo tempo, novas estéticas musicais surgem das ações dos jovens. Desde a década de 1970 estudiosos se dedicam a investigar as interações entre jovens e músicas, sobretudo as músicas criadas e praticadas pelos próprios jovens. (ARROYO, 2010, p. 24)

O crescente número de estudos na área da Educação Musical sobre a relação jovem e música demonstra o interesse de estudiosos da área em conhecer como os jovens vêm realizando suas práticas musicais. Schmeling (2005) investigou o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e os processos de aprendizagem musical de cinco jovens. A autora destaca que as mídias eletrônicas têm diferentes funções na atividade músico-vocal dos jovens contribuindo para sua auto-aprendizagem, a identificação e a autonomia nas escolhas musicais.

A pesquisa de Arantes (2011) teve por objetivo conhecer como as práticas musicais, vivenciadas por jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, incidem sobre a constituição de sua condição juvenil. Assim, a pesquisadora buscou apreender as circunstâncias do envolvimento dos jovens com as práticas musicais em um projeto social, os modos como constroem seu conhecimento sobre as práticas musicais e os significados que atribuem a tais práticas frente à sua condição juvenil. A pesquisa revelou que os jovens pesquisados tiveram experiências que marcaram suas vidas, repercutindo tanto em seu relacionamento familiar e escolar, quanto na vida profissional.

Em diálogo com as pesquisas apresentadas, entendemos que os estudos na área da Educação Musical que contemplam a relação jovem e música, proporcionam aos educadores musicais subsídios para a construção de propostas educacionais significativas.

2. Desenvolvimento da pesquisa: *entrando em campo*

Para compreender os fatores que colaboram para as práticas musicais dos jovens, os pesquisadores fizeram observações durante o intervalo escolar em três instituições de ensino, e em locais públicos em que a juventude concentrava-se aos finais de semana. As instituições escolhidas foram: Colégio Estadual Sérgio Fayad Generoso, Colégio Estadual Hugo Lobo, e o Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Formosa. Além das observações, foi aplicado um questionário a 136 estudantes dessas três instituições. A escolha das escolas foi feita seguindo o critério de maior número de estudantes em instituições educacionais públicas de Formosa. Além desse critério, a aceitação por parte da direção destas instituições, foi um fator determinante para a realização da pesquisa.

As observações em locais públicos propiciaram o conhecimento das práticas dos jovens (Praça Rui Barbosa em 07/04/2012 e Lago do Vovô em 25/11/12). Cada pesquisador anotou, em um diário de campo, suas impressões referentes às observações realizadas.

A investigação utilizou de métodos quantitativos e qualitativos, sendo esses o questionário, levantamento de festas e shows e as observações. Optou-se por utilizar o questionário como forma de os jovens responderem sobre suas práticas musicais, Para tanto, elaborou-se um questionário com 98% de questões abertas.

Para Goldenberg, as vantagens do questionário são:

Pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração, menor pressão por uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma. (GOLDENBERG, 1999, p. 87).

No que tange à escolha das questões, os pesquisadores basearam-se em pesquisas e relatos de experiências na área da Música e Educação Musical relacionadas às práticas musicais de jovens. Após os exemplos encontrados, preferiu-se redigir, de acordo com a temática da investigação, questões que colaboraram para o conhecimento das práticas musicais dos jovens.

Seguem algumas das questões que fizeram parte do questionário: Gosta de ouvir música? Quando e onde ouve? Você participa de algum grupo musical seja na escola, ou fora

dela? Você costuma frequentar locais onde há música ao vivo? Quais são seus gêneros musicais preferidos? O questionário foi composto de dezessete questões.

As observações iniciaram-se em março de 2012 no IFG Câmpus Formosa durante os intervalos entre as aulas, totalizando quatro, ao todo. As observações nos Colégios Estaduais Sérgio Fayad Generoso e Hugo Lôbo ocorreram em outubro de 2012.

As observações realizadas possibilitaram o levantamento dos dados da pesquisa, verificados a partir das interações dos jovens com a música e dos dispositivos e meios utilizados para suas práticas.

3. Práticas Musicais dos Jovens

Os resultados obtidos demonstram que as práticas musicais dos jovens são diversas e mediadas por vários dispositivos (celular, fones de ouvido, *notebook*, som automotivo). De um lado os aparatos tecnológicos foram muito citados pelos jovens, porém, verificou-se ao mesmo tempo, a cobrança por música “ao vivo” durante os eventos/shows/feiras na cidade.

Serão apresentadas neste item as práticas musicais dos jovens após a coleta dos dados provenientes do questionário. Conforme o Gráfico 1, o “ouvir música” é a prática mais vivenciada pelos jovens, seguida do “cantar” e “dançar”.

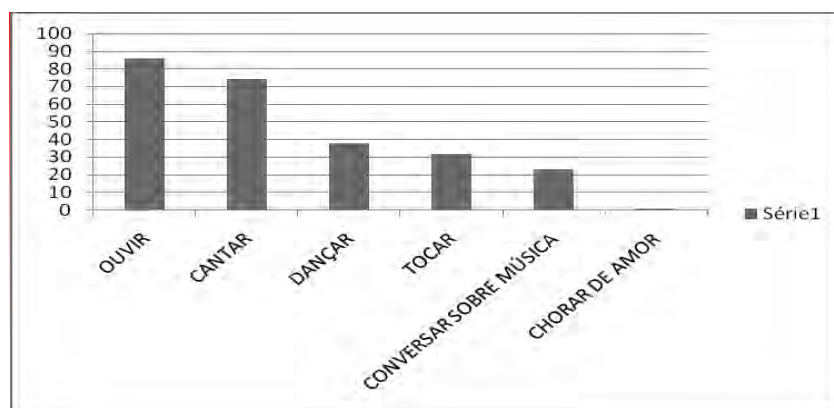


Gráfico 1: Práticas musicais citadas pelos jovens: Ouvir (86); Cantar (74), Dançar (38), Tocar (32), Conversar sobre música (23), Chorar de Amor (1).

A escuta musical foi destacada por 86 jovens que responderam ao questionário.

Relacionando os dados coletados quanto à escuta, no IFG – Câmpus Formosa, esta também foi evidenciada nos intervalos entre as aulas, momentos esses em que os jovens se reuniam em grupos.

Comecei a minha observação no primeiro intervalo que se estende das 08:30h às 08:45h. Logo me deparei com um grupo composto por quatro alunas utilizando o celular sem o fone, e desfrutando do estilo musical ali reproduzido, o *Funk*, mais precisamente as músicas: Mc Roba Cena - *Parado na esquina 2011!* (Equipe Detona Funk Rs), Montagem – *Vou descer de perna aberta* [Dj Billy da 13 & Dj Lalim Bagda]_2, Mc Pocahontas - *Eu Sento Rebolando Chamando Seu Nome* (Dj Thiago MPC e D-Rule Dj) e Mc Luan - *Ta diferente Ta Ta* [2011]. (DC1¹, p. 1, 2012)

No IFG, observei um grupo de três alunos da minha turma, todos com fones de ouvido compartilhando do mesmo gênero musical. Ao mesmo tempo em que ouviam as músicas, também conversavam (isso ficou demonstrado pelos seus gestos, movimentos). No segundo intervalo outro grupo fazia a mesma coisa. Relacionei esta prática a algo da idade, coisa que os jovens fazem como modo de se socializarem. (DC2, p. 1, 2012)

Na Praça Rui Barbosa, os jovens ouviam música por meio do som automotivo: diversos gêneros musicais eram reproduzidos ao mesmo tempo.



Figura 1: Jovens na Praça Rui Barbosa

3.1 “Onde” e “Quando” - Espaços e Momentos

No que se refere aos lugares onde as práticas musicais dos jovens aconteciam, o gráfico aponta suas casas e o colégio como os locais de maior preferência. Porém, grande

¹ Os diários de campo foram identificados em DC1, DC2.

número dos jovens não possui locais específicos para suas práticas musicais: as respostas “todo lugar” e “qualquer lugar” evidenciam essa afirmação.

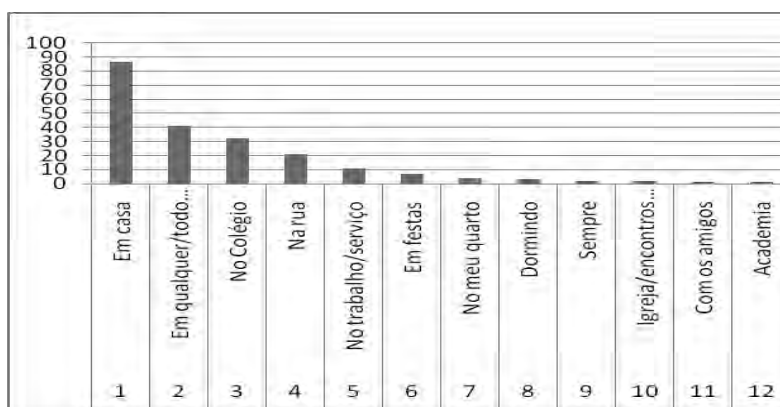


Gráfico 2: Locais em que os jovens realizam suas práticas

Com relação à frequência em que as práticas musicais ocorriam o gráfico abaixo demonstra que a maioria dos jovens as realiza: “diariamente”, “todos os dias”, “sempre” e a “toda hora”.

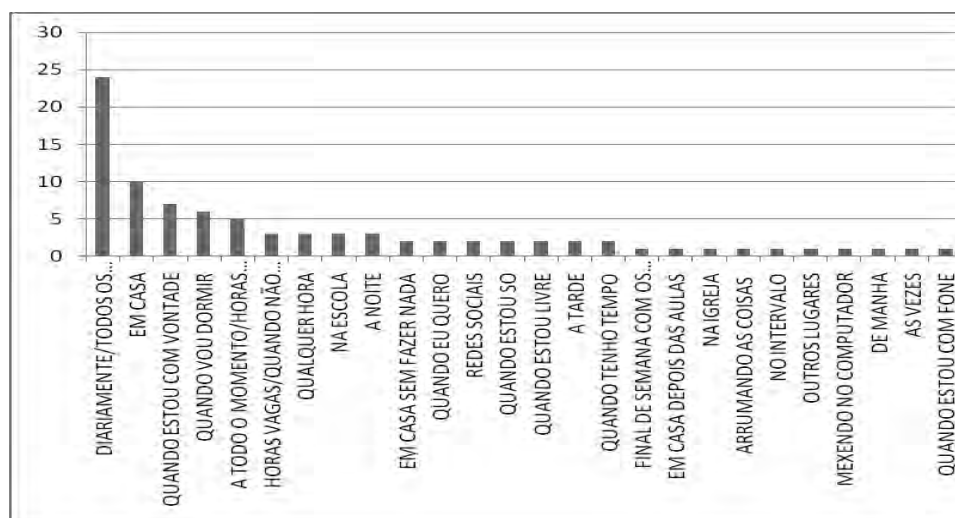


Gráfico 3: Quando os jovens realizam suas práticas

3.2 Dispositivos utilizados para as práticas musicais

Os dispositivos utilizados para a realização das práticas musicais citados foram vários, dentre eles, destacam-se os dispositivos móveis (celular, *iPhone*). Além dos celulares, os computadores, rádios e carros, seguem como os de maior preferência entre os jovens.

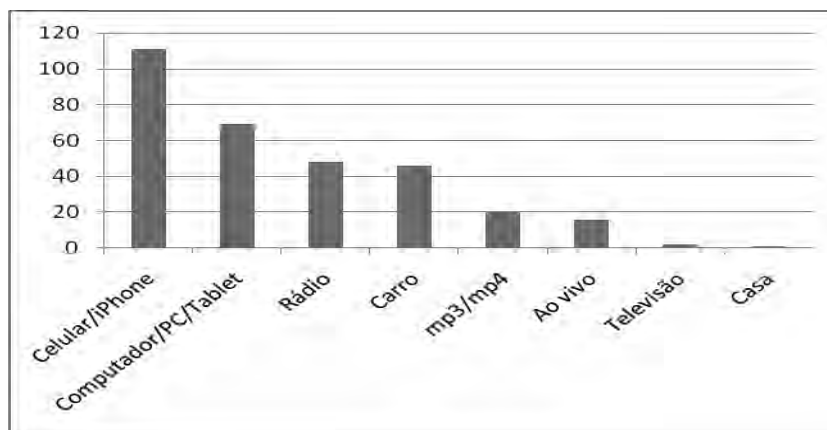


Gráfico 3: Dispositivos utilizados pelos jovens para suas práticas musicais

4 - Conclusão

A pesquisa proporcionou o conhecimento das práticas musicais dos jovens de Formosa-Goiás, com destaque à utilização de dispositivos móveis para a escuta. Além desse fator, verificou-se que a música é apreciada *diariamente/todos os dias* por grande parte dos jovens pesquisados, o que nos faz acreditar que ela ocupa lugar de destaque em suas vidas.

Outro fator importante que os dados da pesquisa revelaram, foi a utilização de dispositivos diversos pelos jovens para suas práticas musicais. Celular, *iPhone*, computador, som automotivo, permeiam uma escuta que, transita entre a individualidade e a partilha em grupos.

O questionário possibilitou levantar depoimentos dos jovens sobre a falta de apresentações musicais ao vivo na cidade. Muitos relataram que nunca participaram desse tipo de evento e enfatizaram que em Formosa poucos são realizados.

Acerca da inserção da música na escola, 98% dos jovens entrevistados assumiram a importância dessa disciplina na grade curricular. Em suas respostas, os jovens de Formosa almejam o ensino musical como uma forma de obterem maiores conhecimentos sobre a linguagem musical (notas), canto e a aprendizagem de instrumentos musicais.

Os dados obtidos demonstram aspectos importantes das relações dos jovens com a música, os quais podem auxiliar na reflexão e questionamentos sobre a aula de música. É

necessário que os educadores musicais busquem o conhecimento das relações que os jovens constroem com a música já que, muitas das vezes, isso se reflete na sala de aula, durante os intervalos, nas rodas de conversa...

Possibilitar aos jovens vivenciarem suas experiências musicais, também na escola, contribuirá para uma educação musical que tenha mais significado para eles. Uma educação musical que dialogue com suas práticas, tais como a utilização dos dispositivos móveis, situações de escuta musical em sala e atividades que incorporem suas vivências musicais, colaborará para a aquisição de habilidades musicais e de experiências prazerosas.

Referências

ARANTES, Lucielle Farias. *“Tem gente ali que estuda música para a vida!”: um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia*. Uberlândia, 2011. 271f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Uberlândia.

ARROYO, Margarete. Jovens e músicas e percursos investigativos. *Art Cultura_Revista de História, Cultura e Arte Uberlândia*, v. 12, p. 21-35, 2010.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

DAYRELL, Juarez; MARTINS, Francisco André Silva. Juventude e Participação: disputas e relações no cotidiano escolar. In: I SEMINÁRIO VIOLAR: PROBLEMATIZANDO AS JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE, I, 2010, Campinas. *Anais do I Seminário Violar*, 2010, p. 46-58.

GOLDEMBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Porto Alegre, 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ⁱ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

Associação Cultural As Ganhadeiras de Itapuã (Baixa do Dendê): um espaço socioeducativo musical

Harue Tanaka-Sorrentino

UFPB

hau-tanaka@hotmail.com

Resumo: Trata-se de um relato sobre a tese “Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico” (2012) cujo objetivo geral foi observar, analisar e refletir sobre as articulações pedagógicas realizadas no processo de transmissão dos saberes musicais das Ganhadeiras de Itapuã, um coro de mulheres entre 08-78 anos de idade pertencente a uma das associações culturais itapuãzeiras (Salvador-BA). Destarte, procurou-se dar visibilidade àquelas que alcançaram o respeito no meio cultural baiano, a partir de seu trabalho artístico-musical. A pesquisa qualitativa – estudo de caso etnográfico – voltou-se à análise das atuações e interrelações entre as(os) mestras(es) e as(os) aprendizes, a partir da observação participante periférica, tomando como aporte teóricos da educação musical e áreas afins. Parte da coleta e triangulação dos dados foram obtidas a partir da etnografia combinada aos relatos orais dos entrevistados, contando com cerca de 250 horas de material audiovisual (ensaios, shows e entrevistas). Os resultados desse estudo levaram a pesquisadora à criação de um quadro de recomendações destinado aos educadores musicais produzido a partir das articulações pedagógicas (foco da pesquisa) ocorridas entre mestras(es)/articuladoras(es) e aprendizes, entre a pesquisadora e os atores sociais, entre pares do grupo e de subgrupos, acompanhadas de reflexão sobre as ditas articulações que o próprio educador poderá realizar, anteriormente às interações. O grupo escolhido serviu-nos como fundo reflexivo para pensar o currículo adotado nas aulas de música (ampliação de repertório, metodologias), a cultura de dada comunidade e a relação entre os elementos socioeducativos, culturais e musicais intrínsecos ao processo estudado.

Palavras chave: Articulações pedagógicas; Ensino e aprendizagem musical; Atividade de ganho.

Introdução

A presente pesquisa interessa à área de educação musical no tocante às discussões promovidas sobre espaços de educação musical não formal e suas metodologias. A partir da aprovação da Lei nº 11.769/2008 que instituiu a obrigatoriedade do conteúdo musical nas escolas de todo país, testemunhamos a movimentação da comunidade acadêmica e docente, além das efervescentes discussões que englobam espaços alternativos e de contexto não formal e informal de ensino (doravante, contexto não escolar) e suas metodologias. Sendo assim, a pesquisa procurou auxiliar o educador musical a pensar e debater sobre o perfil de um “profissional reflexivo” (SCHÖN, 2000), no que tange tanto à formação inicial quanto à formação continuada. Para tal, utilizou a abordagem PONTES (AP) como referencial basilar, que trabalha com recomendações para a atuação do professor a partir de um planejamento

metodológico. De fato, “lida com criatividade pedagógica, com postura docente, adequação e aproximação estratégica aos alunos, às instituições, e também com o aproveitamento das oportunidades que aparecem durante a práxis educacional” (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

O universo estudado: metodologia e suporte teórico

A inserção no campo de pesquisa para conhecimento e contato com o grupo estudado se deu em fevereiro de 2008. Entretanto, a etapa de coleta de dados que deu origem à parte analítica da tese intitulada “Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico” ocorreu entre 26/08/09 e 16/12/09. A necessidade dessa subdivisão na coleta dos dados acabaria por ensejar, metodologicamente, o estudo de caso etnográfico (*ethnographic case study*) em questão (ANDRÉ, 2008; FLINDERS e RICHARDSON, 2002, p. 1172). Nesse sentido, foi a metodologia qualitativa que permitiu a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado ou os estudos etnográficos da música inserida em uma comunidade (BRESLER, 2000, p. 17). A coleta ocorreu a partir de: a) análise das entrevistas de cerca de 40 participantes; b) observação participante periférica (LAPASSADE apud CORREIA, 2009, p. 32); c) levantamento bibliográfico e via Internet; d) materiais audiovisuais, fotografias, diário de campo, documentos, entre outros.

O coro formado por 12 mulheres, 06 crianças/adolescentes e um adolescente, entre 08 e 78 anos de idade, foi o foco inicial e central da pesquisadora. Entretanto, a participação e interação de alguns homens (músicos, administração, produção artística e musical) foram importantes para as observações que resultaram nas análises contidas no relatório final. O universo em torno do qual o estudo se aprofundou esteve voltado para uma população formada por um grupo de mulheres negras e mestiças, idosas e jovens, através de seus saberes e modos de articulação (pontes articulatórias). Além disso, despertou-nos interesse, particularmente, o núcleo feminino cujas mulheres são vistas sob o prisma de uma vitalidade invejável, disposição e vontade de dançar/cantar e viver, representantes do que Britto da Motta (2010, p. 16) classificou como “idosos jovens”, pessoas “que vivem hoje um dinamismo inédito na história e ajudam a construir uma nova imagem, mais atuante e alegre, da velhice na sociedade atual”. Salientamos, ainda, que a continuidade das gerações, neste caso, delegada às crianças/adolescentes, foi fundamental para assegurar a criação cultural e sua transmissão. “A formação de novos agentes sociais representa, sob o ponto de vista da

preservação e transmissão de patrimônio cultural, uma garantia de continuidade e de renovação” (FORACCHI, 1972, p. 22). Esses fatores, portanto, foram alguns dos destaques desse rico contexto, não esquecendo que o estudo abarcou uma manifestação representativa da cultura afro-brasileira cuja expressão maior é o samba de roda. “Dança ritual de origem banto africana, considerada por pesquisadores e historiadores como representação de um costume, uma espécie de celebração ligada a algum culto afro da fecundidade” (SOLEDADE e VALE, 2007, p. 3).

A partir desse núcleo foram sendo compostas, para posterior análise, as cenas episódicas em que elas ensaiavam, educavam, cantavam, sambavam, contavam histórias sobre o antigo bairro onde viviam e sobre suas vidas (etnografia/história oral), principalmente, sobre a história das antepassadas que deu origem ao nome do grupo. Ao incorporarem em seus shows elementos cênicos, lembravam o comércio que era praticado por negros e negras – escravos de ganho –, na cidade de São Salvador da Bahia, durante os séculos XVIII e XIX. Nessa atividade de ganho, consideramos a mercação (pregão¹) o momento em que se encena/canta a venda dos produtos, sendo um dos momentos altos de suas apresentações.

O embasamento principal que deu suporte teórico à pesquisa foi a Abordagem PONTES (AP) de Alda Oliveira (2008, 2011; OLIVEIRA e FOGAÇA, 2010). Tomamos, ainda, como referencial, outras pesquisas também calcadas na AP, tendo resultado, inclusive, na publicação de uma breve análise comparativa entre duas delas (TANAKA-SORRENTINO e FOGAÇA, 2012). A investigação perscrutou o entendimento culturalista de Bruner ([1996] 2001, p. 21) em que se percebe como os seres humanos inseridos em comunidades culturais criam e transformam os significados, além de abarcar uma abordagem cultural-psicológica à educação (VYGOTSKY apud SALVADOR et al., 1999), com base na noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e na lei geral do desenvolvimento cultural. Segundo essa lei, os processos de linha social e cultural do desenvolvimento originam-se sempre entre as pessoas, quer dizer, “têm sua raiz inicialmente no plano da relação com os outros e depois surgem no plano estritamente individual” (SALVADOR et al., 1999, p. 105). A aprendizagem situada (*situated learning*) e o pensamento, portanto, estariam sempre postos em um contexto

¹ “O pregão tem sido conceituado como pequena linha melódica com palavras destinadas a anunciar o produto que é vendido. Seria talvez a matéria que teria dado origem ao *jingle* que hoje em dia é comuníssimo da radiofonia e na televisão. Habitualmente, o pregão é cantado em voz alta, fortemente, a fim de ser ouvido à distância.” (GUERRA-PEIXE apud ARAÚJO, 2007, p. 175).

cultural e dependente da utilização de recursos, igualmente, culturais (BRUNER, [1996] 2001; LAVE e WENGER, 1991).

Seguindo a postura do profissional reflexivo (FREIRE, 1996; IMBERNÓN, 2000; SCHÖN, 2000), podemos afirmar que Dewey, de cuja base esse modelo de formação remonta, foi um dos mentores de propostas que entendiam, entre outras, que os professores necessitam de “uma ação reflexiva” (IMBERNÓN, 2000, p. 74). Um dos elementos fundamentais desse modelo é que a pesquisa é importante para o professor que, por meio dela, detecta e resolve problemas e, nesse contexto, cresce como indivíduo. Tudo em prol de uma formação específica sobre um tema ou um problema, sobre metodologia de pesquisa ou sobre qualquer outro processo que ajude o professor em suas próprias experiências. Pois, a problemática não está exatamente na falta de conhecimento técnico, mas na criação de métodos próprios, sobretudo nas relações interpessoais entre aluno e professor.

A música é um elemento formador e através das letras, por exemplo, passamos mensagens importantes, e de certo modo, subliminares. “Existem numerosos estudos sobre as mensagens [...] em todas essas canções que a escola e a família transmitem. [...] propostas de análise e diminuição da influência destas [...], propondo a sua reflexão e releitura, chegando inclusive a propor novas letras” (HERNÁNDEZ ROMERO, 2013, p. 8).

Tratar, portanto, de uma análise do processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto não escolar de música, quer dizer, a partir de um meio educativo de contexto comunitário, fez parte de uma visão democratizante e ampla, ao se dar voz a um grupo que estaria fora dos cânones do ensino acadêmico de música e que visava à manutenção de suas tradições, através da música. Além disso, tal grupo, representado por uma maioria de mulheres negras, por suas condições socioeconômicas e históricas, tornou-se uma amostra de representantes de uma parte expressiva da realidade da sociedade brasileira (TANAKA SORRENTINO, 2012, p. 57).

Casos de articulação pedagógica

A pesquisadora optou por apresentar os dados obtidos através da etnografia como relato/descrição no capítulo 1 da tese, que tratou das primeiras notícias sobre o grupo, sobre os baluartes da cultura itapuãzeira e do seu incansável trabalho de valorização da comunidade e de sua cultura, bem como sobre o tempo e as circunstâncias sociais em que nasceu o grupo.

O feito etnográfico também pôde ser atestado pelas densas descrições ao longo dos capítulos pré-analítico (cap. 4) e analítico (cap. 5). Uma das importantes partes da pré-análise consistiu nos encontros da “memória afetiva” em que tivemos a oportunidade de presenciar as primeiras articulações mencionadas na pesquisa (TANAKA SORRENTINO, 2012, p. 217-226), comentadas parcialmente no âmbito de outra comunicação (TANAKA-SORRENTINO e FOGAÇA, 2012).

O que ficou evidente nesses encontros foi o modo como pessoas lidavam com seus saberes, além da postura sensível e respeitosa para com os saberes alheios, bem como o modo como os transmitiam e os expunham às companheiras de grupo e, principalmente, como eram recepcionados tais conhecimentos pelo grupo. Trata-se, nesse caso, de uma cena em que uma participante teve que se expor às demais [...]. Foi observado, portanto, o medo inicial de se apresentar perante as mais idosas e os adolescentes, vencido pela menina Clara (9 anos de idade) através da receptividade com a qual as integrantes interagiram e acolheram o cumprimento de sua ‘tarefa de casa’ (recolher músicas – pesquisadas ou de sua memória – para cantá-las, diante do grupo). As palavras de incentivo para que a criança se desinibisse foram acompanhadas não apenas por atitudes motivacionais, gestos de aquiescência de todas e palavras de reforço positivo, mas por acompanharem-na em cada música que cantava [...]. Estas atitudes foram determinantes para que a criança adquirisse a sensação de dever cumprido, ao ver sua iniciativa valorizada, enfrentando e vencendo seus medos e inseguranças.

Outro evento, igualmente importante para a pesquisa, foi o ingresso de um novo integrante (compositor e cavaquinista) que passou a dirigir musicalmente o grupo. Destacamos suas articulações e promoção de novos(as) articuladores(as) pedagógicos(as), bem como a influência decisiva que deu título ao capítulo 5 – O Marco da Transição –, período em que foram levados(as) a um novo patamar de execução vocal e autonomia performática. Fato que resultou na conquista marcante que afetou todo grupo, mudando os rumos dessa pesquisa.

Ao longo das análises, os dados justificaram, por exemplo, a função da música e das apresentações artísticas do grupo, revelaram sua identidade musical e as ações voltadas para a aprendizagem, não apenas musical, mas em busca da formação sócio-político-cultural de seus membros, voltando-se primordialmente à nova geração sucessora. As análises dos ensaios (15, do total de 37) e de outros dados ocorriam através da transcrição/descrição das passagens educativo-musicais e seus respectivos comentários. Em seguida, a pesquisadora passava às

considerações acerca das PONTES ocorridas. Na seção denominada “Convite às PONTES”, relatamos que:

As articulações nesse episódio ficaram sob a alçada dos mais velhos do grupo com as crianças/adolescentes, entretanto, entendo que fatores motivacionais, bem como dinâmicas específicas foram de fundamental importância para a funcionalidade das pontes. [...] O ambiente, o estado de espírito das pessoas, as provocações pedagógicas, as dinâmicas de grupo inseridas e todas as lições passadas só foram apreendidas pelos jovens aspirantes porque existiram fatores motivacionais que os levaram a tal. Dentre elas, motivações extrínsecas e intrínsecas. [...] As conexões foram sendo construídas durante todo o processo [...]. E se algumas questões foram menos comentadas e mais demonstradas, isso não se configurou como uma preocupação dos adultos do grupo, uma vez que as lições foram extraídas, como, por exemplo, a técnica do bom humor, que lhes permitiu estarem em um clima descontraído para se lançarem a cantar, até sem som, ou a realizar toda sorte de atividades que lhes eram propostas, sem bloqueios, sem medo de errar. (TANAKA SORRENTINO, 2012, p. 374).

E assim, a pesquisadora continuou analisando os itens de PONTES, de acordo com as seis características propostas, a saber: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade, Sensibilidade. Tais aspectos deverão ser explicitados no plano de ação pedagógica que diz respeito às articulações, entendidas pelas relações que compõem “o percurso do processo de ensino e aprendizagem em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos”, em que vão sendo edificadas pontes ou ações pontuais que conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo articulatório com os saberes que estão sendo trabalhados (OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Resultados da pesquisa

Como costuma acontecer nos meios populares musicais, existia no grupo estudado um respeito pelo ambiente, pela cultura, pelas pessoas e pela função da música (MERRIAM, 1964, p. 219-227) em seu contexto específico. Assim, a prática dos músicos e a transmissão de seus saberes foram dignas de valorização e ricas em lições que puderam ser aprendidas a partir da ênfase dada ao(à)(s): a) treinamento perceptivo e auditivo dos músicos e cantores; b) acompanhamento dos músicos aos coristas com base em um gênero musical – o samba de roda; c) busca pelo reconhecimento das tonalidades que se adequassem às vozes, tendo como resultado um treinamento em função da conquista pela autonomia performática das cantoras;

d) forma de identificação do “colorido” das tonalidades (escolha do tom); e) treinamento de “tocar de ouvido”; f) lições sobre presença, evolução e regras de movimentação em palco; g) forma como as crianças/adolescentes foram incentivadas a fazer solos das músicas do repertório, pela primeira vez; h) dinâmicas de grupo utilizadas para uma melhor interação entre o grupo e as crianças/adolescentes, dentre outras. Além de terem sido aventadas outras questões no decorrer do processo estudado, tais como: medo de palco (RAY, 2009, p. 158-178), medo do erro, insegurança, desafinação, esquecimento (letra e/ou música), organização do repertório, divisão das vozes, entradas das músicas (solistas) e o prazer de descobrir/construir/criar e fazer música com ludicidade. “Chama-se lúdica toda atividade que permita ao indivíduo vivenciar sua inteireza e sua autonomia em espaço-tempo que gera autoconhecimento. Não se caracteriza necessariamente pela alegria, [...], exige a integração e inviabiliza o fazer mecânico” (PORTO apud MARTINS, 2009, p. 24).

Após a análise dos dados, cerca de 250 horas de gravação (ensaios, apresentações, entrevistas, músicas, vídeos, etc.), a pesquisa gerou um quadro de recomendações que demonstra alguns tópicos evidenciados por questões de articulações em educação musical, recorrentes e comuns a outras áreas.

FIGURA 1 – Quadro de Recomendações PONTES

ENTRE O PESQUISADOR E OS ATORES SOCIAIS	O(A) ARTICULADOR(A) CONSIGO	ENTRE PARES	ENTRE O(A) ARTICULADOR(A) – APRENDIZ(ES)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem utilizada ✓ Alta positividade, naturalidade e conectividade em geral ✓ Elemento gerador em PONTES – a sensibilidade ✓ Interpretação sobre técnica ✓ Identificação das ZDPs 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Flexibilização” das relações de ensino e aprendizagem ✓ Autoavaliação ✓ Conhecimento sobre a proposta: PONTES ✓ Exercício de humildade pedagógica ✓ Aplicação de método próprio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Liberdade expressiva ✓ Cuidado e cumplicidade com seus pares ✓ Incentivo, estímulo e solidariedade entre pares ✓ Pedagogia do acolhimento ✓ Sentido de pertencimento ✓ Conquista da autonomia ✓ Técnica do bom humor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ouvidoria libertária ✓ Respeitabilidade: à individualidade, à identidade musical, ao gosto musical, ao conhecimento prévio do aluno ✓ Sensibilização para a prática da tolerância ✓ Buscar por uma postura desafiadora ✓ Motivação extrínseca e intrínseca ✓ Utilização adequada do <i>timing</i> ✓ Lidar com o medo do erro ✓ Emprego da ludicidade nas articulações ✓ Lidar com as emoções ✓ Promoção do desenvolvimento da disciplina e concentração ✓ Diálogo com seus educandos

Fonte: TANAKA SORRENTINO, 2012, p. 437.

Considerações finais

Uma vez apontadas, as articulações do grupo, ficou comprovado que os modos de articulação e os itens em PONTES, conforme reza a abordagem, foram influenciados pela cultura local, além das metas concernentes aos objetivos encampados pelo grupo e, também, pelas características apresentadas por seus participantes (TANAKA SORRENTINO, 2012, p. 474).

Os músicos e as cantoras do coro, em sua prática, desenvolveram, de modo intuitivo e não conscientemente sistematizado, a identificação das tonalidades e seu próprio modo de aprender, criar, improvisar, fazer e fruir música, a partir do que foram se medrando musicalmente através do experimentar, “tocar de ouvido”, do ensaio-e-erro, da repetição, da imitação e dos referenciais pessoais de seus pares e das coristas, com base na experiência prática. Podemos afirmar que o grupo musical surgiu de maneira peculiar, no intuito de dar visibilidade a uma prática que visava atender à expressão emocional (evocadas nas canções de trabalhos), a fim de contribuir para a continuidade e estabilidade de uma cultura local, divulgar e representá-la simbolicamente, dentre outras funções.

A prática do ensino e aprendizagem musical deve coadunar-se com o comprometimento do educador musical, preocupado com a função para qual esteja destinando o conhecimento musical a seus alunos. Como disse Sloboda ([1983], 2008, p. xx) ao equacionar algumas questões para o próximo milênio:

(1) seria necessária uma estimativa maior sobre o mundo confuso da emoção e motivação para balancear as precisões e organizações da cognição; (2) seria necessário abarcar uma gama ainda maior de exemplos de músicas, culturas e sub-culturas do mundo [...].

Isso se configura, por exemplo, no fomentar o respeito à diversidade musical do nosso país, às múltiplas identidades musicais e aos perfis de nossos músicos e aprendizes, bem como uma intensa conectividade entre o que se aprende e o que se pode aprender musicalmente através de articuladores/facilitadores/mediadores/professores sensíveis e em constante exercício de resiliência ².

² Termo emprestado da física, diz-se da capacidade que os corpos possuem de serem submetidos a um esforço-limite e voltar à forma original; analogamente, daqueles que não sucumbem às diversidades e desafios da profissão (HELVÉCIA, 2005 *apud* TOURINHO, 2006, p. 8).

Sinteticamente, pode-se dizer que as pontes articulatórias que marcam as análises da tese sugerem que o professor consiga observar o aluno integralmente, indo além das supostas obviedades – “talento inato” –, para avançar sobre qualquer indício que demonstre que o aluno tenha sempre algo de bom a ser observado, que acabe por facilitar sua aprendizagem e o planejamento de ensino. Todavia, são poucos os professores que mantêm uma observação acurada e se permitem observar o que se encontra além do visível (as emoções). Professores que ainda não aprenderam a se adaptar ao meio, a tolerar, lidar de forma bem humorada com seus alunos e perceber os sentimentos deles. De observá-los, não como um mero espectador, mas como alguém que vê em suas próprias ações a arte da mediação no processo de interação dos educandos com o meio, participando ativamente da sua construção de conhecimento, oferecendo-lhes desafios e auxiliando-os na superação dos mesmos (TANAKA SORRENTINO, 2012, p. 421).

Referências

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*, 15. ed. Campinas, SP: Papirus, [1995] 2008. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, Samuel (Org.) *Estudos de folclore e música popular urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 175-180.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto (Portugal), n. 2, p. 5-30, 2000.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A família multigeracional e seus personagens. *Educação Social*, Campinas: UNICAMP. v. 31, n. 111, p. 435-458, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a08.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2012.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, [1996] 2001.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 30-36, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2012.

FLINDERS, David J.; RICHARDSON, Carol P. Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. In: COWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference (MENC)*, New York: Oxford University Press/The National Association for Music Education, p. 1159-1175, 2002.

FORACCHI, Marialice M. O conflito de gerações. In: _____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972. p. 19-32.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição digitalizada e revisada pelo Coletivo Sabotagem. [1996] 2000. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

HERNÁNDEZ ROMERO, Nieves. *A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero*. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3494/3265>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões de Nossa Época, 77).

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARTINS, Manoel Aparecido. O lúdico como disciplina nos cursos de licenciatura em matemática: um estudo necessário à formação dos futuros educadores. *Artigonal*. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-ludico-como-disciplina-nos-cursos-de-licenciatura-em-matematica-um-estudo-necessario-a-formacao-dos-futuros-educadores-978278.html>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

MERRIAM, Alan P. *The antropology of music*. Bloomington: Northwestern University Press, 1964.

OLIVEIRA, Alda. *Pontes educacionais em música: apostila curso ABEM*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

_____. *A abordagem PONTES*. Salvador: P&A, 2011. (No prelo).

OLIVEIRA, Alda. FOGAÇA, Vilma de O. S. *The PONTES Approach for a creative and a continued education of music teachers*. Disponível em: <<http://www.chara.dk/artikler/20100303.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

RAY, Sônia. Considerações sobre pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: ILARI, Beatriz e ARAÚJO, Rosane (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: De Artes – UFPR, 2009. p. 158-178.

SALVADOR, César C. et al. (Org.). *Psicologia da educação*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SLOBODA, John A. *A mente musical*. Londrina: EDUEL, [1983] 2008.

SOLEDADE, Maria de Fátima; VALE, Renilda do. *As ganhadeiras de Itapuã: uma manifestação cultural afro-brasileira*. 2007. 10 f. Trabalho de conclusão da disciplina Laboratório de Cultura Material Africana–Departamento de Museologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 7-15, set. 2006.

TANAKA SORRENTINO, Harue. *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. 2012. 550f. 2 v. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TANAKA-SORRENTINO, Harue; FOGAÇA, Vilma de O. Breve análise comparativa entre duas pesquisas à luz da abordagem PONTES. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 22., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2012/TrabalhosEscritos/paper/view/1673>>. Acesso em: 15 out. 2013.

Atividades pedagógicas extracurriculares: o caso de um concerto didático na escola

Amós Oliveira
 UEFS
 amos.oliveira@live.com

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência de uma atividade pedagógica que contempla uma série de concertos didáticos desenvolvida por bolsistas do PIBID - UEFS, que foi realizada numa escola pública. A experiência partiu do questionamento sobre como ampliar o repertório de gêneros musicais dos estudantes envolvidos, visto que muitas vezes esses conhecimentos partem da mídia e se limitam ao que ela transmite. Os objetivos do projeto são: 1) ampliar o repertório de gêneros musicais dos discentes; 2) valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e usar estes como ponto de partida para novos saberes; 3) trabalhar o samba, suas origens, vertentes e influências em gêneros mais novos, tomando como ponto de partida o pagode. A metodologia está em consonância com a realidade dos estudantes e a sua experiência musical prévia. O concerto teve como introdução um repertório familiar ao discente, através do gênero pagode e suas células rítmicas, como elemento motivador e, mais tarde, apresentando suas relações com o gênero samba. Foram inseridas, de forma interativa com o público, questões como o contexto histórico de cada gênero, as células rítmicas e principais compositores do samba, contemplando as vertentes deste último como o pagode, samba de roda e a bossa nova, choro etc. Como resultado nota-se as contribuições para a ampliação do repertório dos estudantes, oportunizando novas audições para além daquilo que é transmitido pelos meios de comunicação de massa, e o desenvolvimento do senso crítico sobre o que é veiculado como música nestes processos midiáticos musicais.

Palavras chave: PIBID, Educação Musical, Concerto didático.

Introdução

Neste artigo será relatado a experiência de uma atividade extracurricular realizada em um colégio público na cidade de Feira de Santana – BA, através do PIBID – UEFS. Esta atividade se trata de um concerto didático com elementos cênicos, a qual um grupo de bolsistas se utilizou desta como forma de levar aos estudantes conhecimentos de gêneros musicais, tomando como ponto de partida um gênero difundido na região: o pagode. O projeto surge a partir da indagação: como ampliar o repertório de gêneros musicais dos estudantes de forma interessante e motivadora? Vale salientar que este projeto é o aperfeiçoamento de uma ideia anterior realizada pelo mesmo grupo que levava a atividade apenas como concerto didático, sendo que desta vez esta foi incrementada com elementos cênicos, o que tornou a atividade mais interessante.

O projeto tem como objetivos: 1) contribuir para a ampliação do repertório de gêneros musicais dos discentes; 2) possibilitar uma audição musical mais autônoma dos meios de comunicação de massa; 3) valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e usar estes como ponto de partida para novos saberes; 4) trabalhar um gênero o samba, falando de suas origens, vertentes e influências em gêneros mais novos, tomando como ponto de partida o pagode; 5) valorizar e abordar as influências africanas na música brasileira.

Partindo da questão-problema e dos objetivos, será relatado o processo reflexivo dessa questão e a construção do projeto como contribuição à solução da questão apresentada. Esta proposta partiu de discussões em grupo, observações e diagnósticos empíricos nos encontros didáticos, do PIBID - UEFS, entre os bolsistas, coordenadora de área e professora supervisora no início do ano de 2013. Ainda neste relato, será feita uma breve problematização sobre a influência dos meios de comunicação de massa no contexto escolar e suas interferências nas preferências musicais dos estudantes, bem como no ensino de música na educação básica.

Fundamentação teórica

A mídia influencia a sociedade em geral, isto é fato. No âmbito da música, não é preciso ir muito longe para entender que alguns gêneros e estilos musicais são superestimados e outros subestimados nos meios de comunicação sociais. Alguns poucos gêneros estão sempre em evidência em comerciais, trilhas sonoras de novelas, vinhetas etc. No contexto da cidade de Feira de Santana, temos alguns gêneros difundidos e conduzidos pelos meios de comunicação de massa, como o sertanejo universitário, pagode, arrocha e axé. Os motivos e os porquês são claros, afinal, música também é um instrumento social de que a mídia se apodera para dominar e fazer valer causas e lógicas comerciais.

Por outro lado, muitos desses gêneros musicais são marginalizados pela escola e pela universidade, distanciando ainda mais a consolidação do espaço escolar na sociedade. Os espaços acadêmicos muitas vezes não entendem que, apesar de transmitidos pela mídia, estes gêneros musicais podem fazer parte da identidade da comunidade local, identidade social e individual (LIMA, 2002). Pensando por este ângulo, a escola não pode negligenciar a existência deste fato.

Entrando no contexto escolar, um dos problemas que a escola atualmente enfrenta é a desvinculação do processo de ensino e aprendizagem com o cotidiano dos estudantes. Os saberes escolares estão cada vez mais descontextualizados da realidade com que os estudantes se deparam fora dos “muros” escolares, acabando por encontrar do outro lado um universo que se torna paralelo ao que é cultivado dentro da escola. Desta forma, é preciso haver práticas que prezem pelo diálogo do ensino escolar com o contexto sociocultural do estudante. A escola não pode ser uma espécie de “parede” entre os saberes populares e de experiência de vida dos estudantes e os saberes acadêmico-científicos. Para Russel (2006, p.14),

Precisamos estar abertos às histórias de nossos alunos, atentos àquilo que Bourdieu (1993) chama de “bem cultural”, para criar um “espaço” destinado à diferença, proporcionando aos alunos as ferramentas e a permissão para usar tais conhecimentos para explorar, trazer “de volta” e validar o que eles sabem.

E Galizia (2009, p.78) ainda enfatiza:

Axé, techno brega, funk, rap, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano.

Em consonância com a citação, podemos guiar a elaboração de projetos e atividades pedagógicas tomando a realidade sociocultural do estudante como ponto de partida. Devemos valorizar aquilo que o estudante traz consigo para a escola e tornar este saber útil, fazer disso um ponto de partida, um elemento motivador para a ampliação de novos conhecimentos, traçando novos horizontes e estabelecendo conexões entre aquilo que ele aprendeu em suas vivências fora da escola e aquilo que o professor propõe para que seja aprendido e apreendido. Ainda sobre esta questão, Dayrell (2007, s.p.) afirma:

O que cada um deles [estudantes] é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida”. [...] Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços.

A educação musical na escola tem o papel de ir muito mais além do ensino baseado nos moldes europeus, ao ditar o repertório erudito e foco na leitura musical e na concepção de formação de concertistas. Muitas vezes os estudantes apresentam resistência a esses moldes por causa da discrepância entre a realidade dos mesmos e o conteúdo apresentado, causando assim uma insatisfação e desmotivação à aprendizagem. Além disso, sob a influência da lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) deve ser inserido questões pertinentes à cultura afro-brasileira, resgatando contribuições nas áreas sociais, políticas e artísticas, pertinentes à história do Brasil.

O conteúdo também deve estar voltado para as peculiaridades do ensino de música no nosso país, que ainda tem diversos horizontes para serem alcançados nesse contexto, como a efetivação da lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que garante o ensino de música na escola, mas a insere apenas como conteúdo obrigatório na disciplina Artes. Nascimento (2011, p. 03) nos diz que, “para que a música realmente seja eficaz nesse papel educacional, é preciso muito mais que uma lei 11.769/2008, é necessário que haja profissionais capacitados, conscientes da realidade escolar que encontramos hoje nas escolas públicas e motivados a encarar esse grande desafio educacional.”

Diante disto, o professor de música tem o papel de enfrentar essa realidade e ter a capacidade de contribuir para a abertura dos horizontes musicais dos estudantes, ao apresentar novas possibilidades e alternativas para além do que eles têm acesso. Esta perspectiva de um ensino articulado com a realidade nos traz a necessidade de um professor que tenha o caráter de refletir sobre o espaço onde ele está inserido e, a partir das observações, pensar em melhores formas de se transmitir o conteúdo proposto. Penna (2010, p.29) nos diz:

[...] um “professor reflexivo” é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios. [...] Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos, o que exige necessariamente entrar em contato com a turma, procurar conhecer suas vivências fora da sala de aula, observar suas reações e interesses.

A partir dessas reflexões e problematizações, o grupo de bolsistas propôs a construção de um concerto didático-musical como contribuição para a ampliação do

repertório de gêneros musicais dos discentes. Este concerto didático prezou por levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, ao utilizar o gênero pagode como ponto de partida para ampliação dos conhecimentos dos discentes, chegando até o gênero samba, conforme a descrição a seguir.

Metodologia

O projeto propôs apresentar o gênero samba. Porém, também apresentou o pagode. Mas para quê? Como este é uma vertente do samba, tanto no que se refere às células rítmicas como na formação instrumental que valoriza instrumentos de percussão, este gênero foi aproveitado como elemento motivador à atividade, visto que é comum no cotidiano dos estudantes em Feira de Santana, sendo utilizado como introdução no concerto didático.

O concerto contou com a participação de dois bolsistas que fizeram uma espécie de diálogo intercalando as músicas para apresentar os gêneros, o contexto histórico e interagir com o público. O evento aconteceu no auditório da escola, no horário de aula da disciplina Artes, a qual o PIBID de Música atua.

Repertório

O repertório foi composto por diversas peças. Este foi selecionado cuidadosamente para valorizar o processo histórico de cada gênero apresentado. Foi acordado na reunião que haveria duas músicas de pagode de caráter introdutório, e em seguida as de samba, bossa, choro etc. Vale salientar que a apresentação contemplou uma música de samba de roda também, com o objetivo de valorizar esta manifestação artística que é tão presente no interior do estado da Bahia e trazê-lo ao conhecimento dos estudantes, apresentando o contexto histórico, compositores, influências africanas e a relevância deste na cultura popular brasileira. Desta forma, o repertório ficou com a seguinte seleção e ordem:

- 1) Firme e Forte – Psirico
- 2) Ilha de Maré – Alcione
- 3) Samba da Pitangueira – (Popular do Recôncavo da Bahia)

- 4) Escorregando – Ernesto Nazareth
- 5) Wave – Tom Jobim
- 6) Carinhoso – Pixinguinha
- 7) Garota de Ipanema – Tom & Vinicius
- 8) Não Deixe o Samba Morrer – Alcione

Eixos norteadores

A apresentação foi estruturada de modo a contemplar três eixos (conteúdos) para nortear a execução e os procedimentos:

1) Conceituais:

- Contexto histórico;
- Células rítmicas;
- Compositores do samba.

2) Procedimentais:

- Apreciar as diversas variações musicais do samba;
- Refletir sobre as mudanças ocorridas na trajetória do samba.

3) Atitudinais:

- Respeitar as diversas variações do samba, entendendo que a música de hoje é fruto de uma transformação histórica;
- Compreender e valorizar as raízes e influências africanas na música brasileira.

O Concerto

Para introduzir o concerto, foi executada uma música bem característica do pagode (música 01). Os estudantes se surpreenderam e demonstraram uma boa receptividade ao concerto com essa música e interagiram voluntariamente com palmas. Logo em seguida os dois bolsistas apresentadores iniciaram as interações discutindo sobre os gêneros musicais que

estavam sendo executados, falando das preferências das pessoas e interagindo com o público com perguntas.

No diálogo que se seguiu entre os dois bolsistas, foi procurado apresentar as relações entre pagode e samba, e posteriormente foi feita uma ligação com o samba, tratando das origens do mesmo. Então foi executada a música 02.

Em seguida, o diálogo permanece tratando agora sobre as influências sofridas no samba pela música africana, remontando a contextualização histórica da escravização dos negros. Então foi executado a música 03, que é um samba de roda primitivo do Recôncavo da Bahia (os estudantes interagiram com palmas).

No momento seguinte, os dois bolsistas dialogaram sobre um mito do samba, sobre a sua possível origem. A partir daí se trata o surgimento do gênero choro e a apresentação segue com a música 04. Em seguida, os estudantes assistiram um diálogo que intercalou a música anterior e a 05. Nesta próxima ouvirão um chorinho. O diálogo que seguiu tratou da diversidade de vertentes que existem a partir do samba. E foi abordado mais um gênero: a bossa nova (músicas 05 e 06).

Na última conversa entre os dois bolsistas, eles tratam da importância da música da brasileira e de conhecer as nossas raízes. E por fim, todos os bolsistas cantam a música 07 com a interação da plateia. E assim, o concerto foi encerrado com aplausos da plateia que se demonstrou bastante empolgada e satisfeita com a forma de aprendizagem sobre o samba e algumas de suas vertentes.

Resultados alcançados

Na aula seguinte ao concerto didático, trabalhamos apenas as músicas do repertório utilizado e também fizemos uma roda de conversa sobre o que eles ouviram e interiorizaram na apresentação. A partir desta aula, percebemos que eles conseguiram compreender o processo histórico que apresentamos no evento e atestamos os resultados que esperamos após a realização do projeto.

Contribuímos para a ampliação do repertório dos estudantes, oportunizando novas audições para além daquilo que é veiculado de forma massante pela rádio, TV, internet, etc. Ainda percebemos que os estudantes começaram a desenvolver um senso crítico do que é

veiculado como música e se sentiram agentes mais participativos destes processos midiáticos musicais.

Especificamente sobre o gênero samba, desconstruímos preconceitos dos estudantes para com o gênero, que muitas vezes é entendido como “música de gente velha” e outros termos pejorativos. Após o concerto, os estudantes estiveram dotados minimamente de uma consciência histórica e política sobre o gênero samba, entendendo a sua importância e o seu lugar no que tange a sociedade brasileira.

Por outro lado, houve resultados também na prática docente dos bolsistas envolvidos no projeto. Após a execução do concerto, os bolsistas se sentiram-se familiarizados com este tipo de atividade pedagógica e isso contribuiu na formação enquanto professor de música, sempre entendendo que música antes de tudo, tem um caráter estético e de apreciação, e o fazer musical é fundamental na atividade de qualquer educador da área. O bolsista que esteve presente na elaboração deste concerto didático pode estar apto também a produzir mais atividades pedagógicas que envolvam os estudantes de forma interessante e motivadora, sempre levando em consideração as questões específicas de cada público e o ambiente a qual ele está inserido.

Considerações finais

Falar de educação em si é falar de possibilitar novas oportunidades, novos aprendizados que sobrepoem a formalidade da escola e se tornam significativos para a vida. E oportunizar esses novos conhecimentos musicais para os estudantes é dotá-los de instrumentos para que eles possam desenvolver a criticidade necessária frente às questões de nosso tempo. E mais uma vez: é preciso fazer com que os estudantes entendam, de fato, que ele deve agir como um agente participativo das relações midiáticas em música, ao invés de se portar como um receptor/reprodutor passivo destas informações.

O concerto didático como forma de ampliação do repertório musical é uma contribuição nesse longo processo que a Educação Musical enfrenta e uma possibilidade que foi encontrada pelos bolsistas para trabalhar essa questão da realidade dos estudantes e o conteúdo adotado na escola. Entendemos através desta atividade pedagógica e das reflexões por trás dela que a questão problema deste artigo pode sim ser resolvida através destas atividades. Podemos sim ampliar a gama de conhecimentos dos discentes através desses

projetos alternativos à formalidades de ensino em sala de aula e, mesmo que o objetivo não tenha sido atingido totalmente ele já é um grande passo nessa longa trajetória.

Os beneficiados com este projeto não são apenas os estudantes, que terão a oportunidade de ter seus horizontes e percepções ampliadas. A experiência adquirida nesse processo de elaboração é bastante válida também para os licenciandos em música, pois permite sentir como é a organizar de um projeto desse porte, seus problemas e peculiaridades, e já nos possibilita pensar em novos projetos com outros temas, como forma de suprir as necessidades de aprendizagem emergentes que os estudantes apresentam além daquilo que é aprendido em sala de aula. Além disso, tivemos a oportunidade de refletir criticamente sobre a atuação dos meios de comunicação de massa no contexto escolar, suas interferências e, principalmente, sentir de perto a realidade da música na educação básica, sua atuação, o papel do docente e o que deve ser desenvolvido na sala de aula (o que é, também uma proposta nata do PIBID).

A construção deste concerto didático servirá de experiência para o futuro professor de música na criação e execução de atividades pedagógicas (minicursos, concertos didáticos, oficinas, debates etc) alternativos à sala de aula, a qual se fundamenta pela necessidade de se alcançar questões que emergem no dia a dia do ambiente escolar e que fogem do conteúdo programático que o professor propõe em sala de aula (DEL BEN, 2011).

Por fim, percebemos a necessidade de um professor que não se acomode com as peculiaridades de ensino de cada espaço, que reflita acerca das formas de construção do conteúdo proposto e que pense que a personagem central do processo de ensino e aprendizagem é o sujeito (estudante), e não o objeto (conteúdo).

Referências

AMARAL, Maria L. F. et al. A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião inseridos na educação fundamental frente à influência da mídia. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2010, pp. 335-343.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

BRASIL, *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 15 de julho de 2013.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sociocultural*. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1068>. Acesso em: 01 mai. 2010

DEL BEN, Luciana. Música nas escolas. *Revista Salto para o futuro/ TV Escola*. Ano XXI, Boletim 08. Jun. 2011

GALIZIA, Fernando. *Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

LIMA, Ari. *Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador*. Cad. Cedes, Campinas, v.22, n. 57. 77-96, agosto de 2002.

NASCIMENTO, C. A. P. *PIBID Música/RN: uma vivência significativa no processo de ensino-aprendizagem*. 2012. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1099490&key=68889476bbf300006036218e36c16bf4>>. Acesso em 01 de maio 2013.

RUSSELL, Joan. *Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática*. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 14, p. 7 – 16. mar. 2006.

PENNA, Maura. *Mr. Holland, o professor de música an educação básica e sua formação*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V 23, 25-33, mar. 2010

Atuação Docente online: o professor de teclado a distância

Hermes Siqueira Bandeira Costa
Universidade de Brasília
hermes.siqueira@gmail.com

Paulo Roberto Affonso Marins
Universidade de Brasília
pramarins@gmail.com

Resumo: Este artigo, como parte de pesquisa em andamento, traz uma reflexão sobre o ensino de instrumentos de teclas no curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília. A pesquisa tem por objetivo conhecer e compreender as concepções de ensino e aprendizagem do ensino de instrumento a distância, através da óptica de seus professores pesquisadores, de suas concepções pedagógicas e suas relações com as tecnologias digitais, as quais são importantes ferramentas para as atividades pedagógicas dos cursos a distância. É apresentada uma breve revisão literária sobre o ensino de música a distância, bem como pesquisas que tratam especificamente sobre o ensino de instrumentos online. Outrossim, são abordadas questões sobre as tecnologias digitais utilizadas na educação a distância. Por fim, são apresentados dados referentes às entrevistas realizadas com os professores sobre as temáticas apresentadas neste artigo. Espera-se que esta pesquisa contribua para um melhor entendimento acerca da atuação docente online no ensino de instrumentos a distância.

Palavras chave: educação musical a distância, ensino de instrumentos a distância, tecnologias digitais

1. Introdução

Apesar de não ser um fenômeno recente no país, o atual formato de educação a distância, mediada pela Internet, modificou consideravelmente a percepção de educação, em especial a educação superior. Evita-se pensar que a interação entre estudantes e professores restringe-se somente a um espaço físico-temporal determinado, limitado, pois é “impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor” (KENSKI, 2005, p.2).

As possibilidades educacionais proporcionadas pela EaD são observadas no crescente número de instituições públicas de ensino superior (IES) interessadas em ofertar cursos na modalidade a distância, mediados pela Internet, em diversas áreas do conhecimento, favorecendo acesso a populações que, seja por falta de uma IES ou dificuldades de deslocamento à outra cidade, dificilmente teriam como ingressar no ensino superior. Assim como em outras áreas, a expansão da educação mediada pela Internet também ocorre com a

Educação Musical. Apesar de o número de instituições públicas que ofertam formação superior em música a distância ser reduzido, verifica-se – através da demanda demonstrada nas inscrições para os vestibulares desses cursos - um grande interesse por esse tipo de formação superior. Esse crescente interesse reflete diretamente na atuação dos professores universitários, que cada vez mais tem expandido suas práticas pedagógicas para além da sala de aula.

Tais práticas têm sido um grande desafio para os docentes que ensinam música a distância, em especial pode-se destacar o ensino de instrumentos, uma vez que o contato face a face é considerado uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos alunos de instrumento. Portanto, a pesquisa teve por objetivo compreender como é o ensino de instrumentos de teclas a distância, através da perspectiva dos professores pesquisadores¹ e de suas concepções de ensino de instrumentos a distância, bem como os desafios inerentes a essa modalidade de ensino a distância.

2. Educação Musical a Distância

A EaD pode ser caracterizada como modalidade de ensino em que há uma separação física entre professores e alunos durante parte ou em todo o processo de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007). Bates (2005, p. 5) define educação a distância como sendo um “método de educação”, sendo a tecnologia essencial para seu desenvolvimento, em que os estudantes podem definir seus horários e locais para estudos, sem a necessidade de estar face a face com um professor, a fim de conciliar estudos, trabalho, família – conciliações estas que, segundo o autor, são fatores que mais influenciam a escolha de uma formação a distância do que propriamente as distâncias geográficas.

No Brasil, a educação online apresenta-se, também, com características de cunho social, de acesso democrático à educação superior. Litto (2009, p.3) afirma que o país está entre os países que utilizam amplamente a educação online, como forma de acesso ao conhecimento e “à certificação de competências, a uma maior parcela da população”. Ainda segundo Litto (2009, p. 4), a EaD “é a mais lógica solução para atender à demanda reprimida de educação superior, chegando até os alunos nas regiões mais remotas do país”, pois evita

¹ Nomenclatura utilizada pela CAPES para designar os docentes autores de disciplinas para os cursos a distância.

que este estudante se desloque de sua região para estudar em outra localidade e permaneça em sua própria região, aplicando os conhecimentos ali adquiridos.

Cursos superiores de música a distância, mediados pela internet, são ofertados por 3 (três) instituições públicas de ensino superior². Visto que a formação de professores de música para atuar na educação básica mediada pela Internet é relativamente recente, um ponto importante emerge nesse contexto: formação docente para o ensino de Música a distância. Belloni (2010, p.258) destaca que “quase não há formações prévias para esses corpos docentes, que aprendem a fazer EaD fazendo – isto é, trabalhando em equipe com outros profissionais. Para a autora, o trabalho docente na educação a distância é bastante complexo e que os poucos estudos referentes a essa temática relevam graus elevados de exigências e complexidades bem maiores nas equipes docentes da EaD que no trabalho individual do ensino presencial.

Educação musical a distância pode ser definida como um contexto no qual o aluno interage através de materiais pedagógicos planejados por um professor, o qual pode ou não supervisionar todo o processo educacional (GOHN, 2011). De acordo com Gohn (2011, p.43), definir educação musical a distância “é caminhar sobre uma linha tênue, pois essa tarefa implica em escolhas e prioridades na seleção de conteúdos”, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, pois é um desafio que ocorre tanto na educação a distância, quanto na educação presencial. Ainda segundo o autor, na educação musical a distância, há uma intencionalidade educacional, tanto no momento de criação dos conteúdos, quando o professor planeja os materiais, quanto no momento em que o aprendiz estuda e decodifica os materiais planejados pelo professor. Ou seja, a intencionalidade educacional pode partir de um professor ou do próprio aluno (GOHN, 2011, p.43).

Segundo Cajazeira (2004), uma das características da educação musical a distância está no atendimento a públicos específicos, bem como na expansão das tecnologias digitais. Para a autora, a educação musical mediada pela Internet tende a ser ofertada de uma maneira mais ampla, com conteúdos específicos para adultos profissionais e/ou curiosos que se interessem por música. Com o avanço das tecnologias e das novas formas de transmissão, o

² De acordo com informações do MEC, apenas três universidades públicas ofertam o curso superior em Música: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

ensino da música tende a expandir a sua ação para pessoas não assistidas pela educação musical presencial (CAJAZEIRA, 2004, p.95).

Apesar de características como o distanciamento geográfico e a utilização de recursos tecnológicos, infere-se que a educação musical a distância possui suas particularidades, uma vez que requer recursos didático-pedagógicos e tecnológicos específicos, tais como: programas de sequenciamento MIDI (Musical Instruments Digital Interface), softwares de edição de partitura, softwares para gravação e manipulação de áudio digital, interfaces de áudio digital, dentre outros. Tais recursos podem auxiliar em conduções pedagógicas que atendam às especificidades do ensino de música a distância.

2.1. Ensino de Instrumentos a distância

Poucas são as pesquisas acadêmicas que dissertam sobre ensino de instrumento musical a distância, em contexto universitário. De acordo com Braga (2009), este ainda é um tema pouco divulgado. O autor descreve o ensino de instrumento a distância como um tema que gera desconfianças, incredulidades de profissionais que não estão familiarizados com este tipo de ensino, que não estejam ligados ao ensino a distância ou mesmo por parte de profissionais ligados à EaD. Há de se concordar que, mesmo perpassado todo esse tempo em que a referida citação foi descrita, ainda há desconhecimentos sobre a possibilidade do ensino de música a distância, em como são realizados, principalmente, os processos de ensino e aprendizagem de um instrumento a distância.

Com a pesquisa direcionada ao estudo de violão via web conferência, Braga (2009) descreve o desenvolvimento de sua investigação, desde os estágios iniciais, com o planejamento do curso, até à fase de implementação do curso de violão. Durante todo o processo de implementação do curso, o autor descreve as constantes reflexões dos professores envolvidos no projeto. Intitulado Oficina de Violão a distância, o projeto teve por objetivo constatar quais padrões de interação eram mais pertinentes entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes durante o curso. Tais atividades eram realizadas por meio de web conferências, além de encontros presenciais já estabelecidos. Segundo o autor, apesar das limitações técnicas do recurso utilizado para realizar as aulas, os resultados apontaram para uma efetiva aprendizagem musical daquele contexto, além de destacar uma maior interação

entre professor e aluno, aluno e aluno, num contexto de aprendizagem de um instrumento a distância.

Westermann (2010) versa sobre a autonomia em um curso a distância. O autor aborda questões que influenciavam comportamentos autônomos dos alunos de violão, do curso de licenciatura em Música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este curso, segundo o autor, é considerado como diferenciado por estimular a “autonomia e a tomada de decisões por parte do aluno, mas também o limita, até certo ponto, pela existência de um currículo com objetivos educacionais.” (WESTERMANN, 2010, p.30). De acordo com Westermann (2010), o objetivo do curso é formar instrumentistas acompanhadores capazes de utilizar o violão como uma ferramenta auxiliar para as aulas da educação básica, seja para acompanhar, cantar e acompanhar, assim como desenvolver habilidades próprias do instrumento: tocar peças solos, transposição e improvisação. Nesse curso de violão, os materiais disponibilizados aos alunos – organizados de modo a ser um passo a passo no desenvolvimento dos repertórios trabalhados - são em forma de textos com linguagem simplificada, partituras, letras cifradas, vídeos, fotografias, animações e áudios (WESTERMANN, 2010).

Sobre o ensino de instrumentos percussivos, Gohn (2011) descreve e justifica o curso de percussão da UFSCAR “por sua utilidade como ferramenta no desenvolvimento da musicalidade” (GOHN, 20011, p. 144), ao explorar as possibilidades sonoras de cada instrumento, atenção ao modo de tocar, na percepção dos diferentes timbres, bem como a percepção de aspectos rítmicos e sua relação entre som e movimento. São necessários, de acordo com o autor, vídeos de boa qualidade para um contato síncrono – descrito na pesquisa como videoconferência - com os atores interagindo em tempo real. Entretanto, pela falta de equipamentos e conexões que permitam uma alta qualidade de transmissão e recepção, segundo Gohn, optou-se pela utilização de textos básicos para estudos - baseados em experiências pertinentes à formação dos professores do ensino presencial – que são colocados em prática através de vídeos; além de fotos (GOHN, 2011).

Sem exaurir a discussão sobre a temática, infere-se que o ensino de instrumento ainda carece de amplas pesquisas, bem como discussões entre os envolvidos nessa modalidade da educação musical. Percebe-se que é um tema complexo, que difere de uma disciplina estritamente teórica. Os desafios vão além das questões pedagógicas voltadas às particularidades do ensino a distância, pois os docentes enfrentam também seus entraves

quando se trata de questões de ordem tecnológica. Por exemplo, contextualizando-se para a área de instrumentos de teclas, seriam necessários instrumentos com um mínimo de qualidade nas localidades de apoio presencial aos alunos, como pianos ou teclados sensitivos ao toque (teclas com peso de piano) para que os alunos pudessem ter noções básicas de interpretação musical, ou mesmo aprendizado de técnicas. São questões ainda a serem amplamente revisadas e discutidas a partir dessas experiências concluídas.

3. Professores Pesquisadores: suas concepções de ensino de instrumentos musicais a distância.

A pesquisa relatada neste artigo, de natureza qualitativa, foi realizada com três professores pesquisadores de instrumento do curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB, através de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Poupart (2008), a importância da entrevista justifica-se, através da perspectiva epistemológica, pelo fato de se conhecer a fundo a perspectiva dos participantes, pois se torna indispensável a exata compreensão e apreensão de suas condutas sociais. Além de apreender a experiência alheia, esse instrumento de coleta permite uma elucidação de suas condutas, e que a interpretação dos dados deve ser pautada através da perspectiva dos atores, ou seja, o “sentido que eles mesmos conferem às suas ações” (POUPART, 2008, p.217). As perguntas realizadas direcionavam-se a percepção dos participantes quanto à formação para se atuar no ensino a distância; aspectos pedagógicos inerentes ao ensino de instrumento a distância; assim como os desafios da prática docente online.

Para se atuar no ensino de instrumento a distância, percebe-se que não é necessário apenas ter conhecimentos pedagógicos inerentes à área de formação. Necessita-se, também, uma formação mais ampla que prepare o professor a atuar na educação a distância, assim como utilizar as ferramentas digitais. De acordo com um dos professores entrevistados, durante o curso de formação oferecido pela Faculdade de Educação da UnB, houve “(...) muitos textos sobre o processo de ensino a distância, e alguns diálogos, alguns debates que aconteceram via e-mail, via troca, via distância também com outros professores da área”, entretanto, “muitas coisas não ficaram definidas, esclarecidas na formação, ficou uma formação muito curta porque achei muito superficial, não foi uma formação assim, profunda”.

Outros desafios apontados pelos entrevistados referem-se aos aspectos pedagógicos. De acordo com um professor entrevistado, o desafio maior era:

“eu não podia mais pensar em ensinar, eu tinha que pensar bastante em como o aluno iria aprender com os materiais que eu iria deixar. Então esse foi um desafio. Outro desafio é deixar tudo pronto, que minhas aulas sempre foram interativas, e muito do que eu desenvolvo na aula presencial é a partir do que o aluno traz; ele traz uma ideia, um tema, e o que eu quero, as habilidades, as competências, os saberes que eu vou desenvolver com eles, eles são mutáveis a partir dos materiais que eles trazem. No ensino a distância não é bem assim.”

Questões como as supracitadas dificuldades estruturais dos polos³ de apoio presencial, a falta de preparação dos alunos para uma efetiva participação na EaD foram apontadas pelos professores como desafios à suas práticas pedagógicas:

“Os alunos não estavam preparados e capacitados, que eu percebi. Então eu tinha que ensinar desde o básico mesmo, como postar uma mensagem no fórum, como fazer um vídeo e como é que tinha que ser a gravação desse vídeo; que tipo de programa que ele deveria utilizar pra poder fazer a gravação.”

Outro aspecto importante na EaD, refere-se em como os materiais pedagógicos são produzidos e por qual mídia são veiculados. Os professores entrevistados desenvolveram seus conteúdos utilizando principalmente textos e áudios. Vídeos foram utilizados em menor quantidade, para aspectos como exercícios técnicos, que exigiam uma correta visualização tal como passagens de dedos em uma escala. Sobre a utilização dos materiais, Pimentel (2010) afirma que é preciso estar atento à qualidade dos materiais a serem produzidos para um curso de EaD, bem como ao público, ao currículo, e que a escolha dos meios e da natureza para serem utilizados, devem estar associados ao projeto teórico metodológico do curso.

5. Considerações Finais

Com os grandes avanços das tecnologias digitais, a educação conseguiu um grande avanço ao permitir que o acesso à informação, a troca de conhecimentos pudessem ser mais

³ Polos: unidades físicas descentralizadas de apoio presencial para atendimento aos estudantes, atividades acadêmicas, dotadas de infraestrutura ao processo de ensino-aprendizagem.

ágeis e efetuadas com maior facilidade. A educação a distância mediada pela Internet, ao facilitar o acesso ao ensino a uma grande parcela da população, se mostra como uma importante ferramenta à prática de educadores universitários, ao possibilitar que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer de modo sistematizado, independentemente de espaço e tempo determinados.

O ensino de instrumento de teclas a distância, assim como os demais instrumentos apresentados anteriormente, é um processo de ensino com significativas possibilidades pedagógicas, apesar dos desafios tecnológicos e do desafio em que o professor não se encontra face a face com o aluno, sendo a escrita, por vezes, o principal meio de comunicação entre professores e alunos.

Sem a intenção de esgotar ou chegar a conclusões definitivas sobre a temática da pesquisa, observou-se que, para o ensino de instrumento de teclas, são necessários: 1) amplo conhecimento sobre a educação a distância e suas especificidades; 2) conhecimentos pedagógicos específicos voltados para o ensino na modalidade a distância e, 3) capacitações para a utilização de recursos tecnológicos digitais adotados na educação a distância.

Percebe-se que não basta ter conhecimento sobre como ensinar o instrumento de teclas, ou qualquer outro instrumento. Deve-se levar em consideração o público a quem o curso se destina, quais os conteúdos, repertórios que são considerados essenciais para a aprendizagem dos estudantes de um curso de música a distância, para que essa aprendizagem possa ser efetiva e condizente com a realidade profissional desses futuros professores. Os cursos aqui mencionados podem ser considerados pioneiros na área. Ainda é necessário que haja mais discussões sobre como ensinar, bem como sobre como o aluno aprende a distância.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão dos docentes sobre seu papel na EaD, bem como incitar a reflexão sobre as possibilidades e desafios da aplicação das tecnologias digitais em sua atuação pedagógica mediada pela Internet, de modo que essas tecnologias sejam utilizadas de forma a se ampliar o ensino. Intenta-se também que este artigo coopere para a ampliação do ensino de música a distância, especialmente no que tange ao ensino de instrumento, de modo que mais Instituições de Ensino Superior (IES) públicas deem credibilidade ao ensino de música mediada pela Internet.

Referências

BATES, A. W. (Tony). *Tecnology, e-learning and distance education*. 2nd ed. New York: Routledge, 2005.

BRAGA, P.D.A. *Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA, Salvador, 2009.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel. PIMENTEL, Nara. (Org). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 245-266.

CAJAZEIRA, R.C.S. *Educação Continuada a Distância para Músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta*. 2004. 258 f. Tese (Doutorado em Música) – UFBA, Salvador, 2004.

GOHN, D. M. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V.M. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*.(2005). Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf> Acesso em: abr. 2011.

LITTO, F. EaD – Por que não? *Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, p.108-122, jun. 2009.

MOORE, M. KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução: Roberto Gelman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PIMENTEL, N.M. A educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D. PIMENTEL, N. *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EduFSCar, 2010. p. 267-286

POUPART, J. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

WESTERMANN, B. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UFBA, Salvador, 2010.

Aulas de guitarra para crianças: dilemas e desafios

Jéssica de Almeida
UFSM
almeidadejessica@gmail.com

Ana Lúcia Louro
UFSM
analooock@hotmail.com

Resumo: O seguinte artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso finalizado sobre aulas de guitarra elétrica para crianças na perspectiva de três professores de determinada cidade. Para esta ocasião, analiso¹ as narrativas de um dos professores pelo fato de suas falas tratarem especificamente da importância da mídia no ensino de guitarra para crianças e das articulações didático-pedagógicas necessárias para vencer os desafios da prática pedagógica neste contexto. Esta pesquisa qualitativa teve como principal metodologia a técnica de história oral temática, fazendo uso das entrevistas semi-estruturadas para a coleta das narrativas.

Palavras chave: aulas de guitarra para crianças; ensino de instrumento; guitarra elétrica.

Introdução

Na prática de professora de guitarra elétrica, no contexto de aulas particulares, vivenciei diferentes situações onde precisei articular conhecimentos acadêmicos e experienciais. Observei um crescimento considerável na procura por cursos de guitarra potencializado pelo acesso à tecnologia. Por ser um instrumento versátil, está presente em quase todos os gêneros e estilos musicais, o que diversifica os perfis de alunos estudantes de guitarra.

A presença da mídia na sociedade resultou no aumento da procura por aulas de guitarra. Adultos, adolescentes, idosos de diferentes contextos e, recentemente, crianças, instigadas pelos modelos presentes nos meios de comunicação, buscam por professores de guitarra capazes de aproximá-los de seus ídolos.

¹ Este artigo é escrito na primeira pessoa do singular. Esta pesquisa foi realizada pelo primeiro autor que a desenvolveu dentro de um recorte biográfico assumindo a problematização das suas vivências pessoais como parte do processo de pesquisa, o que conduz à escolha da conjugação na primeira pessoa do singular. No entanto, este artigo teve a participação direta da segunda autora, não como protagonista-pesquisadora, mas como contraponto de leitura e discussão teórica, muitas vezes contribuindo com partes da escrita do texto, o que nos fez parecer relevante incluí-la também como autora.

Pensando neste último contexto: Será possível dar aulas de guitarra para crianças? Que articulações fazem-se necessárias? Que tipos de desafios o professor encontra ao ministrar aulas para este perfil de aluno? Essas perguntas perpassaram a minha prática e foi com o objetivo de respondê-las que desenvolvi a minha pesquisa.

Revisão da Literatura

A mídia aumentou a procura por cursos de guitarra e as crianças com faixa etária entre 5 e 8 anos passaram a fazer parte deste público. O professor precisa então articular conhecimentos e buscar por alternativas metodológicas para lhes proporcionar um ensino de qualidade. Na maior parte do tempo, as crianças estão em contato umas com as outras, seja na escola ou em outros ambientes. Em casa, assistem televisão e acessam a *internet*. Desde pequenas e diariamente são expostas a diferentes conteúdos midiáticos. Por este meio conhecem novos repertórios e estilos musicais associando programas de televisão, musicais e bandas às músicas que consomem (RAMOS, 2008). Por um lado, os meios de comunicação oferecem uma ferramenta de aprendizado para as crianças, onde é possível conhecer tendências musicais de todo o mundo por um clique. Por outro, invadem o universo sonoro das famílias com músicas da moda, geralmente associadas a programas de televisão e bandas, que, sem a atenção dos pais e professores, ocupará espaço das músicas “apropriadas” para crianças.

A presença de guitarristas ou figurantes-guitarristas em seriados infantis e infantojuvenis, em clipes de música, em desenhos e novelas, despertou a curiosidade pela guitarra nas crianças: “Essa forma (audiovisual) de ser da música na mídia cria uma concepção de música midiática que sustenta o significado do que é música para as crianças” (SUBTIL, 2006, p. 28). Quando a família busca um professor de guitarra, o aluno já demonstra ter ouvido, imitado (cantando e tocando) e repetido ações de guitarristas presentes na mídia. Por isso, o professor precisa dialogar com estas influências e entendê-las como ferramenta de conhecimento com as quais o aluno tem contato diariamente.

A preocupação com aulas de instrumento já foi tema de vários estudos. Moreira (2007) investigou as causas da evasão, principalmente de crianças, enquanto professora de piano, buscando alternativas para reverter este fato. Harder (2009) objetivou pesquisar como os professores de instrumento articulam conhecimentos pedagógicos em sala de aula para um

ensino significativo. Figueiredo e Cruvinel (2001) estudaram a sistematização da metodologia de ensino coletivo de violão para a faixa etária 5 a 8 anos, explorando a criatividade dentro de um procedimento lúdico. Garcia (2010) pesquisou sobre de que maneira acontecem as aulas particulares em contextos não formais, do planejamento à aplicação.

Quanto ao interesse pelos conhecimentos práticos dos professores e articulações destes conhecimentos, outros autores já escreveram a respeito. Del Ben (2001) investigou de que maneira “[...] as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical [...]” (DEL BEN, 2001, p. 8). Beineke (2000) estudou os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de professores, buscando também revelar algumas lógicas que norteiam e fundamentam as suas ações pedagógicas.

Os estudos sobre aulas de guitarra em grupo ou particulares, em contextos formais ou não formais, ainda são escassos e recentes. A guitarra, de tradição popular, não obteve espaço nos conservatórios e universidades por um longo tempo, onde a única opção para os alunos interessados em aprendê-la foi o autodidatismo, escolas específicas de música popular ou aulas particulares nas casas dos professores. Recentemente, aumentou o número de pesquisas sobre aulas de guitarra em grupo ou particulares em diferentes contextos. Mesmo assim, são poucos estudos comparados ao grande interesse pelo aprendizado deste instrumento, tanto em espaços formais, quanto nos espaços não formais. Considerando que grande parte dos professores de música formados nas universidades atuará em outros espaços que não a escola de educação básica, as investigações sobre de que maneira são construídos os conhecimentos dentro destes outros contextos têm crescido nos últimos anos e algumas universidades demonstram esforços para suprir esta necessidade na formação dos professores.

Narrativas do professor

Para a análise das narrativas, buscamos fugir de categorias gerais a partir dos dados coletados. Antes de almejar categorias gerais, procurou-se dar mais espaço para generalizações naturalistas² (STAKE, 1995) e contemplar as incoerências e as multiplicidades das narrativas do professor. A categorização, portanto, é feita a partir dos dados, e sua maneira de construir conclusões busca antes compreender a presença de maneiras

² Generalizações naturalistas são conclusões propositadamente deixadas para os leitores da pesquisa, às quais chegam a partir de suas próprias experiências de vida.

de ser e agir dos professores de instrumento, enquanto grupo social, do que estabelecer tipologias generalizantes.

O professor em questão dá aula de guitarra há mais de dez anos no contexto de aulas particulares para diferentes faixas etárias. Sua formação deu-se principalmente em contextos formais (escola de música e universidade). Além de trabalhar como professor de música e cursar bacharelado em violão, continua ativo como instrumentista, atuando em bandas, grupos musicais e como solista. Os conhecimentos a partir dos quais este professor constrói suas aulas, principalmente no contexto de aulas para crianças, são acadêmicos e experienciais, este último com maior proeminência.

Pra vencer estas dificuldades [presentes nas aulas para crianças] busco a maior parte das ideias na vivência, experiência que eu já tive ou nas muitas matérias da faculdade que foram voltadas pra aulas pra criança. Mas isso é um problema porque é engraçado: todo mundo que faz faculdade de música e tem estas matérias há de concordar que as matérias são todas voltadas pra musicalização, nunca pra aula de instrumento [...] Agora, quando é aula de instrumento, por exemplo, eu no bacharelado de violão ou na própria licenciatura, nunca tive uma aula de como dar aula de instrumento específico pra uma criança e é um problema que os cursos têm. [...] Então tu acabas tendo que ter experiência em como dar aula pra criança, mas mesmo assim tu tens que dar aula, tu tens que tocar um instrumento e saber como é que tu vais manobrar ele pra apresentar pra criança e isso ainda ninguém está em cima.

Com a prática, o professor acaba se deparando com novas metodologias, técnicas, repertórios. Ao deparar-se com alunos novos, elementos das aulas serão provenientes de padrões de aulas anteriores até que se tenha conhecimento do contexto e dos objetivos do aluno. Se tratando de aulas pra criança, esta reflexão é a principal aliada das aulas. Além de evidenciar a utilização de conhecimentos experienciais, a narrativa do professor também faz uma crítica aos currículos dos cursos de música. Sobre isso, Garcia (2010) ressalta que mesmo nas universidades que contemplam a guitarra em seus cursos, não existe “[...] preocupação com a formação dos professores habilitados em guitarra especificamente, pois [os cursos por ele citados], visam tão somente à formação do guitarrista prático, bacharéis ou técnicos em Música.” (GARCIA, 2010, p. 1489). Bellochio (2003), em seu artigo, discute sobre a formação do professor de música atuante na educação básica, refletindo a partir dos espaços de formação e atuação do professor. A autora ressalta que um conhecimento prático não é a repetição de uma ação, é, principalmente, “[...] o conhecimento decorrente dos

argumentos que os professores que já estão atuando utilizam quando justificam suas tomadas de decisões em situações de ensino.” (BELLOCHIO, 2003, p. 19).

O fato de este professor criticar o currículo do curso de licenciatura da universidade que frequentou demonstra uma percepção sobre a ineficácia de alguns conhecimentos acadêmicos no contexto de aulas individuais de instrumento para crianças. Além dos conhecimentos da prática profissional, a experiência de aluno se mostra fundamental no caso das aulas de guitarra, isto porque as aulas particulares exigem que o professor esteja atento aos interesses do aluno o tempo inteiro:

As aulas particulares ainda têm mais uma coisa diferente de todas as outras que é a procura dos alunos por um conteúdo específico [...] Tu acabas tendo que se adequar ao perfil do aluno [...] tem esse lado do aluno estar sempre procurando uma coisa que ele quer e não, no primeiro momento, o que tu gostarias de ensinar.

Para minimizar estes desafios, o professor recorre a materiais diversos: revistas, *workshops*, *internet*, livros e está em constante atualização. Com estes materiais, não busca a organização de uma metodologia que será aplicável em qualquer contexto de aula, e sim, um recurso extra ou um ponto de partida para o desenvolvimento das aulas.

Aulas de guitarra para crianças: dilemas e desafios

A criança é curiosa. Ela manuseia, observa, fuxica e reage. Anseia em crescer e admira o mundo adulto. Mesmo assim, adora brincar e explorar a imaginação. Os avanços tecnológicos do século XXI trouxeram inúmeros adentros e ferramentas onde a informação está ao alcance de um clique. Adultos, adolescentes e, nos últimos anos, crianças têm acesso ao conhecimento em diferentes facetas. Uma delas é a visual. Pela *internet* e pela televisão é possível acompanhar as últimas tendências mundiais.

Rádios, novelas, filmes, programas de auditório, programas infanto-juvenis e revistas de fofocas promovem a ciranda de lembrar e esquecer, ao lançar os CDs com músicas que terão a validade do tempo da novela, ao reforçar determinados gêneros e cantores nos programas de auditório e ao noticiar fatos sobre a vida dos astros. Um artista, destinado a ser objeto de consumo e moda num determinado momento, ocupa diferentes espaços na mídia: como cantor(a), apresentador(a) de programa, aparece em *shows* e comerciais de televisão. (SUBTIL, 2006, p. 97).

Quando o contato com a música nova acontece por meios visuais, é revelado um fator fundamental e decisivo nas preferências musicais das crianças: os personagens, os ídolos. Os músicos e bandas populares investem no visual atraindo fãs pelo mundo inteiro. A criança, crescendo num mundo visual, tem sua atenção garantida neste apelo. Então, os ídolos seguidos e imitados por elas vêm principalmente das mídias. A escolha de um instrumento musical é um exemplo disso.

A maneira que encontraram [os pais] de incentivá-lo [aluno criança] com música foi comprando DVDs pra ele assistir. É engraçado porque foi a única maneira que os pais encontraram, e eu acho que isso é bem comum, de incentivar os filhos [...] Eles compravam DVDs, a criança via os músicos tocando e tinha vontade de tocar e esse foi o jeito dele entrar no mundo da música [...] Pra falar a verdade eu acho que é positiva esta influência dos pais/televisão, porque por mais que o repertório seja um repertório chumbrega é uma porta de entrada pra eles. Aquilo ali serve pra eles chegarem até você e daí você trabalha aquele repertório, ensina eles a tocar, influencia com o gosto pela coisa e ensina outras coisas. Esse repertório mais elaborado ou menos elaborado eu estou quase vendo já a esta altura do campeonato como algo indiferente. É música, daí a gente parte pra outras coisas, porta de entrada.

Para Subtil (2006), a família desempenha o papel de referência na apropriação das músicas pela criança. Com isso, observam-se dois lados: o gosto musical advindo do gosto dos pais e a aproximação dos universos adulto e infantil. As duas dimensões levam à homogeneidade de preferências musicais. A escolha do instrumento pode passar pela mesma influência. O professor relatou que é comum a família buscar aulas de guitarra porque existem guitarristas no meio em que convivem, porque gostam de determinado estilo musical ou porque a criança recebeu uma guitarra de algum parente. Especialmente neste caso, onde a guitarra não foi o instrumento escolhido pelo aluno, o professor deve possibilitar um período de experimentação e exploração do instrumento. Além disso, a guitarra apresenta desafios específicos para o público infantil:

Um desafio [...] é o instrumento. Esse *gurizinho* de seis anos ganhou uma guitarra da avó dele, só que a guitarra era uma guitarra menorzinha e muito ruim [...] Tu pegas outros instrumentos, tipo violão, ele dá menos problema, mas mesmo assim eles têm pouca força na mão, então, até tu conseguires elevar o nível deles a tocar uma pestana demora. Outra coisa: [...] muita atividade pra criança ao mesmo tempo. Eles fazem um milhão de coisas além da aula de violão e de guitarra [...] Eles não têm tempo pra treinar. A questão da alfabetização, caso seja muito pequeno, às vezes enrola um pouco o trabalho, tem que trabalhar com alternativas.

O professor se deparou com alguns desafios quando ministrou aulas de guitarra para crianças: as proporções do tamanho da guitarra para a anatomia infantil, o tempo limitado de concentração, a qualidade dos instrumentos adaptados para crianças, a falta de estímulo na família, o excesso de atividades extras desencadeando na falta de tempo para explorar o instrumento em casa e o fato de algumas crianças não serem alfabetizadas. Nas minhas aulas, encontrei os mesmos desafios e tenho pesquisado para solucionar alguns deles. Por exemplo, uma possível solução para o tamanho da guitarra em relação à anatomia infantil é a de se utilizar regiões do braço da guitarra próximas ao corpo da criança, o que impede que tensões no braço, na mão e nos dedos do aluno. Uma saída para o tempo limitado de concentração dos alunos é a diversidade de atividades realizadas em espaços de tempo pequenos.

Outro ponto destacado foi a falta de estímulo pela família que acaba encarando o ensino de guitarra como mais uma atividade desempenhada pelos filhos, sem entender a importância deste aprendizado para o desenvolvimento intelectual e sentimental da criança. Muitas vezes, os pais não têm conhecimento do funcionamento das aulas de instrumento para crianças. Cabe ao professor esclarecê-los e responder possíveis questões, para que não se criem expectativas baseadas no que os adultos aprendem (e no tempo em que levam para aprender). Convidar os pais para assistirem algumas aulas ou realizar reuniões periódicas pode, inclusive, servir de incentivo para o aluno. Além disso, na maioria das vezes, a criança só terá contato com a guitarra nas aulas, seja porque não possui o instrumento, ou porque prefere outra atividade nos momentos em que está em casa. Proporcionar uma aula lúdica, repleta de brincadeiras, cativa o aluno e o incentiva a praticar fora das aulas. O professor percebeu que suas aulas seriam mais eficazes com a ludicidade, conforme a situação narrada a seguir:

[...] a música era Lá-Mi-Sol-Ré [...] “Olha, esse daqui tu vais ter que empilhar os dedinhos assim, pra fazer o Lá.” Aí ele me olhou, “Mas o Lá, o que é o Lá?”, aí eu respondi que o Lá é o A, aí que eu me toquei que ele não sabia as letras. Mas que coisa! “O lá parece uma escadinha, tu empilha os três dedinhos” aí ele disse: “Ah, então esse vai se chamar escadinha!”. “*Buenas*, esse vai se chamar escadinha”. O Mi virou pingalinha. Ele não se comunicava de outro jeito com o Mi se não fosse pingalinha. Maravilhoso: ele conseguiu tocar a música [...] E o conteúdo é o mesmo dos alunos de trinta anos de idade [...] Ainda bem, não perdi o aluno.

Da mesma maneira, não há a necessidade das crianças saberem ler e escrever para tocar guitarra, embora este seja um dilema preocupante no começo da prática. Primeiro,

porque nas aulas de guitarra trabalha-se também com uma nova linguagem, a musical. Segundo, porque existem várias outras formas de se trabalhar técnicas, repertório e outras atividades das aulas, seja com desenhos, figuras, associações, memorização ou jogos musicais, por exemplo. Não discordo da opinião do professor de que a não-alfabetização seja um desafio para as aulas, afinal, isso determina que o professor pesquise e desenvolva atividades diferentes para supri-la. A própria falta de maturidade pode dificultar o trabalho, já que as crianças se expressam de jeitos diferentes. O que com alunos adolescentes e adultos seria solucionado com diálogo, com as crianças pode exigir outros recursos: desenhos, conversas com a família, apreciação e observação das reações da criança. De qualquer forma, vencer estes desafios é uma grande satisfação para qualquer professor. A criança desenvolve-se rapidamente e aprende com muita facilidade, quando oportunizadas atividades eficazes e ambientes propícios para a aprendizagem musical.

Concluindo

O professor mostrou-se positivo enfrentando as particularidades do contexto e levantou alguns dilemas que eu não havia experienciado. Dialogar com outro professor me fez perceber que estes desafios que eu achava serem tão particulares, estão cada dia mais notáveis para os professores de guitarra. As articulações de metodologias, didáticas e adaptação de materiais estão presentes e são, na verdade, principais aliadas do trabalho neste contexto. A eficácia ou não das aulas de guitarra para crianças depende da reflexão sobre os conhecimentos experienciais que o professor possui e da apropriação de atividades extra musicais ou de outros contextos.

Estes temas, embora tratados em relação à guitarra, são comuns ao ensino de instrumento para outros instrumentos populares e as pesquisas são igualmente escassas. O que torna esta pesquisa relevante é a popularidade da guitarra elétrica, presente em praticamente todos os estilos musicais e exibida pela mídia, e o conseqüente aumento da busca por aulas deste instrumento por diferentes faixas etárias. Esta pesquisa é, talvez, o início de uma série de investigações sobre guitarra elétrica no país. De fato, ela revelou variados dilemas de contextos diferentes e a disponibilidade e preocupação do professor de guitarra em melhorar suas aulas, em pesquisar e refletir em conjunto. Em relação ao ensino de guitarra para crianças, é uma primeira aproximação na qual as falas dos professores são

problematizadas a partir de temas como ludicidade, não-alfabetização das crianças, tamanho e qualidade do instrumento e “tradução” para a linguagem própria das crianças. Acredito contribuir para o debate sobre o ensino desse instrumento que ainda é alvo de poucas pesquisas dentro da Educação Musical.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música: Educação Musical) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Claudia R. Formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003.
- COFFEY, Amanda e ATIKINSON, Paul. *Making sense of qualitative data-complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications, 1996.
- DEL BEN, Luciana M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FIGUEIREDO, Eliane. L.; e CRUVINEL, Flavia. M. O ensino de violão – estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 84-90.
- GARCIA, Marcos da R. O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1487-1496.
- HARDER, Rejane. Articulações pedagógicas em ensino de instrumento: três estudos de caso. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 304-312.
- MOREIRA, Ana Lúcia. I. G. Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.
- RAMOS, Sílvia. N. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 75-94.
- STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- SUBTIL, Maria José D. *Música midiática & gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

Autoeficácia para Percepção Musical no ensino superior: elaboração e validação de uma escala

Pablo da Silva Gusmão
UFSM
pablogusmao@gmail.com

Josemar Dias
UFSM
josemardias1000@hotmail.com

Resumo: Segundo pesquisas recentes, os alunos de cursos superiores de música tendem a perceber a disciplina de Percepção Musical como especialmente desafiadoras. Essa avaliação da própria capacidade para a realização de tarefas é descrita pelo construto da autoeficácia (BANDURA, 1997), e pode ser essencial para identificar problemas relacionados com a motivação e a autorregulação para aprendizagem acadêmica (SCHUNK, 1989). Elaboramos e validamos uma escala psicométrica para a mensuração das crenças de autoeficácia específicas para percepção musical. A escala apresentou índices muito bons de confiabilidade, e a análise de componentes principais comprovou a hipótese inicial de que o construto é composto de subconstrutos específicos.

Palavras chave: percepção musical, crenças de autoeficácia, escalas psicométricas

Introdução

O ensino de Percepção Musical vem sendo investigado nos últimos anos, e algumas pesquisas apontam conclusões em comum: Otutumi (2008) havia observado que 60% dos professores entrevistados, os quais ministravam esta disciplina em cursos superiores de música de universidades brasileiras, acreditavam que os alunos apresentam dificuldades por não terem tido boa formação de base anterior (OTUTUMI, 2008, p. 10). Em uma pesquisa qualitativa, Gusmão aponta que nenhum dos alunos entrevistados havia estudado solfejo ou ditado antes de ingressarem no curso superior de música (GUSMÃO, 2011, p. 126). Muitas vezes, a disciplina passa a ser vista pelo aluno como um obstáculo difícil de ser vencido, agravado pela percepção negativa que seus próprios colegas fazem da matéria, e assim perpetuando um ciclo de preconceito e evasão do estudo da percepção musical. Desse modo, não é surpreendente que os alunos apresentem crenças negativas quanto à suas capacidades de aprenderem e desenvolverem habilidades perceptivas, e que essas crenças influenciem a motivação para o estudo, uma vez que os “estudantes que acreditam que irão experimentar

muita dificuldade compreendendo a matéria estão propensos a ter um baixo sentido de eficácia para sua aprendizagem” (SCHUNK, 1991, p. 9).

Esta pesquisa buscou elaborar e validar uma escala psicométrica, projetada para mensurar as crenças de autoeficácia para a disciplina de percepção musical. A autoeficácia diz respeito “às crenças que as pessoas têm em suas capacidades de atingir certos objetivos” (BANDURA, 1997) e os objetivos, nesse caso, podem ser muito variados, pois a disciplina é complexa, e envolve diversas sub-habilidades (solfejo, ditado melódico ou harmônico, leitura rítmica, etc.), para as quais o aluno pode ter diferentes crenças.

Nossa hipótese era a existência de um construto psicológico que refletisse as crenças de autoeficácia para a realização de atividades envolvidas nas disciplinas de percepção musical. Partimos do princípio de que mesmo que tal construto pudesse ser medido de uma forma consistente, ele deveria permitir sua decomposição em construtos de domínios mais específicos. Ilustrativamente, um aluno pode ter uma forte crença de autoeficácia para a leitura e execução rítmica (se vem utilizando a leitura na sua prática instrumental há anos), mas não ter confiança na sua capacidade de compreender uma melodia escutada a ponto de escrevê-la (por falta de orientação ou prática na formação musical). Desta forma, acreditamos que o construto seja composto das crenças de autoeficácia para conjuntos de habilidades específicas relacionadas a, por exemplo, melodia, harmonia, ritmo, ou até mesmo discriminação de unidades elementares e descontextualizadas, como intervalos ou acordes isolados.

Instrumentos de coleta de dados e participantes

Os participantes foram 67 alunos matriculados nos cursos de música de uma universidade pública da região sul que ainda não haviam concluídos as quatro disciplinas de Teoria e Percepção Musical. Destes, 55 estavam cursando as disciplinas de percepção de segundo e quarto semestre, enquanto os outros nove haviam reprovado em uma disciplina de semestre ímpar e estavam aguardando para refazê-la no semestre seguinte, e três deveriam estar cursando a disciplina, mas não haviam se matriculado.

Segundo Bandura (2006), os itens na escala de eficácia devem refletir o construto investigado e estar relacionados à capacidade percebida, construídos de modo a questionar aquilo que o aluno acredita que consegue realizar. As respostas devem registrar a força de

suas crenças de eficácia em uma escala que vai da completa incapacidade a um número que representa a força máxima (escala *likert*). Além disso, as instruções devem estabelecer o contexto particular de cada domínio, para que os respondentes julguem suas capacidades no momento presente, e não suas capacidades potenciais futuras.

A escala de autoeficácia elaborada nesta pesquisa continha 20 itens a serem respondidos circulando o número correspondente, de 1 a 7, ao grau de confiança para realização da tarefa. Quatro subescalas foram elaboradas: a) Compreensão/execução melódica (envolvendo questões relacionadas a solfejo e ditado melódico); b) Compreensão harmônica (envolvendo questões relacionadas a ditado harmônico e reconhecimento de funções harmônicas em uma progressão); c) Discriminação de elementos isolados (envolvendo o reconhecimento de intervalos, tipos de acordes, etc.); e d) Leitura e execução rítmica (a uma e a duas vezes). Abaixo estão os itens que compunham cada subescala, juntamente com seu código abreviado. A instrução no início da página era: “Responda numa escala de 1 a 7 o quanto você se sente CONFIANTE para realizar as atividades abaixo”. As questões foram ordenadas aleatoriamente segundo a numeração indicada:

Subescala de compreensão/execução melódica:

1 – Cantar com precisão uma escala menor harmônica no seu registro vocal (M1.escala menor);

5 – Ouvir uma melodia tonal de quatro compassos no mesmo grau de dificuldade da sua última prova de ditado e escrevê-la (M2.ditado tonal);

9 – Cantar com precisão uma escala de tons inteiros no seu registro vocal (M3.tons inteiros);

14 – Solfejar, à primeira vista, uma melodia em modo maior semelhante a da sua última prova (M4.solfejo maior);

15 – Reconhecer auditivamente se a nota mais aguda de um acorde é a fundamental, a terça ou a quinta (M5.nota aguda);

18 – Solfejar, à primeira vista, uma melodia em modo menor semelhante a da sua última prova (M6.solfejo menor);

Subescala de compreensão harmônica:

10 – Ouvir uma progressão harmônica de seis acordes e anotar os graus em numerais romanos (H1.graus);

12 – Ouvir uma progressão harmônica de quatro acordes e identificar a função de dominante (H2.dominante);

13 – Ouvir uma progressão harmônica de quatro acordes e identificar a função de predominante (H3.predominante);

16 – Ouvir uma progressão harmônica de seis acordes e escrever a voz da soprano (H4.soprano);

17 – Ouvir uma melodia de 12 compassos e reconhecer se ela terminou na mesma tonalidade que começou (H5.tonalidade);

19 – Ouvir uma progressão harmônica de 8 acordes e identificar quais exercem as funções de predominante e dominante (H6.funções);

20 – Ouvir uma progressão harmônica de seis acordes e escrever a voz do baixo (H7.baixo);

Subescala de discriminação de elementos isolados:

2 – Reconhecer uma série de 10 intervalos melódicos ascendentes até uma oitava (E1.ascendente);

4 – Reconhecer uma série de 10 intervalos harmônicos até uma oitava (E2.harmônico);

6 – Reconhecer com precisão os tipos de 10 acordes (E3.acordes);

8 – Reconhecer uma série de 10 intervalos melódicos descendentes até uma oitava (E4.descendente);

Subescala de leitura e execução rítmica:

3 – Executar, à primeira vista, uma leitura rítmica no mesmo grau de dificuldade do ritmo da melodia de “parabéns a você” (R1.parabéns);

7 – Executar, à primeira vista, uma leitura rítmica a uma voz, com quatro compassos semelhantes a das suas últimas provas (R2.uma voz);

11 – Executar, à primeira vista, uma leitura a duas vozes, com quatro compassos semelhantes a das suas últimas provas (R3.duas vozes);

Confiabilidade da escala

Seguindo a orientação de Bandura (2006), testamos a *confiabilidade* da escala, ou seja, sua consistência interna (calculando o coeficiente α de Cronbach), e obtivemos um coeficiente $\alpha=0,938$, sendo que os níveis aceitáveis são os que estão acima de 0,70. Os coeficientes α de Cronbach, para as subescalas de compreensão harmônica, discriminação de elementos isolados, compreensão/execução melódica e leitura e execução rítmica foram, respectivamente, $\alpha=0,928$, $\alpha=0,849$, $\alpha=0,879$ e $\alpha=0,785$.

A subescala para leitura e execução rítmica apresentou o α mais baixo, e a análise demonstra que existe uma questão que mais interferiu negativamente neste valor. O valor do α seria 0,860 se a questão relativa a “executar à primeira vista um trecho com dificuldade semelhante a *parabéns a você*” fosse eliminada do questionário. Esta discrepância pode ser compreendida, pois a questão se refere a um nível absoluto de dificuldade, o qual pode não representar um desafio para turmas mais avançadas. Uma vez que turmas de diferentes semestres foram observadas, é possível que a resposta a esse item não correlacione com a confiança dos alunos para atividades cuja dificuldade percebida remetia à última prova realizada, pois as turmas mais avançadas não veem esta tarefa com o mesmo nível de desafio do que suas últimas avaliações.

Validade da escala

Testamos a *validade* da escala, realizando uma *análise de componentes principais* com rotação oblínua direta. Para definir se as subescalas eram apropriadas para uma análise fatorial, dois testes estatísticos foram empregados. O primeiro é o teste de esfericidade de Bartlett, que examina a interindependência das escalas. O teste de Bartlett, $\chi^2(190)=1024,35$ com $p<0,001$, indicou que a correlação entre os itens era grande o suficiente para uma análise de componentes principais. O segundo teste é a medida de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), que examina se o tamanho da amostra é adequado. A medida KMO deve estar acima de 0,5 e o valor obtido para a escala de autoeficácia para percepção musical foi de 0,86, demonstrando que a amostra era adequada.

A rotação empregada foi do tipo oblínua, *oblínua direta*, pois a hipótese pressupunha um certo grau de correlação entre os componentes (a autoeficácia para compreensão melódica pode influenciar na autoeficácia para compreensão harmônica, e vice-versa, por exemplo). A

análise de componentes principais resultou, com a regra Kaiser, em quatro componentes, os quais explicam 72,34% da variância total (Tabela 1). Ao verificar as questões com maiores carregamentos para cada componente, verificamos que estes se alinham exatamente às subescalas elaboradas. Este resultado é de extrema importância para a área, pois sugere fortemente a possibilidade de mensuração das crenças de autoeficácia para percepção musical, enquanto demonstra que estas crenças são suficientemente discrimináveis para cada sub-habilidade envolvida.

Tabela 1: Análise de componentes principais: carregamento de fatores após rotação oblíqua

	Componente			
	1	2	3	4
H2.dominante	,908	,045	-,102	,120
H3.predominante	,900	-,098	-,158	,109
H6.funções	,894	-,078	-,037	-,035
H1.graus	,733	-,253	,060	,021
H7.baixo	,693	,025	,206	-,032
H4.soprano	,616	,030	,465	-,106
H5.tonalidade	,592	,081	,330	,048
E1.ascendente	,202	-,839	-,002	-,068
E2.harmônico	,017	-,835	,122	,017
E4.descendente	-,014	-,780	,187	,088
E3.acordes	,168	-,529	-,142	,506
M4.solfejo maior	-,019	,087	,818	,221
M6.solfejo menor	,041	,183	,795	,262
M1.escala menor	,079	-,160	,687	-,041
M3.tons inteiros	,035	-,268	,643	-,022
M2.ditado	,036	-,285	,635	,009
M5.nota aguda	,290	-,216	,522	-,040
R3.duas vozes	-,049	-,155	,065	,862
R2.uma voz	-,033	-,053	,245	,810
R1.parabéns	,248	,228	,019	,591

Fonte: Escala de autoeficácia para percepção musical.

Os escores de autoeficácia

Os valores específicos obtidos pelas respostas dos alunos claramente dependem das características de cada turma observada. Fatores relacionados à formação musical de cada

pessoa podem ter efeitos diferentes sobre a confiança do aluno para a realização das várias atividades relacionadas à percepção musical. Nas turmas investigadas nesta pesquisa, constatamos que a confiança dos alunos era maior para atividades relacionadas à leitura e execução rítmica (Tabela 2). Parece natural que assim seja, uma vez que o aspecto rítmico da leitura da partitura está presente no estudo do instrumento, enquanto a audição musical, ou seja, o processo de audição interior com compreensão musical, talvez não seja vista como tão necessária, ou não seja encorajada em aulas de instrumento durante a iniciação musical.

Em segundo lugar está a confiança para a discriminação de elementos isolados. Esta atividade é, provavelmente, a menos musical entre as que foram investigadas, pois trata do reconhecimento de relações elementares praticamente desprovidas de significação musical. Entretanto, o índice de confiança dos alunos para esta tarefa foi o segundo mais alto, talvez por ser uma atividade relativamente mais fácil de ser praticada. Afinal, existem inúmeros softwares para o treinamento repetitivo de identificação de intervalos.

Tabela 2: Médias dos escores de autoeficácia

	Média	Desvio padrão
Discriminação de elementos isolados	5,16	1,13
Compreensão/execução melódica	4,42	1,32
Compreensão harmônica	4,89	1,36
Leitura e execução rítmica	5,37	1,25
Média de todas as subescalas	4,96	1,02

Fonte: Escala de autoeficácia para percepção musical

As atividades relacionadas à compreensão e execução melódica e harmônica, que são mais complexas e ricas em significado musical, são as que tiveram índices de confiança mais baixo. Esta complexidade provavelmente tem parte nesse resultado, assim como a relativa falta de familiaridade com a atividade. Muitas vezes, o contato musical que inicia em escolas de música ou com professores particulares é bastante focado à técnica instrumental, e o desenvolvimento da leitura da partitura se concentra em aspectos imediatamente necessários ao instrumento, deixando o desenvolvimento da audição em segundo plano.

Tabela 3: Médias dos escores de autoeficácia por família de instrumento

	Família de instrumento					
	Arco	Sopros	Teclado	Percussão	Violão/guitarra	Canto
Discriminação de elementos isolados	5,15	5,06	5,31	5,06	5,25	5,25
Compreensão/execução melódica	4,69	4,29	4,87	3,92	4,10	4,89
Compreensão harmônica	5,30	5,04	5,32	3,64	4,74	5,00
Leitura e execução rítmica	5,42	5,92	5,74	6,67	4,88	5,67
Média de todas as subescalas	5,14	5,08	5,31	4,82	4,74	5,20

Fonte: Escala de autoeficácia para percepção musical

De fato, alguns resultados demonstram a relação entre o tipo de instrumento estudado e as crenças de autoeficácia para atividades específicas de percepção musical. A Tabela 3 mostra, por exemplo, que alunos de canto têm maior confiança para atividades de compreensão e execução melódica enquanto alunos de teclado se sentem mais confiantes para atividades relacionadas à compreensão harmônica. Alunos de percussão possuem confiança drasticamente maior para atividades de leitura e execução rítmica do que para atividades de compreensão melódicas ou harmônicas. Talvez estes resultados demonstrem, para os educadores musicais e professores de instrumento ao nível de iniciação musical, a importância de uma educação musical integrada, que desenvolva a inteligência musical como um todo ao invés de apenas habilidades técnicas instrumentais.

Considerações finais

A escala das crenças de autoeficácia para percepção musical elaborada nesta pesquisa demonstrou-se altamente consistente e válida para a medição dos construtos de interesse. A análise fatorial corroborou a hipótese de que existem crenças de autoeficácia específicas para habilidades distintas relacionadas à percepção musical, mas que são de todo modo, integradas em um construto maior, o da autoeficácia para percepção musical.

Entretanto, a escala ainda precisa ser ajustada e alguns itens reformulados. Em particular, existe o problema do nível de dificuldade absoluto versus relativo. Bandura (2006) ressalta que as questões devem apontar para tarefas desafiadoras. Itens que focam em um nível absoluto (como a questão do ritmo de *parabéns a você*) criam demasiada especificidade, o que impede a generalização da crença investigada para uma habilidade geral. Por outro lado, as questões que envolvem níveis relativos de dificuldades estão formuladas com base no

contexto acadêmico da disciplina, ou seja, apontando à dificuldade de provas anteriores. É necessário buscar formulações que consigam transcender o contexto acadêmico, de modo a permitir a investigação das crenças de autoeficácia de percepção musical em populações de músicos que não estão, necessariamente, cursando a disciplina de percepção musical.

Ressalta-se, por fim, as aplicações deste tipo de escala nas pesquisas relacionadas à efetividade de didáticas específicas de percepção musical, assim como a relação entre autoeficácia e autorregulação da aprendizagem, o que pode estar por trás dos problemas de motivação apontados pelas pesquisas recentes na área.

Referências

BANDURA, A. A guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents, adolescence and education*, n.1, p. 307-337, 2006.

BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

GERLING, C. C. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. *Revista Em Pauta*, v. 5, n. 8, 34-40, 1993.

GUSMÃO, P. S. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, v. 17, n. 2, p. 121-140, 2011.

OTUTUMI, C. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, v.1, n.3, p. 173-208, 1989.

Avaliação no ensino de Teclado em Grupo: Importância da Autoavaliação

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos
UFBA/UEFS
moncajazeirapiano@gmail.com

Resumo: O presente relato de experiência pretende descrever a importância da avaliação no componente curricular Teclado em curso de Licenciatura em Música. As atividades elaboradas tiveram como objetivo levar os alunos a desenvolverem processos mentais que pudessem trazer à reflexão o seu desempenho nas aulas através da autoavaliação. O resultado destas atividades aponta ser possível e necessária a articulação de ferramentas que possibilitem participação efetiva entre professor e aluno na construção do processo de aprendizagem musical.

Palavras chave: ensino do instrumento, avaliação, teclado em grupo.

Introdução

Avaliar é um termo que está relacionado a ações como, qualificar, examinar, julgar, mensurar, conhecer... Partindo do princípio que lidamos com uma diversidade de sujeitos, a avaliação deve ser atrelada aos processos de aprendizagem e não somente aos resultados, para que o professor possa fazer intervenções pedagógicas eficazes. “O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade...” (LUCKESI, 1999, p.93).

A avaliação desempenha funções essenciais nos processos de aprendizagem, visando tanto o desempenho do aluno, quanto ao papel do professor. Este deve estar continuamente investigando as melhores situações de avaliação, as mais eficientes ferramentas de coletar, sistematizar os dados, sua compreensão e utilização, assim como formas de capacitação mais efetivas em avaliação. De acordo com Mendez (2002, p. 14), “A avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento”.

O professor de instrumento em grupo tem necessidade de ampliar sua prática docente, a fim de colaborar no processo de aprendizagem do aluno, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades, conhecendo as dificuldades, o modo de saná-las e as ferramentas de avaliação necessárias para serem utilizadas de forma eficaz.

Ambos, professor e aluno, aprendem com a avaliação quando transformada em instrumento de conhecimento e de aprendizagem, com critérios definidos, não castradores e nem punitivos. Cabe ao professor à competência e à responsabilidade de promover um espaço democrático, que não exclua ninguém da participação do saber. (MENDEZ, p.15).

O papel do professor

A aprendizagem é um complexo processo de aquisição de conhecimentos através da experiência pessoal e a interação social com outros indivíduos. Torna-se fundamental para o professor, compreender como essa aprendizagem acontece. A sua função como educador acontece desde o conhecimento de quem é o seu aluno, até como ele organizará as situações de aprendizagem que serão efetivadas nesta interação aluno e professor.

Um melhor entendimento acerca das teorias de aprendizagem pode possibilitar ao professor a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades que poderão ser facilitadores na resolução de problemas e na própria construção do processo de ensino e aprendizagem. Seria recomendado que o professor devesse criar técnicas de ensino nas quais ele visualize o desempenho do aluno no decorrer das aulas. Além do objetivo de torná-lo autônomo na concepção musical, levando-o a desenvolver habilidades funcionais, a sala de aula deve ser um ambiente receptivo, atraente, agradável, de autoconhecimento e inter-relacional, onde o aluno se sinta à vontade para opinar e sugerir.

O professor deve ser responsável, pontual, assíduo e flexível em seus planejamentos. É necessário que ele tenha uma ficha de acompanhamento do licenciando, onde estarão apontados seus dados pessoais, nível de conhecimento, repertório, avaliação do aproveitamento no decorrer do processo de aprendizagem, até porque o professor não tem condições de memorizar detalhes do histórico de suas turmas. É importante a flexibilidade no decorrer no desempenho das aulas, adaptando repertório e metodologias quando necessário.

Uma aula em grupo requer planejamento e atenção para que não se torne enfadonha, mecânica, repetitiva, desmotivando os alunos e prejudicando a avaliação de seus desempenhos. KAPLAN (1987) diz o seguinte com relação à motivação do aluno pelo professor de piano, onde podemos trazer para realidade do ensino de teclado em grupo:

Infelizmente, a experiência demonstra que, no campo do ensino instrumental, são raros os alunos que se apresentam com as características de automotivação, profundamente interessados em aprender. Daí a necessidade dos professores de instrumento, especificamente os que se dedicam ao ensino do piano, estudarem as diversas teorias da motivação para melhor compreender o comportamento humano e como ele pode ser ativado e orientado (KAPLAN, p. 62).

O professor de teclado em grupo deve ser um entusiasta da profissão, e acreditar em seu trabalho. O magistério deve ser um trabalho contínuo, enriquecedor e participativo quanto ao processo de aprendizagem de cada aluno. Em suas aulas, a descoberta do fazer música deverá ser a chama incentivadora em seu planejamento, tornando a aprendizagem, a conquista de um objetivo contínuo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso. Quando o professor tem convicção das propostas estabelecidas no alcance das metas que se pretende com suas turmas, a avaliação lhe será uma hábil ferramenta para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Habilidades funcionais

Entendendo que um dos principais objetivos de um professor de teclado em grupo consiste em desenvolver a capacidade dos alunos em fazer música por meio da execução instrumental, de forma prazerosa e atraente, o mesmo deve auxiliar o futuro educador no desenvolvimento de habilidades funcionais, como a leitura, a harmonização, o acompanhamento, a transposição, a improvisação e a composição, articulando-as entre si. Segundo Swanwick (1993, p. 94), a aprendizagem musical acontece através da soma de vários elementos que se processam de uma forma multifacetada ao solfejar, praticar, escutar os outros, apresentar e integrar ensaios e apresentações em público com um programa que também seja articulado com a improvisação.

Essa aprendizagem deve ser mais do que um acúmulo de conteúdos, mas que envolva o aluno em seus aspectos cognitivos e emocionais. É o que Rogers conceitua de aprendizagem significativa: “É uma aprendizagem auto iniciada. Mesmo quando o ímpeto ou estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de apreensão e compreensão vem de dentro” (ROGERS, 1986, p.29, apud FONTEERRADA, GLASER, 2006, p. 94). Para Cruvinel (apud

TORRES, 2011, p.20), os objetivos pedagógicos precisam estar centrados no aluno e os conteúdos devem ser ferramentas de desenvolvimento. O professor deve incentivá-los à autocrítica e a reflexão. A aprendizagem deverá ser um processo construído internamente e dependerá do nível de desenvolvimento de cada um.

Os métodos de ensino em grupo oportunizam várias possibilidades para a utilização no desenvolvimento das habilidades funcionais que devem ser aproveitadas pelo professor. É importante que o professor de teclado em grupo estimule seus alunos à leitura musical, tanto de partituras, como de cifras, à notação não convencional, à execução de estilos diferentes, como da música contemporânea, a trabalhar leitura à primeira vista, princípios de noções de harmonização funcional, transposição, prática de acompanhamento, encadeamentos de progressões harmônicas, seleção de repertório variado, além do incentivo para a improvisação e a criação. Tais conteúdos podem ser aliados à formação integral do futuro educador, articulados a outros componentes curriculares em um curso de Licenciatura em Música, como História da Música, Teoria e Percepção Musical, Harmonia, Elementos de Etnomusicologia, dentre outros.

Avaliação e o processo de desenvolvimento musical na turma de Teclado I na UEFS

Apesar da necessidade de atribuir notas e/ou conceitos frente a instituições de nível superior, o professor de ensino de teclado em grupo deve aliar a avaliação ao processo educacional do aluno. Segundo Tourinho e Oliveira (apud HENTSCHE E SOUZA, 2003, p. 15)

... para avaliar música diretamente, os professores necessitam usar, basicamente, os ouvidos e proceder de forma sistemática, em prazos e tempos diferenciados (...) [e ter] um cuidado especial com a avaliação da pessoa que toca que é o sujeito do processo educacional.

A avaliação envolve a análise do aproveitamento do aluno em sala de aula, em um determinado período de tempo. Geralmente proposta pelo professor, pretende revelar os conteúdos absorvidos, as dificuldades encontradas pelos aprendizes no decorrer do processo

de aprendizagem; e sugerir as devidas soluções e caminhos para o planejamento das próximas atividades.

De acordo com TORRES (2011, p.32) “uma avaliação precisa, permite melhorar a informação para alunos e professores porque possibilita avaliar estratégias a serem aplicadas”. Swanwick argumenta que os modelos de avaliação só são genuínos quando esclarecem para o professor o que os alunos estão absorvendo no processo de aprendizagem.

...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*, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro. Aprendizagem é o resíduo da experiência. É o que fica conosco quando as atividades acabam, as técnicas e a compreensão que nós obtemos. (SWANWICK, 2003, p.94).

Na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UEFS, o componente Teclado em Grupo é dividido em três semestres, com carga horária de trinta horas cada. Tendo em vista o estudo ordenado e progressivo de aspectos técnicos básicos e de leitura no instrumento, sua ementa visa à abordagem de habilidades no desenvolvimento do instrumento, a execução instrumental de materiais diversos, o desenvolvimento da execução de peças com texturas variadas, a introdução à harmonização, à improvisação e à composição. Baseado nesse enfoque, o curso visa atender uma demanda de alunos que na sua maioria não estudaram ou têm pouca vivência no estudo de instrumentos de teclas.

Aliada à busca desse envolvimento professor-habilidades-aluno, a avaliação tem sido uma ferramenta de importância fundamental desde o primeiro semestre do componente curricular. Inicialmente é feita uma avaliação diagnóstica para a formação das turmas, através de entrevista com os alunos, para pontuar suas experiências com instrumento de teclas e identificar o nível de cada um. A partir daí, as turmas são divididas, contendo quatro ou cinco alunos em horários acertados previamente que poderão ser remanejados ou adaptados no planejamento.

Considerando que nem todos os alunos partilham das mesmas capacidades, no decorrer do semestre, procura-se não centrar a mensuração unicamente em provas ou na

avaliação somativa, mas também avaliar o aproveitamento de cada aluno nas aulas. Em função dos conteúdos não apreendidos, procura-se solucionar os problemas com auxílio da própria classe, sistematizando estratégias de estudo, motivando e mostrando o desenvolvimento já alcançado e apontando o que ainda precisa ser trabalhado individualmente e coletivamente.

Outra forma de avaliação utilizada está relacionada à aplicação de atividades que envolvem a articulação dos conteúdos desenvolvidos com a formação pedagógica musical do licenciando, como leitura e discussão de artigos, apresentação de seminários, aulas públicas, tudo isso aliado ao repertório.

Também é contemplado o envolvimento dos alunos na autoavaliação, participando ativamente numa postura reflexiva sobre os seus processos de aprendizagem, percebendo que cada um é corresponsável em busca dos conhecimentos e na superação das dificuldades.

Experiência com Autoavaliação na turma de Teclado I na UEFS

Segundo Hoffmann (apud CACCIONE, 2004, p.87), a autoavaliação proporciona ao professor uma ferramenta que o auxilie no encaminhamento do ensino e da aprendizagem do aluno, valendo-se do diálogo, de questionamentos e/ou críticas.

Portanto, ao conferir atenção aos alunos, dar-lhes condições de auto-reflexões e descobertas, mantendo com eles um diálogo constante, o professor estará promovendo o “aprender a aprender” e mediando assim a aprendizagem de seus alunos (HOFFMANN, 2001).

O aluno não será um indivíduo passivo, e o professor o detentor de saberes, aquele que decide o que o aluno deve aprender. O professor, com a colaboração do aluno, irá investigar, problematizar, refletir, e ambos “avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los” (SANT’ANNA, 2011, p.27). Visto que o caráter da subjetividade permeia a avaliação, o professor deve estar munido de estratégias que permitam averiguar causas de dificuldades no processo de aprendizagem dos mesmos.

Segundo Bloom (apud SANT’ANNA, 2011, p.32), uma das modalidades de avaliação segundo as funções que desempenha é a modalidade de avaliação diagnóstica, onde “visa

determinar a presença ou conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”. A autoavaliação deverá estar presente neste momento visando o estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos e elaboração de diversas estratégias para a resolução de problemas encontrados.

A autoavaliação deve ser uma aprendizagem que tenha como objetivo a sondagem, a projeção e a retrospectiva. (ibd), ou seja, verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se pretende alcançar diante das habilidades propostas que ainda precisam ser desenvolvidas.

Com o objetivo de desenvolver a participação do aluno em atividade de autoavaliação, foi elaborada com as turmas de Teclado I, uma entrevista informal, a fim de que o aluno pudesse compartilhar as suas impressões sobre o seu desempenho no componente curricular. A entrevista foi feita individualmente, onde cada aluno tinha um espaço para se expressar oralmente a partir de questões colocadas pelo professor, levando-os a desenvolver processos mentais que pudessem trazer à reflexão o seu processo de aprendizagem.

As questões colocadas pelo professor praticamente se basearam em: 1) Tempo semanal de estudo do instrumento; 2) Dificuldades observadas na aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas.

Do universo de vinte e cinco entrevistados, 80% dos alunos argumentaram que as dificuldades no rendimento pessoal eram devidas à escassez de tempo dedicado ao treinamento do instrumento, alguns por não possuírem o teclado, outros pelo fato de que o primeiro semestre do curso possuía um número de componentes curriculares bastante teóricos, sobrando pouco tempo para se dedicarem ao estudo do teclado. Outras observações foram pontuadas, como: problemas de independência motora, leitura na clave de fá (violonistas e violinistas), muita informação e pouco tempo para assimilar os conteúdos, dentre outros.

Nos dois pontos abordados, a percepção feita pelo aluno, pôde sofrer a interferência do professor, tornando necessária uma análise do mesmo, a fim de aprimorar a capacidade de observação do aluno, permitindo-lhe traçar metas em busca de superar as dificuldades abordadas na entrevista. Estimulou o aluno a coletar evidências sobre o seu processo de aprendizagem e propiciar condições de analisar, juntamente com o professor, o progresso obtido.

Algumas atitudes foram pontuadas para a resolução destes problemas, como a organização das atividades para não acumular os conteúdos ao longo do semestre, o estabelecimento de espaço (na própria instituição) e de tempo sistematizado para estudo no instrumento e a maneira focada de resolver os problemas de execução com auxílio do próprio professor ou de um colega mais adiantado.

Considerações Finais

Avaliar a aprendizagem musical requer uma atitude sensível do professor, buscando caminhos que sejam efetivos, de forma mais flexível e transparente. Para que o processo ensino - aprendizagem numa classe de teclado em grupo na instituição superior seja efetivamente satisfatório, é necessária a inserção de modelos de avaliação precisos. Isso possibilitará que o professor se baseie em várias ferramentas que serão úteis no desenvolvimento das habilidades de seus alunos, conhecendo suas dificuldades e sanando-as.

A autoavaliação é uma ferramenta capaz de levar o estudante em curso de licenciatura em música a uma capacidade cada vez mais reflexiva a cerca de seu processo de aprendizagem, propiciando condições de pensar em si mesmo: suas aptidões, habilidades e dificuldades. E nesse processo visualizar o êxito em atingir os propósitos estabelecidos para o desenvolvimento das habilidades funcionais no decorrer dos três semestres do componente curricular Teclado.

Aplicar este instrumento de avaliação de forma eficaz será preciso que o professor ofereça condições favoráveis aos estudantes, estimulando-os a construírem, tanto individualmente como em grupo, formas de análise que sistematizem o que se está propondo à discussão reflexiva.

Este é um relato de experiência em que foram exploradas possibilidades de avaliação na aula de teclado em grupo, com vistas a um trabalho posterior de pesquisa no contexto em foco.

Referências

CACCIONE, Cleusa. *Avaliação da aprendizagem: Desvelando concepções de Licenciandos do curso de música*, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Dissertacao%20Cleusa.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2012.

FONTEERRADA, Marisa e Glaser, Scheilla. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*. Goiânia, vol.07, nº01, pp. 27-39, 2007.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística – uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: MUSAS, 1987.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDEZ, Juan M. A. *Avaliar para conhecer, Examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de Piano ou Aula de Música? O que podemos entender por “Ensino de Música através do Piano”. *Em Pauta*, Porto Alegre, nº. 11, novembro, 1995, ano VII.

OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHKE, Liane, SOUZA, Jusamara (org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 13 -28.

SANT’ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar?: como avaliar? : critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

TORRES, Sérgio. *Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior*, 2011. Disponível em: <http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2011/Disserta%E7%E3o%20Sergio%20Torres2011.pdf>. Acesso em 04 de novembro de 2012.

Banda Fanfarra no Programa Mais Educação: analisando as práticas

Olga Renalli Barros
UFPB
olgarenalli@gmail.com

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um estudo de caso múltiplo que teve como objetivo principal analisar as atividades educativo-musicais desenvolvidas nas oficinas de banda fanfarra do Programa Mais Educação, em duas escolas municipais de João Pessoa-PB. Em cada escola, realizamos oito observações de aulas e entrevistas semi-estruturadas com professores comunitários e monitores. As atividades nas oficinas eram centradas na técnica instrumental e na repetição exaustiva dos exercícios propostos, o que segue a tradição de bandas escolares. Além disso, os monitores ignoravam a cultura do aluno, focando em atividades musicais mecânicas que não são adequadas para o contexto. Isto era reforçado pelas concepções das professoras comunitárias que separavam a música do aluno e a música legitimada na escola. Os agentes vêem o programa de forma assistencialista, servindo para tirar os alunos das ruas, o que acarreta a falta de planejamento e sistematização das atividades. Entendemos que as dificuldades no contexto, como a questão do voluntariado dos monitores, operacionalização, quantidade de instrumentos, falta de planejamento são muito fortes e podem dificultar a realização de uma prática significativa. No entanto, muitas delas podem se relacionar com a falta de preparo pedagógico, já que os monitores não têm formação específica neste sentido.

Palavras chave: Programa Mais Educação; Educação musical; Banda fanfarra.

Introdução

O Programa Mais Educação (ME) tem por objetivo contribuir para a implantação das escolas de tempo integral no país, através de atividades extracurriculares realizadas no contraturno escolar. É coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e operacionalizado a nível local pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Como parte de uma pesquisa mais ampla, realizada no período de agosto de 2011 a julho de 2012, que teve o objetivo de analisar as atividades educativo-musicais desenvolvidas

em **oficinas de banda fanfarra**¹ pelo Programa Mais Educação, em escolas da rede municipal de João Pessoa-PB, apresentamos os dados do processo realizado em duas oficinas, em escolas diferentes. Realizamos oito observações de aulas em cada oficina² e entrevistas semi-estruturadas com os monitores, os professores comunitários e os coordenadores gerais do Programa em João Pessoa-PB³.

Na rede municipal de João Pessoa-PB, em 2011, segundo o coordenador geral, as escolas escolhiam as oficinas de acordo com a demanda da comunidade, sendo que Letramento e Matemática eram atividades obrigatórias. Há um recadastramento anual e as atividades só podem ser trocadas de ano em ano – até porque, se a escola escolhe uma atividade de música, há uma compra de materiais que não podem ser trocados rotineiramente. Em 2011, 85% das escolas da rede atuavam com seis atividades, que funcionavam de terça-feira a quinta-feira, dias preestabelecidos pela coordenação geral.

Em cada escola, o programa conta com três tipos de agentes. Ao diretor da escola, cabe garantir a tomada coletiva das decisões, segundo orientações gerais do ME, garantindo a transferência, exposições, prestação de contas dos recursos recebidos (BRASIL, 2009b, p.16). Já quem é responsável por coordenar as atividades do Programa dentro de uma escola é o professor comunitário, que deve ser preferencialmente um professor do quadro da escola, engajado com as atividades escolares e com a comunidade (BRASIL, 2009a, p. 53). Cabe a ele selecionar os monitores, que são voluntários e, portanto, não têm vínculo empregatício. Os monitores recebem ressarcimento para as despesas, como transporte e alimentação, de R\$ 60,00 por turma, e devem ser, preferencialmente, estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoa da comunidade com habilidades apropriadas (BRASIL, 2011, p. 11)⁴.

Em relação aos alunos, a indicação dos documentos do programa (BRASIL, 2011, p. 9) é de que em cada escola sejam oferecidas 100 vagas. Anteriormente, eram selecionados de acordo com um perfil: os que tinham defasagem idade/ano escolar, alunos em situação de

¹ As bandas são classificadas pela Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CBNF) em três categorias: 1) Bandas de percussão; 2) Fanfarras; e 3) Bandas. No entanto, no Mais Educação a nomenclatura utilizada para a oficina é “banda fanfarra” – categoria não existente na divisão da CBNF (CBNF, 2012, p.1).

² Na Escola 1, as observações foram realizadas no período de setembro a dezembro de 2011. Na Escola 2, de abril a junho de 2012.

³ Entre 2011 e 2012 houve uma troca do coordenador geral do programa na rede municipal de João Pessoa-PB, de modo que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um deles.

⁴ A cada ano, é publicado um manual com as diretrizes operacionais do programa. No período da coleta, estava em vigor o manual de 2011, pois o novo manual é publicado sempre no segundo semestre de cada ano.

risco... Porém, segundo o coordenador geral, a partir daquele ano, qualquer aluno da rede podia ingressar no ME.

As escolas e suas oficinas de banda fanfarra

A **Escola 1** localiza-se em um bairro de classe média de João Pessoa-PB, que conta com shoppings, praças, muitas lojas e escolas (públicas e particulares). No entanto, ao seu redor existem várias comunidades em situação de extrema pobreza e o bairro tem sofrido principalmente com assaltos.

Nesta escola, as atividades do programa eram: na terça-feira, futsal e banda fanfarra; na quarta-feira, matemática e capoeira; na quinta-feira, jornal-escola e judô, totalizando seis atividades. A oficina de banda fanfarra acontecia pela manhã, com os alunos do turno da tarde, do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 12 a 15 anos.

A aula acontecia dividida em dois horários, sendo os alunos separados em meninas e meninos, pois a outra oficina que acontecia simultaneamente era de futsal. Entretanto, mesmo com o oferecimento do almoço nas escolas da rede a partir de setembro de 2011, o que aumentou a frequência dos alunos, o máximo de estudantes vistos em sala foi 18⁵. Em todas as observações, o monitor (M1) da Escola 1 apenas trabalhou com os instrumentos de percussão (2 caixas, 2 surdos e 2 bombos)⁶. Os alunos que ficavam sem instrumentos para tocar passavam o tempo da aula brincando, ou simplesmente deixavam a sala e iam assistir à oficina de futsal do outro grupo. Além disso, os alunos sempre variavam, dificultando o trabalho de M1 e, por conta dessa falta de regularidade, as aulas se tornavam muito semelhantes, o que podia contribuir para a desmotivação tanto dos alunos quanto do monitor. Ele iniciou sua vida musical tocando em bandas marciais e, mais tarde, fez um curso técnico em instrumento musical. Hoje também é regente de banda pela prefeitura, porém não tem formação pedagógica formal/acadêmica.

A **Escola 2** localiza-se em um bairro considerado de classe média/baixa, com diversas comunidades em situação de pobreza, sendo considerado um bairro violento, principalmente com o aumento do uso/venda de *crack*. As atividades do ME na Escola 2 são seis: banda fanfarra, letramento, matemática, recreação, rádio e dança. A oficina de banda

⁵ O manual de 2011 indica que as turmas devem ser formadas por 30 alunos (BRASIL, 2011, p.9).

⁶ O material enviado pelo MEC para oficina da banda fanfarra inclui, além de estantes, outros instrumentos de percussão, teclado, cornetas e cornetões (BRASIL, 2011, p.40).

estudada acontecia nas manhãs das terças-feiras, com alunos de 7 a 10 anos. Apesar de a professora comunitária 2 (PC2) ter informado que havia 110 alunos matriculados no programa (55 para cada turno), o máximo de alunos vistos nas observações foi 18 e, segundo PC2, mesmo com a oferta do almoço, a frequência dos alunos não aumentou. O monitor 2 (M2) tem ensino médio completo, é chefe de naípe em uma banda escolar e teve toda sua formação musical em bandas, não possuindo formação pedagógica formal/acadêmica.

Basicamente, o formato da aula era: M2 passar uma célula rítmica extremamente complexa para os alunos que não conseguiram realizar; e, em seguida, por conta disso, ele pedia para que marcassem a pulsação, enquanto ele solava na caixa.

Sempre que trabalhavam com os instrumentos, apenas cerca de 7 alunos tocavam (2 bumbos, 2 surdos, 2 caixas e um par de pratos), enquanto o resto assistia. Estes ficavam entediados e com raiva, causando baderna na sala. M2 afirmou que dos instrumentos enviados para a oficina, só utilizava os de percussão e apontou a quantidade como a principal dificuldade dentro do programa. Segundo ele: “Não tem os instrumentos para todos os alunos. Aí é ensinar a seis alunos e o resto fica sentado e bagunçando” (M2, entrevista em 12/06/2012).

As práticas pedagógicas desenvolvidas

Nos limites desta comunicação, passamos a discutir algumas práticas e atitudes recorrentes, observadas nas oficinas de banda fanfarra das duas escolas, e que se relacionam, a nosso ver, com concepções correntes tanto sobre o ensino de música, quanto sobre o programa.

A ênfase na técnica e repetição

Na maioria das observações na Escola 1, M1 passava exercícios com células rítmicas muito simples e treinava a alternância de mãos. Os exercícios consistiam em repetir exaustivamente a célula proposta, o que tornava a aula mecânica e cansativa, pois, em todas essas observações, os alunos demonstravam bastante cansaço e tédio, inclusive deixando a sala sem dar nenhuma explicação.

Em três observações na Escola 2, M2 trabalhou exercícios com partituras, extremamente complexos, principalmente levando em consideração a idade dos alunos, pois alguns ainda nem estavam adequadamente alfabetizados. Os exercícios eram compostos por semicolcheias, fusas e traziam orientação, em cada nota, de direita e esquerda, mas só que em inglês (right/left). Os alunos ficavam completamente perdidos e perguntavam: “Qual é a direita? Qual é esquerda?” No entanto, M2 ignorava, aparentando não se guiar pelo processo da turma nem pela necessidade dos alunos, o que consideramos essencial para um processo pedagógico bem conduzido.

O foco na técnica e na repetição condiz com o que apontam diversos estudos sobre as práticas de bandas. Segundo Cislighi (2011, p. 74), o ensino nesse contexto é centrado no professor/regente, na imitação e na aquisição objetiva de conhecimentos específicos (tocar o instrumento, ler partitura...). O conteúdo e o repertório, normalmente, são trabalhados de forma mecânica, com muitas repetições, o que pode diminuir a concentração e motivação do aluno.

Na tradição das bandas de música, a técnica instrumental e a teoria musical ganham ênfase, em detrimento de aspectos mais amplos relacionados à musicalidade e expressão. Isso se deve, principalmente, à urgência de renovação do repertório para as apresentações públicas e competições (CAMPOS, 2008, p. 108; CISLAGHI, 2011, p. 65; OLIVEIRA, s/d, p. 4). Nas duas oficinas observadas, as competições e apresentações não influenciavam tanto, tendo em vista que o objetivo principal da oficina é a iniciação musical, de acordo com a ementa do manual de operacionalização do ME:

Banda Fanfarra - Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da auto-estima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. Conhecimento e recriação da cultura musical erudita (BRASIL, 2011, p.20).

A exclusão do repertório do aluno

Em várias ocasiões, os alunos tocavam células rítmicas retiradas de músicas de que gostavam, com bastante expressividade. Na 2ª observação, enquanto M1 estava organizando a sala, os alunos tocavam perfeitamente uma batida de funk, mas ele ignorou e voltou a trabalhar a alternância de mãos. Já na 6ª observação, os alunos, por conta própria, quando M1

deixou a sala, estavam criando/escolhendo as células (normalmente de funk ou de samba/pagode), realizando-as de forma expressiva, e não simplesmente como um exercício motor de alternância de mãos.

Na última observação da Escola 2, M2 estava sem acesso ao depósito de instrumentos; então, algumas meninas começaram a cantar (super afinadas) músicas de que gostam e que estavam na mídia. Depois, M2 conseguiu um surdo e sugeriu músicas para cantarem (*Atirei o Pau no Gato; Ciranda, Cirandinha*) enquanto ele acompanhava, fazendo o ritmo no bumbo. Das aulas observadas, esse foi o momento mais musical, no entanto, o monitor continuava rejeitando as músicas das meninas e sugerindo outras que são legitimadas pela escola.

Neste sentido, percebemos que monitores e professores comunitários insistiam na separação entre a música que pode ser trabalhada na escola e a música dos alunos, “a música que não presta”. Dessa forma, como aponta Swanwick (2003, p. 50), estamos cada vez mais criando uma “sub-cultura da música escolar”, onde os alunos estudam determinada música ou estilo, enquanto em casa escutam ou fazem o que realmente gostam. Além disso, segundo Gainza (1988, p. 22), se não houver uma ligação entre o prazer e a prática musical, não é possível a apreensão do conteúdo pelo aluno.

Reafirmando essa separação, para a professora comunitária 1 (PC1) a função do Programa e da música no ME é:

[...] tirar os meninos da rua. E trazer os meninos para um ambiente melhor que é a escola. A música é importante, mas é difícil aqui na música... porque eles só querem tocar coisas do interesse deles. Não querem tocar banda fanfarra, mas se você botar para tocar essas músicas... funk, ah, eles adoram! Uma batucadinha para eles dançar... (PC1, entrevista em 06/12/2011).

Por sua vez, a fala de PC2 reforça a separação entre a experiência das crianças e a cultura escolar:

Ela [a música] é de uma forma gratificante, porque muitas vezes... em uma oficina de dança, vamos supor... **o aluno pode chegar para gente e pedir que coloque uma coreografia de uma dança popular, tipo “kuduro”⁷, mas só que a gente tem que passar as coreografias corretas, que têm que estar dentro da educação**, tipo as populares brasileiras, as da nossa cultura

⁷ Referência a *Vem Dançar Kuduro*, do cantor Latino, tema de uma novela de bastante sucesso da televisão aberta, por ocasião da pesquisa.

nordestina, e assim o trabalho rende muito mais. (PC2, entrevista em 12/06/2012).

Porém, segundo a maioria dos documentos do programa (BRASIL, 2011; BRASIL, 2009c), as atividades devem integrar-se e incorporar os saberes da comunidade, incluindo a experiência do aluno. Segundo um deles:

[...] diversas pesquisas [...] sobre o universo escolar atestam que a criança é vista, geralmente, como universal e ahistórica, determinada biológica e psicologicamente, como ser em desenvolvimento. Ou seja, nos acostumamos a abordar nosso aluno como objeto de conhecimento, separado do complexo universo cultural a que pertence. (BRASIL, 2009, p.19).

Consideramos que seria possível, com base na experiência dos alunos, trabalhar os elementos musicais e técnica do instrumento, até mesmo para seguir a indicação da ementa da oficina, que indica a musicalização como seu principal objetivo. Nessa direção, Penna aponta que musicalização não deve ser feita através de um padrão imposto:

A cultura do oprimido – tantas vezes desconhecida, tida como não-representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural – é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e resistência. As diversas manifestações musicais, mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de seus produtores (Penna, 2010, p.42-43).

Na última observação, M1 trouxe o seu instrumento e começou a tocar em sala. Os alunos ficaram maravilhados e começaram a tentar acompanhar na percussão, porém, mais uma vez, o monitor ignorou e saiu da sala, passando todo o tempo da aula estudando seu instrumento, enquanto os alunos faziam o queriam dentro da sala. Nesta ocasião, M1 claramente deixou de lado seu papel de professor/educador.

A visão assistencialista do programa

Considerando o ME como um projeto não curricular, de caráter social, diante da situação que muitos alunos vivem em casa e no seu bairro (trabalho infantil, drogas, violência...), vários autores consideram que já é importante conseguir que permaneçam freqüentando as instituições de ensino, ficando longe das adversidades da rua, nem que seja por um breve tempo (HIKIJ, 2006, p. 82-87; ILARI, 2007, p. 41-42).

Neste sentido, M1 aponta que o Programa:

[...] veio para ajudar as crianças e os adolescentes a não entrar nas drogas, no tráfico, violência... Então, para eles não ficarem em casa, em uma hora oposta da sala de aula... o programa existe para isso. E a música é muito importante. Os alunos gostam muito, eles se envolvem muito na questão da música, com o instrumento... acho que porque tem movimentos. O tocar, o conhecer instrumentos novos. Eles gostam muito. Desenvolver capacidade de concentração, de atenção, coordenação motora... (M1, entrevista em 29/11/2011).

A concepção de M1 é semelhante à da PC2:

[...] a criança que chega à escola e tem direito ao lanche das nove, almoço, ao lanche das três. Imagine, daqui a uns anos, já vão sair da escola já tendo jantado. Eu acho que isso aí ajuda, porque vai tirar muitas crianças e adolescentes da rua. É uma educação integral mesmo. É uma educação de primeiro mundo. (PC2, entrevista em 12/06/2012).

As falas desses dois agentes do programa (monitor e professora comunitária) revelam uma visão assistencialista do programa, em que só a permanência da criança na escola, a ocupação do tempo e a oferta de alimentação já é considerada uma “educação integral”, sem uma preocupação real com o desenvolvimento global da criança. Nessa direção, diversos estudiosos têm encontrado uma concepção corrente de escola com função “salvadora” e de “proteção social”, em detrimento de suas funções propriamente educativas (GUARÁ, 2009, 67).

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. Infelizmente, muitas vezes, a idéia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola. (GUARÁ, 2009, p. 67).

Considerações finais

Conscientes de que estudamos duas práticas do ME em sua especificidade e que não podemos generalizar os “resultados” encontrados, observamos que o programa vem sendo

implantado de modo progressivo e que há muito a ser feito, tanto no sentido de sua operacionalização quanto em relação aos agentes envolvidos.

Na Escolas 1 e 2, por diversos motivos, as propostas pedagógicas para o trabalho musical não alcançavam resultados consistentes. O monitor 2 tentava trabalhar células rítmicas, porém não conseguia um desenvolvimento efetivo dos alunos e acabava sempre trabalhando pulsação ou exercícios com partitura, que, no entanto, os alunos não sabiam ler. Além disso, nas duas oficinas, principalmente na Escola 1, todas as atividades eram repetidas até a exaustão, seguindo uma tradição das bandas de música (CISLAGHI, 2011), mas que tornava a prática desinteressante para os alunos.

As dificuldades encontradas nas práticas educativas dos monitores podem estar relacionadas à falta de preparo pedagógico, já que os dois não tinham formação neste sentido, pois são músicos/regentes, e o programa não oferece encontros formativos para os monitores.

Em relação ao diálogo com a cultura da comunidade e dos alunos, indicado em diversos documentos do ME, pouco foi observado. As professoras comunitárias separavam claramente a “música ruim” (dos alunos) e a música correta, que deveria ser trabalhada na escola, enquanto os monitores desconsideravam as expressões musicais espontâneas dos alunos, perdendo a oportunidade de realizar um trabalho prazeroso e significativo, que poderia contribuir para o desenvolvimento da turma.

Entendemos que, nestas práticas, faltam também planejamento e comprometimento, na medida em que, com uma visão assistencialista do programa, os monitores acabam dando ênfase às questões sociais, em detrimento das atividades musicais. Desta forma, nestas escolas/oficinas, o ME se concretiza como uma tentativa de fazer uma escola de **tempo integral**, deixando de lado a **formação educacional global**.

Tendo em vista que o programa visa à implantação das escolas de tempo integral, acreditamos que esse processo deveria ser feito através da expansão dos quadros das redes de ensino e não utilizando mão de obra voluntária, muitas vezes, despreparada e sem experiência ou formação na área em que se propõe a trabalhar (PENNA, 2011, p. 153). Neste sentido, para amenizar as dificuldades pedagógicas encontradas, seria importante se o ME pudesse proporcionar encontros formativos e formação continuada aos monitores.

Comparativamente, a pesquisa de Weber (2012, p. 47), em uma escola de tempo integral da rede estadual de Santa Catarina⁸, a ampliação do tempo e espaço escolares, incluindo também a música com caráter curricular, a cargo de professor com formação específica, contribuiu para que os agentes da escola valorizassem o ensino de música no currículo, reconhecendo sua função educativa. Por sua vez, a ampliação da jornada escolar proporcionada pelo Mais Educação, mesmo não abrangendo a totalidade de alunos e de caráter extracurricular, é um espaço significativo para a inserção da música. Para tanto, é fundamental que as oficinas do ME proporcionem experiências significativas e que as dificuldades, principalmente as pedagógicas, sejam sanadas ao longo de uma implantação progressiva do programa.

⁸ A escola fazia parte do Projeto Escola Pública Integrada, sendo a música, neste contexto, um componente curricular.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão intersectorial no território*. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso: 12 jun. 2011
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Mais Educação: Passo a passo*. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf. Acesso: 12 jun. 2011
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Mais Educação: Rede de saberes*. Brasília: MEC/SECAD, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso: 12 jun. 2011
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2011*. 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/191-consultas?download=6236:manual-de-orientacao-para-execucao-do-pdde-educacao-integral-resolucao-cd-fnde-n-20-2011>. Acesso em: 06 out. 2011.
- CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 103-111, mar. 2008.
- CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso. *Revista da ABEM*, n. 25, p. 63-75, jan-jun 2011.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE BANDAS E FANFARRAS. *Regulamento nacional*. Disponível em: <http://www.cnb.org.br/>. Acesso: 06 fevereiro de 2012.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo, Summus, 1988.
- GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.
- OLIVEIRA, José Antônio de. *Bandas de música, fanfarra: um meio de educação musical no ambiente escolar*. S/D. Disponível em:

<http://xa.yimg.com/kq/groups/1837079/889234820/name/Ensaio,+para+Manuel+veiga....pdf>.
Acesso em: 10 abril de 2012.

PENNA, Maura . Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, p. 141-152, 2011.

____. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

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

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p.23-38, jul.-dez. 2012.

Canção de câmara brasileira: a educação musical em favor do resgate de um gênero

Luciana Monteiro de Castro
UFMG
lumontecastro@ufmg.br

Margarida Borghoff
UFMG
gborghoff@ufmg.br

Resumo: Este artigo apresenta reflexões e proposta de trabalho desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Resgate da Canção Brasileira¹, formado por professores da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, relacionados à implementação de um projeto de estudos e divulgação da canção de câmara brasileira no âmbito acadêmico e fora dele. Reflete sobre a conceituação do objeto de estudo, sobre a pertinência de um projeto de resgate do gênero, efetivado no mundo globalizado, e aponta para novas estratégias pedagógicas visando sua permanência no espaço cultural brasileiro como bem artístico e, inevitavelmente, como objeto de consumo.

Palavras-chave: canção de câmara brasileira; canto na educação musical; hipertexto.

1 - Ações e dilemas de um projeto de resgate

O grupo Resgate da Canção Brasileira instalou-se como diretório de pesquisa no CNPq em 2003, passando a desenvolver projetos atuando basicamente nas estratégias: 1 – pesquisa, localização, catalogação, formação de acervo e estudo analítico-interpretativo de canções de câmara brasileiras; 2 – oferta semestral de disciplinas nos cursos de bacharelado em canto e na pós-graduação visando ao estudo interpretativo desse repertório; 3 – publicação de artigos e divulgação dos resultados da pesquisa em revistas e eventos especializados; 4 – realização de recitais de divulgação; 5 – coordenação de projetos de divulgação da canção pelo corpo discente; 6 – criação de um guia eletrônico contendo informações catalográficas e analítico-interpretativas sobre a canção brasileira; 7 – criação de um projeto de extensão visando à edição de partituras e à gravação de canções inéditas.

¹“Referimo-nos aqui à canção de câmara brasileira, gênero nacional análogo ao Lied alemão, à *mélodie française* ou à *Art Song* de ingleses e norte-americanos, também tratada por alguns como “canção erudita”, “canção de arte”, “canção artística” ou “canção culta”, em contrapartida à canção popular e à canção folclórica. Será empregado doravante o termo “CCB”, escrito com inicial maiúscula para designar este gênero no Brasil, em diferenciação às demais modalidades de canção no país.

Os resultados destas estratégias, em 10 anos de atividades, foram a oferta de 15 disciplinas na Graduação e Pós-graduação, publicação de 13 artigos em revistas especializadas, apresentação de 16 comunicações de pesquisa em eventos nacionais e internacionais, organização de 3 Seminários, edição de 4 cadernos de partituras, gravação de 11 CDs, realização de mais de 80 recitais com repertório exclusivo de canções brasileiras, manutenção de 9 subprojetos envolvendo cerca de 20 alunos bolsistas, orientação de 11 trabalhos de mestrado sobre o tema e criação de um catálogo eletrônico de obras. Tais resultados poderiam ser considerados satisfatórios sob o ponto de vista da realização acadêmica, não surgissem ao longo dos processos certas “questões existenciais”, decorrentes de fatos diversos e inter-relacionados: 1- observação da recepção da canção quando apresentada em diferentes ambientes; 2- relação de pesquisadores do grupo com a “literatura comparada”, as teorias de rede e do ensino a distância que, em suas fundamentações teóricas, permitiram avaliar modificações por que passa a sociedade/público.

Emergiram então questões redirecionadoras do projeto: em um mundo globalizado, que características da canção levariam à necessidade e à viabilidade de um “resgate”? Que direcionamentos práticos seriam necessários para a efetivação deste trabalho diante das expectativas pós-modernas?

2 - A canção como uma configuração em rede

Aquelas “questões existenciais”, associadas a crescentes responsabilidades geradas pela pesquisa, pela *performance* e pelas atividades didáticas assumidas pelo grupo de pesquisa Resgate da Canção Brasileira, levaram-nos à percepção de que o estudo dessa expressão artística e sua realização interpretativa experimentam uma considerável ampliação de horizontes conceituais, sobretudo quanto às questões de representação e significação e que, apesar de uma aparente simplicidade, qualquer definição que lhe seja dirigida deveria passar ao largo de expressões reducionistas e lineares. Desta forma, classificações calcadas em aspectos analítico-musicais, estudos culturais e estudos musicológicos tornaram-se insuficientes para a compreensão do gênero musical para o qual propúnhamos o resgate em suas conexões com o contexto atual. O grande número de elementos envolvidos em sua configuração, suas naturezas heterogêneas, apontaram, no âmbito dos estudos comparativos,

para uma configuração aberta e dialógica, para a canção como um texto em rede - um hipertexto.

O modelo hipertextual de texto está relacionado às noções de rede que abrangem as possibilidades inumeráveis de associação entre elementos humanos e elementos materiais. Tais ideias tiveram seu desenvolvimento marcado, nos anos 60 do século XX, pelo pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

Ao mesmo tempo em que no âmbito tecnológico/computacional se desenvolvia o hipertexto e no âmbito artístico e literário as experiências e teorias modernas e pós-modernas questionavam as relações de interação entre obra, autor e leitor/espectador/ouvinte, antes inseridas em um circuito fechado e que passavam a revelar aberturas a múltiplas conexões com o contexto, Deleuze e Guattari apresentavam o texto paradigmático “Introdução: Rizoma”, no livro *Mil platôs*, que reunia na imagem do rizoma - elemento da botânica -, as características fundamentais de funcionamento de uma rede. Segundo os autores, a obra-rizoma reuniria alguns princípios importantes, dos quais enumeramos alguns que nos parecem mais perceptíveis na rede da canção e outros gêneros musicais: *Conexão e heterogeneidade*: refere-se à presença de elementos diversos, linguagens verbais e não-verbais, códigos lingüísticos, gestuais e icônicos, “cadeias semióticas” que reenviam a leitura a sistemas externos, às técnicas ou às ciências; *Interconectividade*: qualquer ponto pode ser conectado a outro, de forma que o sentido não seja determinado ou hierarquizado por um centro regulador; *Cartografia*: um texto é um conjunto de linhas a ser percorrido, com distâncias e trajetos variados; esse princípio inclui a ideia da aparência efêmera dessas linhas, suscetíveis a diferentes arranjos cada vez que seus trajetos cartografados são percorridos.

Como obra performática, a CCB (canção de câmara brasileira) é simultaneamente função das conexões entre elementos de sua configuração reticular intrínseca - elementos que compõem seu corpo (como elementos partituras e sonoros, musicais e textuais), e das conexões desse corpo com os elementos extrínsecos, ou seja, com os elementos presentes na realização performática e no contexto que envolve a *performance*. Todos esses elementos são “nós” da rede. As partes intrínsecas de cada “nó” relacionam-se entre si e com as estruturas extrínsecas, o que equivale dizer que elementos intrínsecos da canção, como o poema, a melodia, a harmonia, os timbres e os andamentos indicados, interagem (ou são conectados) entre si e com elementos extrínsecos como o público e suas demandas e sentimentos, a voz, o desejo subjetivo do *performer*, sua capacidade técnica, sua compreensão da obra, seu olhar,

gestos, postura, o local e a razão de execução da obra, conduzindo o *performer* a possíveis e necessárias decisões performáticas, capazes de processar transformações consideráveis na própria obra. O *performer* se torna assim responsável pelo acionamento ou pela neutralização de variáveis múltiplas, intrínsecas e extrínsecas à obra, assim como tomam parte na configuração da rede da canção as relações que se estabelecem com o ouvinte/fruidor, que irá “ler” hipertextualmente, ou ao seu modo, a canção. Passa-se na leitura hipertextual uma escolha pelo leitor dos caminhos de leitura, a criação da coerência e da coesão textual a partir dos acessos fornecidos pelo texto e seu contexto. As conexões representam a geração de sentido, a compreensão.

Considerando-se que a CCB sofre na atualidade de uma nítida carência de “acessos”, de certa imobilidade através das conexões entre “nós” externos, acreditamos que seu êxito ou “ativação” possa ocorrer mediante a (re)descoberta destes “nós” da rede e dos caminhos a serem percorridos. Conexões possíveis seriam redesenhadas pelos próprios intérpretes e por um público estimulado a encontrar acessos.

Avaliando a canção como uma rede hipertextual, a questão da não-compreensão se revelaria intimamente relacionada ao princípio da cartografia, ou seja, ocorreria pela grande distância na rede entre elementos intrínsecos da obra e os extrínsecos, representados por intérpretes e ouvintes. Na incompreensão, os acessos da rede da canção não estariam disponíveis para os novos consumidores/fruidores musicais. Traduziríamos esta ideia por um fato ocorrido recentemente e que reflete, a nosso ver, o problema da desconexão entre alguns jovens brasileiros e a música erudita. Um conhecido pianista brasileiro foi vaiado em uma apresentação para jovens ao interpretar obras de Ernesto Nazareth, supostamente uma música “nossa”, idealmente, e não realmente, próxima da realidade cultural daquele público.

Acreditamos haver poucas chances de se obter êxito ao apresentarmos Nazareth, Mozart ou a CCB a jovens exclusivamente submersos em ênfases culturais massificadoras, estética e ideologicamente diversas daquela música, principalmente se esses jovens não desejarem ou não desenvolverem competências que os permitam se conectar, e assim compreender novas informações. Seria necessário que o público tivesse contato prévio e especial com os repertórios, estabelecendo conexões primárias entre as obras e suas próprias vivências, subjetividades, conhecimentos. Posteriormente, poderia haver uma compreensão.

Há que se estabelecer conexões na busca por trajetórias em direção ao entendimento. O ouvinte ou o intérprete precisam estar na rede como atores em jogo. A CCB, apesar de toda

sua carga cultural, pouco se relacionaria, a primeira vista, com os aspectos culturais imediatos que condicionam a vida cotidiana da grande parte dos jovens brasileiros, ainda que o gênero guarde laços com suas culturas e com toda uma tradição ocidental, a qual necessita ser constantemente reinventada, reinterpretada, “transcriada”, a fim de que sobreviva.

Não se objetiva com o resgate, entretanto, uma exclusão de estilos na escuta dos jovens ou dos públicos atuais; não se trata de eliminar de seu consumo qualquer tipo de música, mas de oferecer-lhes possibilidades de escutas renovadas, as quais poderão ou não escolher e compreender.

3 - Por que e como resgatar a canção

Voltando às questões do item 1 e em direção à identificação do contexto onde se instala o referido projeto de resgate, levamos em consideração as palavras de Wander Miranda quando este afirma sermos ainda “modernos sendo pós-modernos”:

[a pós-modernidade] é uma reescrita da modernidade, levada a efeito, segundo Lyotard (1988, p.193-203), a partir de um ato de escuta do passado, que, ao invés de repeti-lo, busca realizar uma pontuação capaz de infiltrar-se no seu tecido de significantes, reorganizando-o por meio de uma atenção flutuante que torne possível o acesso ao desejo da modernidade, ou seja, ao que nela se cumpriu ou frustrou. Não se trata de resgatar fatos em estado bruto, mas de desconstruir, recriando, as redes significantes de conteúdos recalçados, os pontos de resistência em cima dos quais se processa a perlaboração, trabalho sem fim nem finalidade preconcebida. (MIRANDA, 1996, p.15)

Haveria, portanto, que se reinterpretar para seguir em direção ao novo. Ainda neste sentido o autor continua: “O trabalho da interpretação efetuado no âmbito da pós-modernidade se constitui na perspectiva da *sopravvivenza, della marginalità e della contaminazione* (citando VATTIMO, 1985, p.35) e acolhe, por isso, o irracional e o acaso (MIRANDA, 1996, p.16). Recorreríamos ainda às suas palavras na justificação deste projeto, se considerarmos a canção como um conjunto de “objetos culturais” no Brasil pós-moderno:

O resgate de objetos culturais diferenciados intervém na adição que busca totalizar, pela semelhança unificadora, os traços de identidade de uma cultura. O resultado de tal operação traduz-se na promoção de relações que formam um espaço de significação descentrada, aberto a modalidades residuais ou

alternativas de atuação. Nesse sentido, o elemento nacional ou macro-regional, como traço de identidade de uma determinada cultura, só adquire valor de referência quando ultrapassado pela heterogeneidade que o constitui e que o torna singular no conjunto das representações simbólicas em que se insere. (MIRANDA, 1996, p.19)

Vale, portanto, na compreensão da canção por via de teorias de rede, o entendimento de sua heterogeneidade que promove sua individualidade, aguça sua subjetividade construtiva, abrindo-lhe perspectivas diversas de leitura e interpretação.

Reforçando a importância dos estudos comparativistas para o projeto de resgate, sensivelmente no que se refere ao direcionamento de uma nova interpretação, de uma leitura hipertextual, leríamos as palavras de Wander Miranda e Eneida de Souza pelo viés musical:

No contexto atual da globalização econômica e tecnológica, na era do capital multinacional e da sociedade pós-industrial, cabe destacar ainda que o caráter transnacional da palavra literária (leia-se “da canção”²) articula-se com as novas relações intersemióticas nascidas do advento dos atuais meios de reprodutividade técnica e de simulação audiovisual. A perda da hegemonia do objeto literário (leia-se “da canção de câmara e da poesia”) na civilização da imagem e do espetáculo, acarreta mudanças na própria constituição do texto (leia-se “texto musical) e no seu espaço de circulação social, promovendo a necessidade de se abordar, por via comparativista, a relação da literatura (leia-se “música”) com os demais meios de comunicação artística. [...] Tal situação é um dos fatores responsáveis pela abordagem transdisciplinar que tem orientado a maioria dos estudos mais recentes de literatura comparada, nos quais é determinante o entrecruzamento da literatura (leia-se “música”) com sistemas semiológicos diversos [...]. A diluição de paradigmas de referência constitui, portanto, uma das mais instigantes questões para a literatura comparada hoje (MIRANDA e SOUZA, 1997, p.49).

Estas ideias encontram prosseguimento no pensamento de Silviano Santiago, citado por Moreiras (2001, p.83-84). O autor defende uma abordagem alternativa da educação na América Latina, para que promova, no ponto de interseção do Estado e da sociedade civil (o aparato educacional), uma compreensão diferente do consumo cultural. Afirma que a única negatividade possível hoje, significativamente disponível, é a exercida potencialmente não por intelectuais contra a cultura de massa, não por intelectuais contra a indústria cultural, mas pelos próprios consumidores com graus diferentes de alfabetização (no caso do projeto, de uma educação musical) à medida que recebem, experimentam e interpretam o objeto cultural

² Grifos e parênteses nossos.

no seu próprio desaparecimento dentro do consumo exaustivo ou em sua resistência contra ele, e continua:

Não se trata de voltar o consumo contra ele mesmo, mais deve-se enfrentar o fato de que a cultura-ideologia do consumismo constitui em nosso tempo o horizonte inevitável a se pensar. Pensar o consumo é, portanto, uma das tarefas mais urgentes para o intelectual crítico. Parte dessa tarefa é descobrir maneiras de ensiná-la: se essa mudança no campo educacional for implementada, Santiago sugere, ele se tornaria o lugar mais apropriado e promissor para uma política cultural produtiva e não meramente reprodutiva. (MOREIRAS, 2001, p.84)

Considerando-se as relações que a pós-modernidade tem com a “desconstrução” e com a “recriação” de redes de significantes e estas com a interpretação, refletimos que o tempo presente torna-se o momento propício para se lançar olhares críticos sobre a canção. Estes olhares, já inseridos nas estratégias do trabalho de resgate, antes direcionados pelas perspectivas da musicologia, da análise e da interpretação musical, ora volta-se para a importância do educador musical, intelectual crítico capaz de reavaliar o “consumo” na música e estabelecer as políticas culturais produtivas das quais fala Santiago.

Sendo a música assumida também como produto de consumo, sobressai a atuação do educador musical como formador do professor, e esse, como formador do novo “consumidor cultural”. Ao objetivarmos em nossos projetos de resgate a valorização de um objeto cultural e de consumo como a CCB, visando resgatá-la de certo ostracismo, evidencia-se a necessidade de que esta canção esteja presente nos projetos pedagógicos de educadores musicais. O educador musical interessado no resgate da CCB pode atuar no estímulo à criação e à reativação de conexões entre o novo consumidor e a obra.

Com aporte teórico das teorias de rede e das teorias que apontam para textos/obras de arte abertos e passíveis de “leituras hipertextuais”, o grupo de pesquisa realiza a oferta de disciplinas de estudo e interpretação da CCB não apenas para alunos de cursos de bacharelado e pós-graduação em canto e instrumentos acompanhadores da canção, como vem realizando há 10 anos, mas para turmas que incluem um razoável percentual de alunos do curso de licenciatura em música. Para esta turma, que apresenta um elevado grau de heterogeneidade quanto aos instrumentos que tocam, ao amadurecimento, às capacidades de leitura e execução musical, ao conhecimento de repertório e ao nível técnico, são propostas atividades de diferentes naturezas e graus de dificuldade, as quais consistem de novas leituras interpretativas da CCB.

Parte-se na disciplina da interpretação performática de obras escolhidas, com a usual leitura da partitura original e de sua análise com objetivos interpretativos. Essa atividade de *performance* torna-se, para um conjunto de alunos que apenas assistem, uma atividade auxiliar nos processo de escuta e apreciação musical, na musicalização e na ampliação de repertórios.

Propõe-se também a interpretação de obras escolhidas a partir da realização de harmonizações da melodia de canções escolhidas, feitas com base na exploração de parâmetros sonoros contidos nas obras, tais como harmonia, condução rítmica, dinâmica, durações e timbres. Esta atividade de *performance* é auxiliar, sobretudo, nos processos criativos. Ao final da disciplina, todos os alunos apresentam-se em concerto com as obras preparadas, oferecendo ao público, e aos próprios intérpretes, uma variada gama de experiências criativas em torno da canção brasileira. O trabalho, mais do que estimular o reconhecimento do repertório pelo público e seus intérpretes, estimula o desenvolvimento de metodologia de trabalho com a CCB, inserindo-a nos programas. Se o canto tem sido um elemento importante nos processos de musicalização, que o seja também por meio da canção brasileira como objeto cultural, como bem de consumo, ainda que reconheçamos seu valor estético e artístico.

Observe-se que não se trata de uma repetição de processos como os que ocorreram no período do Canto Orfeônico, implementado por Villa-Lobos em meados do século XX, ainda que guarde algumas aproximações quanto à valorização da música brasileira. Trata-se de um processo pedagógico de estímulo à criação musical, ao desenvolvimento de processos tradutórios e leituras hipertextuais da arte, à predominância da prática em relação à teoria, ênfase na audição e na apreciação musical, associação da escuta e da criação à *performance*. Valemo-nos nesta proposta, portanto, de elementos preconizados pela moderna pedagogia musical em associação a elementos de estudos linguísticos que apontam para as teorias de rede.

Ressaltamos ainda que estas experiências pedagógicas realizadas em classe com grupos e processos heterogêneos visam também, em um futuro próximo, à preparação e ao desenvolvimento de cursos a distância, nos níveis de graduação e especialização/pós-graduação *latu sensu*, direcionados a alunos/professores de todo o Brasil e de outras partes do mundo, ainda sob o auxílio dos princípios das teorias de rede.

4 - A canção resgatada

Um projeto de resgate como este não pode ter a pretensão de realizar algo definitivo, fechado. Não funcionam assim as redes do conhecimento. Um resgate com maiores percursos, mais ativações, se daria por meio de um amplo processo cultural, envolvendo de modo mais abrangente a comunidade artística e crítica brasileira. Há, entretanto, que se criar pequenas redes, a fim de que se ampliem na conexão com outras. Cremos, pois, no tempo da CCB resgatada, assim como no resgate de outros bens culturais. Seria esse o tempo de encontramos partituras da CCB disponíveis na internet, de “baixarmos” gravações na interpretação de muitas vozes, brasileiras e estrangeiras; a canção seria interpretada e ouvida nas trilhas sonoras de filmes, documentários, novelas e minisséries, interpretada com a técnica vocal lírica no contexto lírico ou com uma nova técnica vocal “nacional³”, bem adequada a características do nosso idioma. Haveria mais público nos recitais. Haveria canções de câmara novas, com diferentes linguagens, novas poesias e novas sonoridades.

Resgatada a canção, poder-se-ia continuar no caminho da exploração de recursos eletroacústicos e de outros efeitos em sua confecção, sem preconceitos de compositores e cantores, esses libertados de sua dedicação exclusiva à estética do *belcanto*. Poderiam os acompanhamentos das canções ser mais frequentemente transpostos do piano para o violão e outros “portáteis”, à maneira do que se fazia no período Barroco, facilitando sua apresentação em comunidades desprovidas do instrumento de teclas. Poderiam ser interpretadas por cantores em suas dicções próprias, respeitando-se “literalidades” da partitura, mas atribuindo-lhes, nas “entrelinhas”, suas próprias traduções, “transcriando”-as sem transformá-las em estereótipos. Resgatada, a canção seria estudada por jovens de diferentes classes sociais e gostos, estimulando novas gerações de compositores e intérpretes a continuarem seus trajetos produtivos.

O estudo crítico e a divulgação da CCB, interpelados por suas permanentes relações com a alteridade, como foram e continuam sendo, se tornariam elementos importantes de

³Observamos aqui que a técnica vocal do canto lírico foi desenvolvida em países europeus visando aumentar a projeção e a intensidade sonora da voz, além de afirmar o caráter de dramaticidade dos textos cantados. Em cada um desses países, a técnica adquiriu características específicas, adequando-se aos estilos, gêneros musicais próprios e, principalmente, à natureza fonética da língua. No Brasil, a técnica vocal aplicada à canção de câmara em vernáculo coincide com as técnicas aplicadas a outros idiomas, podendo alterar a inteligibilidade do canto em português.

valorização interna e de equiparação aos valores do *outro*, desde a visão externa diante da nação até a visão interna da nação diante de si mesma.

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LYOTARD, Jean-François. Réécrire la Modernité. In: *Les cahiers de Philosophie*, n.5. Lille: 1988.

MIRANDA, Wander Melo. Pós-modernidade e tradição cultural. In: CARVALHAL, Tânia Franco (org.) *O discurso crítico na América Latina*. Porto Alegre: Unisinos/IEL, 1996.

MIRANDA, Wander Melo, SOUZA, Eneida Maria de. Perspectivas da literatura comparada no Brasil. In: CARVALHAL, Tânia Franco (org.). *A literatura comparada no mundo: questões e métodos*. Porto Alegre: L & PM/VITAE/AILC, 1997.

MOREIRAS, Alberto. *A exaustão da diferença: paradigmas do latino americanismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

Canto Coral e Terceira Idade: um relato de experiência

*Hamilton de Oliveira Santos
Universidade de Sorocaba
tecladista13@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho traz o relato de experiência de um projeto que vem sendo realizado na ACM (Associação Cristã de Moços), que é uma instituição ecumênica não sectária de educação integral, assistência social e filantrópica sem fins lucrativos, na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. O objetivo principal do projeto é promover a educação musical a um público formado por homens e mulheres da terceira idade por meio da expressão vocal. O projeto está voltado ao estudo do desenvolvimento, preparação e exercícios vocais, no intuito de melhorar o desempenho antes e depois do ensaio de um coral da terceira idade. O presente relato de experiência aborda a questão da voz, do canto e a terceira idade, trazendo algumas considerações sobre a necessidade de uma boa preparação vocal de um coral e sua relação com a saúde do aparelho fonador. Discorre também sobre o diálogo das técnicas vocais com os procedimentos fonoaudiológicos e apresenta o relato da experiência citado anteriormente, a metodologia desenvolvida e alguns resultados relevantes que sugerem a continuidade do trabalho. Destaca-se também a transcrição de alguns trechos de uma entrevista realizada com a fonoaudióloga Mara Behlau como uma das fundamentações teóricas da pesquisa. Assim, o trabalho justifica-se por trazer uma experiência de educação musical em um ambiente de educação não-formal e por apontar como questões centrais o processo didático-pedagógico, o trabalho de cuidados com a voz dos cantores do coral e a reflexão dessa prática na vida social das pessoas envolvidas.

Palavras chave: Coral, terceira idade, voz

1. Introdução

O trabalho com pessoas da terceira idade tem sido um tema muito debatido nos dias de hoje em razão do aumento da expectativa do tempo de vida. Nessa faixa etária, algumas atividades são de extrema importância para uma vida mais saudável. Dentre as atividades realizadas com esse grupo está a música cantada, que tem como objetivo, além de prevenir a saúde vocal do aparelho fonador, desenvolver a criatividade e a livre expressão, como é o caso da prática coral.

A atividade com o coral da terceira idade tem dado resultados satisfatórios no que diz respeito à saúde, ao bem-estar social e emocional dos integrantes. Uma das principais melhorias obtidas é o cuidado com a voz antes e depois dos ensaios periódicos que envolvem seu aquecimento e desaquecimento. Trata-se de procedimentos que ajudam para um melhor

rendimento vocal dos cantores antes de começar o ensaio propriamente dito e tem como objetivo preservar a saúde do aparelho fonador.

A voz é primordial para a expressividade, a comunicação, a interação, a socialização e a qualidade de vida das pessoas. Em um coral da terceira idade, uma voz saudável, aquecida corretamente, obterá o efeito desejado no que diz respeito à afinação, emissão de ar, boa dicção vocal, além de outros benefícios que vão ajudar no ensaio das músicas sem prejudicar as pregas vocais. Hoje em dia, pouco se sabe a respeito de como os idosos cuidam da voz ou de como a percebem. O processo de envelhecimento humano implica em transformações estruturais e funcionais que afetam a qualidade da voz, daí a importância de um bom aquecimento e desaquecimento vocal.

2. A voz, o canto e a terceira idade.

Com o avanço da idade, ocorre, gradativamente, uma calcificação e ossificação das cartilagens laríngeas reduzindo a sua mobilidade, ao mesmo tempo em que ocorre atrofia dos músculos laríngeos. A voz passa a apresentar características como tremor ou instabilidade, alterações na afinação, tessitura¹ restrita, ataque vocal suave ou aspirado, ressonância com predomínio laringofaríngeo², dentre outras. O aquecimento vocal é importante para preparar o coro para a coordenação e resistência que o corpo precisará para o canto. Com a musculatura preparada, o cantor sentirá um maior controle sobre a voz.

Segundo Behlau e Pontes (1995), é possível retardar o processo de envelhecimento vocal ou atenuar o impacto deste na qualidade da voz do idoso. Os idosos que possuem demanda vocal intensa como, por exemplo, aqueles que integram um coral, necessitam desenvolver a atenção e a percepção sobre a própria voz e os cuidados de saúde vocal a fim de possibilitar a busca precoce de orientação e apoio especializado para o aprimoramento vocal, bem como de prevenir ou retardar o impacto negativo das alterações vocais decorrentes do processo de envelhecimento.

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).

¹ Conjunto de notas que o cantor consegue articular com qualidade e sem esforço.

² Disfonia, rouquidão, pigarro, tosse seca, ardência e irritação na garganta.

A voz cantada e sua produção em grupo estabelecem um processo de ensino/aprendizagem dos procedimentos vocais com alto grau de rendimento, pois na convivência com vários modelos vocais é possível desenvolver técnicas de propriocepção e imitação altamente eficazes para uma produção de música coral de qualidade. (FUCCI AMATO, 2007, p. 84)

Segundo Costa e Andrada e Silva (1998), o aquecimento vocal corresponde à realização de uma série de exercícios respiratórios e vocais, cuja finalidade é aquecer a musculatura das pregas vocais antes de uma atividade mais intensa para evitar sobrecarga, o uso inadequado ou um quadro de fadiga vocal. O objetivo do aquecimento vocal é preservar a saúde do aparelho fonador.

De acordo com Maria Ignez de Lima Pedroso (1997), o professor de canto é o profissional que possui conhecimentos relativos à arte. Ele estuda e ensina técnicas vocais específicas para a voz cantada com o objetivo de treinar o aluno para adquirir espontaneidade, serenidade, maleabilidade, aprimorando toda sua sonoridade vocal. É necessário que tenha pelo menos conhecimentos básicos de fisiologia da voz para que não utilize técnicas que possam ser prejudiciais ou inadequadas sob esse ponto de vista.

3. Técnicas vocais e seus procedimentos fonoaudiológicos

Muito se tem falado a respeito de técnicas vocais para coral, no entanto, quando se trata de terceira idade alguns cuidados são imprescindíveis para a saúde vocal de cada cantor. Behlau e Rehder (2009, p. 39) alertam que o cantor “jamais cante quando não estiver em boas condições gerais de saúde, pois cantar é um ato de esforço e de enorme gasto energético. Uma boa saúde geral auxilia a produção da voz, cantada ou falada. São raros os indivíduos doentes que mantêm boa emissão vocal.”

O aquecimento vocal prepara e auxilia principalmente os cantores para uma correta emissão do ar proporcionando um melhor desempenho na hora de emitir um som sem prejudicar as pregas vocais. Os exercícios respiratórios contribuem para que haja uma melhor resistência da musculatura vocal facilitando a emissão das notas com mais fluidez. Além disso, a massagem em torno do pescoço, rosto e couro cabeludo ajudam a relaxar a musculatura e a eliminar uma possível tensão que venha prejudicar as pregas vocais. A higiene vocal visa reduzir ou eliminar abusos vocais e fornecer informações e técnicas que auxiliam no uso adequado da voz.

Beber água e comer maçã são benefícios importantes no que diz respeito ao cuidado com a voz. A água hidrata o organismo, inclusive as pregas vocais, fazendo-as vibrar com mais facilidade, diminuindo o esforço. Já a maçã possui propriedades adstringentes que ajudam na limpeza da boca e da faringe, melhorando a ressonância da voz. A mastigação da maçã também auxilia na musculatura em torno da boca que resulta na melhor articulação das palavras.

Segundo Mello (1988), através das técnicas respiratórias, é possível assegurar um fluxo contínuo de inspiração e expiração, auxiliar na redução de tensões laríngeas e evitar o fechamento da glote antes da iniciação da fonação, com isso consegue-se um maior controle do aumento de volume de ar. As técnicas de ressonância auxiliam na modulação vocal, modificando os formantes³ da voz de acordo com as cavidades de ressonância utilizadas, fundamentais para a voz cantada. A técnica de projeção vocal auxilia no desenvolvimento de um maior alcance da voz, de acordo com a necessidade do indivíduo em ambientes diversos.

Segundo Cooper (1991), murmurar com os lábios fechados é tão natural quanto respirar. A vibração indica como a voz deve ser externada e que tom o indivíduo deve utilizar. De acordo com Behlau e Pontes (1995) a técnica do bocejo/suspiro é utilizada para reduzir os ataques vocais bruscos, auxiliar na projeção vocal e propiciar um ajuste motor mais equilibrado das estruturas do aparelho fonador. A execução de escalas musicais induz o alongamento e encurtamento das pregas vocais, sendo eficaz no trabalho das fendas fusiformes⁴.

Rammage (1997) diz que as técnicas de diferentes expressões faciais visam à liberação de tensão na região facial. O autor atribui a utilização do registro de cabeça, descansando o registro de peito à técnica de vocalizes de sons graves para sons agudos e vice-versa.

Costa e Silva (1998) pontuam que a técnica de desaquecimento vocal visa à quebra do padrão da voz cantada com *pitch*⁵ mais elevado e com *loudness*⁶ muito forte para a voz com o seu *pitch* e *loudness* habituais.

³ Freqüências naturais de ressonância do trato vocal.

⁴ Espaço entre as pregas vocais em forma de fuso.

⁵ Altura de uma nota musical.

⁶ Intensidade sonora.

A contribuição da fonoaudióloga Dra. Mara Behlau foi de suma importância para o desenvolvimento do presente relato de experiência. Por meio de uma entrevista em seu consultório, na cidade de São Paulo, ela relata a experiência e a vivência com o trabalho vocal, principalmente com pessoas da terceira idade, colaborando para uma melhor fundamentação deste trabalho.

4. Entrevista

Ao responder as perguntas realizadas pelo autor, a doutora esclarece que a voz envelhece de modo paralelo a todas as outras funções do corpo, embora, às vezes, são observadas pessoas que não estão tão ágeis do ponto de vista físico, mas tem uma voz melhor ou vice-versa.

Na terceira idade, o canto coral é uma excelente atividade, sob todos os pontos de vista. A satisfação ao cantar e o investir em alguma coisa que é criativo e ao mesmo tempo prazeroso permitem um melhor desempenho e uma melhora na saúde vocal do cantor. Do ponto de vista da saúde, o canto é um exercício programado, repetitivo, bem orientado, bem organizado, e faz com que os músculos adquiram uma funcionalidade melhor e, por consequência, reduz o impacto da voz alterada. O canto trabalha na funcionalidade vocal e não reverte o processo de envelhecimento, mas a manifestação deste processo.

Segundo Behlau (2012), na terceira idade, a voz do homem fica um pouco mais “fina” (aguda), enquanto a voz da mulher fica um pouco mais “grossa” (grave). O aquecimento vocal no idoso tem uma importância significativa, pois calibra a mente para o canto, melhora a emissão da voz e faz com que haja uma melhor articulação vocal.

A fonoaudióloga pontuou ainda a falta de livros específicos que falem sobre o canto coral na terceira idade, o que justifica a importância de um estudo mais aprimorado sobre a voz cantada nessa faixa etária.

Além do canto coral, o teatro também é uma ótima opção para o idoso, pois a interpretação de um personagem diminui a timidez e facilita o relaxamento da musculatura, que vai ajudar para um melhor desempenho. Outro dado importante apontado pela fonoaudióloga na entrevista é o fato de que quando uma voz é treinada na idade jovem e ao longo da idade adulta, esta provavelmente demora mais tempo para envelhecer e terá mais chances de se manter inteira.

5. Relato de experiência

A ACM – Associação Cristã de Moços (YMCA) – é uma instituição ecumênica não sectária de educação integral, assistência social e filantrópica sem fins lucrativos, fundada em Londres - Inglaterra em 06 de Junho de 1844 por George William. Tem como objetivo a formação da personalidade do ser humano tanto espiritual, intelectual e física, preparando assim o indivíduo para ser útil à sociedade, cooperando com sua cidade, país e com o mundo. Sua missão é colocar em prática os princípios cristãos através de atividades esportivas, sociais e espirituais que formem um corpo, uma mente e um espírito sadio.

O Coral da ACM de Sorocaba existe há mais de 10 anos e é muito conhecido no cenário musical da cidade. O coral conta hoje com 22 integrantes, sendo 10 sopranos, 10 contraltos e 02 tenores que cantam juntos desde sua formação.

No primeiro contato com os coralistas, foi possível perceber a dificuldade na emissão das notas bem articuladas e com técnica que propiciasse uma correta emissão de voz. A partir daí puderam ser propostos exercícios e técnicas vocais para auxiliar na postura e saúde vocal do coral.

Por meio do questionário (Tabela 1), elaborado por Mara Behlau e Maria Inês Rehder para identificação de possíveis problemas de voz do cantor respondido pelos coralistas, pode-se perceber como eles avaliaram a própria voz e se o resultado dos exercícios de respiração, relaxamento e vocalize executados nesse tempo alterou para melhor ou pior o rendimento vocal do coral.

Tabela 1 – Questionário de Avaliação da Voz

QUESTÕES	SIM	NÃO
Você acha que sua voz é rouca ou alguém já comentou que sua voz é rouca?	30%	70%
Você fica rouco por mais de dois dias sem motivo aparente?	38%	62%
Sua voz fica rouca após os ensaios e apresentações?	0%	100%
Você tem ou já teve algum problema de voz diagnosticado?	7%	93%
Sua voz piorou depois que você começou a cantar?	0%	100%
Ultimamente você tem demorado mais tempo para aquecer sua voz?	7%	93%
Durante o canto sua voz quebra ou some?	46%	54%
Você desafina ou perde o controle da emissão?	53%	47%

Você sente dificuldade no pianíssimo ou no fortíssimo?	7%	93%
Você sente que sua voz é fraca ou forte demais para o canto coral?	0%	100%
Você tem dificuldade para atingir as notas agudas ou graves?	38%	62%
Você sente alguma instabilidade vocal ao cantar?	61%	39%
Quando você canta percebe que sai "ar" na voz?	0%	100%
Falta ar para você terminar as frases musicais?	53%	47%
Quando você canta suas veias ou músculos do pescoço saltam?	30%	70%
Você canta em diversos naipes ou mudou de naipe recentemente?	15%	85%
Você procura cantar mais forte que os demais componentes do coral?	15%	85%
Você sente dor de cabeça ou na região do pescoço quando canta?	7%	93%
Você dubla certos trechos da música que não consegue cantar?	15%	85%
Você tem algum desses sintomas na laringe: coceira, ardor, dor, sensação de garganta seca, sensação de queimação, sensação de aperto ou bola na garganta?	38%	62%
Você pigarreja constantemente?	30%	70%
Você apresenta quadros alérgicos nas vias respiratórias?	7%	93%
Você tem resfriados, gripes, tonsilites, faringites ou laringites frequentes?	7%	93%
Você tem dificuldades digestivas, azia ou refluxo gastro- esofágico?	30%	70%
Você consegue controlar sua emissão cantada no coral?	100%	0%
Seu coral costuma interpretar diversos estilos musicais?	100%	0%
Além do coral, você canta habitualmente em outras situações ou utiliza a voz falada em demasia?	69%	31%
Você canta durante muitas horas seguidas?	23%	67%
Você fuma ou ingere bebidas alcoólicas frequentemente?	0%	100%
Você se automedica quando tem problemas de voz?	38%	62%

Fonte: (BEHLAU; REHDER, 2009)

Com base nas respostas dadas pelos coralistas através do questionário acima, começamos a trabalhar com mais atenção no aquecimento e desaquecimento vocal, nos exercícios que envolvem o controle de ar nos pulmões, no relaxamento da musculatura em torno do pescoço e na prevenção da saúde do aparelho fonador. Com isso foram trabalhados os exercícios de respiração, relaxamento e vocalize baseados nas técnicas escritas pelos autores citados no presente relato de experiência.

Por meio dos trabalhos realizados, percebeu-se que 100% dos coralistas obtiveram uma melhora significativa no que diz respeito ao conforto em cantar após os exercícios de aquecimento e relaxamento muscular e técnicas de vocalize utilizadas nesse período.

Sobre os exercícios que envolvem dança e movimento somados à canção a aprovação foi da maioria, pois facilita, segundo uma das coralistas, a coordenação motora e a memorização das músicas.

Em suma, o resultado apresentou uma melhora significativa no que diz respeito ao cuidado com a voz, afinação, coordenação motora e na saúde vocal do aparelho fonador.

5.1 Procedimentos

O trabalho com os coralistas começou a ser executado em 2009. Inicialmente houve um reconhecimento de como eles cantavam e cuidavam da voz. Desde então, foram propostos exercícios e atividades com o intuito de melhorar a respiração e a afinação, contribuindo para um melhor rendimento nas apresentações.

Em 2012, começamos a utilizar as técnicas de vocalize de sons graves para sons agudos e vice-versa. Os exercícios de desaquecimento vocal também foram bastante utilizados de acordo com Costa e Silva (1998), visto que, após a prática da atividade coral era necessário um exercício para que a voz voltasse ao padrão normal da fala.

Atualmente são feitos exercícios de relaxamento corporal, respiração, massagem em torno do pescoço e face, vocalize com lábios fechados e abertos, escalas ascendentes e descendentes, postura corporal e exercícios rítmicos.

O coral da ACM mantém uma rotina de exercícios de respiração e vocalize semanais segundo orientações dos diversos autores utilizados no presente relato de experiência com o objetivo de contribuir para um correto aquecimento e desaquecimento da voz, além de manter a saúde do aparelho fonador.

6. Considerações finais

Por meio de exercícios vocais propostos pelos diversos autores citados nesse relato de experiência, pôde-se observar que as músicas cantadas durante os ensaios e apresentações fluíram com mais facilidade, contribuindo para uma melhora significativa na qualidade vocal dos integrantes.

A abertura de duas ou mais vozes⁷, o cantar de memória e a postura corporal foram algumas das dificuldades encontradas durante os ensaios do coral, bem como uma prática

⁷ Duas ou mais melodias sobrepostas.

contínua de aquecimento e desaquecimento fora dos ensaios. Além disso, alguns cantores manifestaram dificuldades em aspectos relacionados à projeção vocal, apoio respiratório e a coordenação pneumofônica⁸.

O repertório escolhido também contribuiu para que houvesse um melhor empenho e prazer na hora de cantar, pois aborda canções que remetem a uma recordação alegre e saudosista dos integrantes do coral, assim, as músicas fluíram com mais facilidade diminuindo a preocupação inicial de aprender uma letra que não tivesse sentido para eles. O repertório incluía boleros, canções da jovem-guarda, músicas italianas, Ludwig van Beethoven, canções da MPB, músicas natalinas, entre outras.

O trabalho com o coral da terceira idade da ACM de Sorocaba, nesses quatro anos, foi para o autor, uma atividade muito prazerosa e recompensadora, pois possibilitou a ele notar a felicidade de cada integrante ao perceber sua importância dentro do grupo, respeitando os limites e a individualidade de cada um.

Enfim, os benefícios vocais foram claramente notados por todos os envolvidos na preparação e no desenvolvimento do coral e pela sociedade local.

⁸ Controle de saída de ar durante a fonação.

Referências

- BELHAU, Mara. **Entrevista concedida a Hamilton de Oliveira Santos e Patrícia dos Santos Andrade Marchi**. CEV-Centro de Estudos da Voz. São Paulo. 23 de abril de 2012. Entrevista.
- BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **O Desenvolvimento Ontogenético da Voz: Do Nascimento à Senescência**. In: BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Avaliação e Tratamento das Disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995. p. 39-52.
- BEHLAU, Mara; REHDER, Inês. **Higiene vocal para o canto coral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2009.
- COOPER, Morton. **Vencendo com a sua voz; tradução Ibraim Salum Barchin... et al**. São Paulo, Editora Manole, 1991.
- COSTA, H. O & ANDRADA e SILVA, M.A. **Voz cantada - evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica**. São Paulo: Lovise 1998.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical**. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.
- MELLO, Edméa Brandi de Souza. **Educação da Voz Falada**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1988.
- PEDROSO, Maria Ignez de Lima. **Técnicas vocais para os profissionais da voz**. São Paulo: CEFAC, Monografia de conclusão do curso de especialização em voz, 1997.
- RAMMAGE, Linda A . **Vocalizing with Ease: A Self-Improvement Guide. Pacific Voice Clinic, WP4**. In: PEDROSO, Maria Ignez de Lima. **Técnicas vocais para os profissionais da voz**. São Paulo: CEFAC, Monografia de conclusão do curso de especialização em voz, 1997.

Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas

Catherine Furtado dos Santos
UFC
batherine_84@yahoo.com.br

Pedro Rogério
UFC
pedrorogério@ufc.br

Elvis de Azevedo Matos
UFC
tioelvis@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado sobre o tema central: processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Na UFC, criou-se em 2008 um projeto de extensão do curso de licenciatura em música da UFC denominado pela sigla GMPACC, tendo a coordenação do Prof. Dr. Erwin Schrader e sob minha regência a partir de 2009. O grupo possui como proposta oferecer uma formação humana e musical através das práticas percussivas em contexto colaborativo, principalmente, para jovens das escolas públicas do bairro de Messejana. Desta forma, pude indagar sobre o que caracteriza e como acontece o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de Educação Musical no período dos anos de 2009 a 2012. Para realização desta pesquisa têm-se como suporte teórico autores como Prass (2004) e Schrader (2011), com pesquisas sobre percussão e educação musical, trazendo uma perspectiva sobre processos formativos educacionais. A metodologia abordada foi qualitativa e com o delineamento de estudo de caso. Os instrumentos de coleta dos dados foram o levantamento bibliográfico, acesso a documentos e aplicação de entrevistas. Assim, este artigo apresenta os resultados da pesquisa que analisou o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC).

Palavras – chave: Educação Musical. Percussão. Processo de formação.

Introdução

O presente artigo trata sobre os resultados da pesquisa de mestrado defendida na área de Educação Brasileira, especificamente, no eixo de Ensino, Currículo e Ensino na linha de Ensino de Música pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará em maio de 2013. A pesquisa teve como tema central o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada (GMPACC) da

Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2009 a 2012. O interesse por esse aspecto veio da minha própria experiência com atividades de percussão dentro da universidade, em organizações não governamentais (ONGs) e em grupos de maracatus, na cidade de Fortaleza.

Na UFC, fui estudante da segunda turma do ano de 2007 do curso de Licenciatura em Educação Musical¹ e, durante o período da graduação fui monitora da disciplina de percussão e participei de um projeto de extensão – o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – a partir daqui designado pela sigla GMPACC, do qual, atualmente, sou regente.

Por isso, o objeto da pesquisa foi sobre o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC). Este é um projeto de extensão do curso de música da UFC que foi criado em 2008 e que ainda realiza suas atividades com a participação de 25 integrantes. Como regente do grupo, desde 2009, constatei que, atualmente, alguns participantes são permanentes desde o início do projeto e devido a essa permanência, busco investigar melhor o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes do GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de educação musical.

As aulas/ensaios acontecem todos os sábados pela manhã no espaço da Casa de José de Alencar, com acesso gratuito. No decorrer do trabalho do grupo foi possível perceber a permanência de jovens, desde o ano de 2009, participando das atividades percussivas que não necessariamente estavam vinculadas ao carnaval. É importante destacar que não há em Fortaleza muitos grupos com esse tipo de proposta, sendo os encontros de outros agrupamentos, na maioria das vezes, voltados para ensaios carnavalescos ou cursos de percussão com pouca duração.

A partir desse contexto e das observações práticas do cotidiano na cidade de Fortaleza, passei a refletir sobre a seguinte questão norteadora: O que caracteriza e como acontece o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de Educação Musical no período dos anos de 2009 a 2012?

¹ Em 2010, o nome do curso Educação Musical, do Campus de Fortaleza, foi alterado por Música, devido a uma padronização do MEC.

Assim o trabalho defendido teve como objetivo geral analisar o processo contínuo de formação humana e musical dos integrantes permanentes no GMPACC (UFC) sob uma perspectiva de Educação Musical no período dos anos de 2009 a 2012. E para esse alcance os objetivos específicos foram: caracterizar a proposta de Educação Musical que conduz as atividades do GMPACC (UFC), descrever a realização das atividades percussivas no GMPACC (UFC), explicitar o sentido formativo do trabalho do GMPACC (UFC) na perspectiva dos integrantes / ritmistas.

Fundamentação teórica

Práticas percussivas e Educação musical

Houve uma expansão do campo de pesquisa referente à música percussiva, alcançando estudos sobre grupos como os de maracatus, representantes na cidade de Recife e Fortaleza, trabalhos de cunho etnográfico sobre a música rítmica do Candomblé, e o *axé music*, em Salvador, principalmente. Isso demonstra uma inserção significativa dos estudos sobre práticas percussivas no âmbito da universidade, expandindo reflexões e contribuições.

Por ser perceptível a riqueza de detalhes que se encontram nesses agrupamentos – música e contexto social –, a percussão amplia espaço para discussões dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva acadêmica, o trabalho de Luciana Prass (2004), intitulado por “Saberes musicais em uma bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia” apresenta uma reflexão sobre a abordagem dos saberes musicais em uma escola de samba, esclarecendo, assim, uma discussão sobre o ensino e aprendizagem da música popular de tradição oral.

A partir dessa investigação o trabalho ressaltou aspectos importantes que configuram o contexto das práticas percussivas imersos na vida cotidiana dos sujeitos e suas atuações, assumindo funções de lideranças, organizadores, ritmistas e artistas. Tais fatores foram necessários para nossa compreensão no que se apresentou como dinâmica do GMPACC como as atividades de musicalização, criatividade e habilidade, não se detendo apenas em exercícios técnicos, como é mais comum encontrar nos métodos de ensino.

Além disso, processos da transmissão oral, a repetição, imitação, improvisação e corporalidade fazem parte dessa trama musical nos ensaios que acontecem nos grupos percussivos.

Na realidade, para chegar a ser ritmista de uma escola de samba, é preciso um envolvimento muito grande com o aprendizado da percussão, um aprendizado que não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas que engloba um processo de socialização na cultura do carnaval. (PRASS, 2004, p. 170)

Em convergência com esse trabalho, há também um estudo sobre expressões musicais através da percussão em contextos coletivos na UFC, de Erwin Schrader (2011). Esta pesquisa buscou narrar o desenvolvimento de práticas percussivas em busca de saberes e estratégias de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos numa trajetória do contexto percussivo em coletivo na universidade. Tal pesquisa é uma referência introdutória para este trabalho, pois descreve os caminhos iniciais de formação do GMPACC, o objeto da pesquisa, apontando, portanto, a importância de um trabalho que dê continuidade e contribua com outras reflexões sobre a música percussiva no âmbito acadêmico.

Ao longo de nosso percurso, tornou-se importante o estudo dos caminhos de construção do movimento percussivo na Universidade Federal do Ceará e o seu alcance pedagógico-musical de maneira a tornar possível o incentivo de pesquisas no campo metodológico e social da percussão, construindo em um futuro próximo, fóruns de discussão entre a universidade, a comunidade e os mestres e ritmistas de baterias e batuques. (SCHRADER, 2011, p. 5)

No caso do GMPACC, quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, há na aplicação das práticas percussivas uma adaptação dos pensamentos de alguns pedagogos que desenvolveram os métodos ativos² na educação musical.

Desta forma, para tal fundamentação da pesquisa abordou-se a concepção dos métodos ativos, especificamente, na proposta pedagógica de Jacques Dalcroze. Para Dalcroze, a elaboração de uma proposta de educação musical deverá ser baseada na interação entre a escuta e o movimento corporal. Além disso, ele também se preocupava com o acesso da música ao povo, sendo de extrema importância, assim, o alcance de uma proposta educativo para o coletivo.

Seu sistema, muito embora se dedique ao desenvolvimento de competências individuais, pois é intensamente vivenciado pelo aluno, num movimento integrado que reúne capacidades psicomotoras, sensíveis, mentais e

² Métodos ativos: abordagens de educação musical desenvolvidas no início do século XX baseada numa perspectiva de ampliar a relação homem e música através da experiência musical compactuada com o contexto cultural do indivíduo.

espirituais, é também pensado como agente da educação de educação coletiva. (FONTERRADA, 2008, p. 128)

A escolha por essa abordagem trabalha em concordância com as adaptações das atividades aplicadas diante da realidade grupo pesquisado. A importância dada ao corpo para uma sensibilização musical e corpórea antes de executar um instrumento percussivo, tem como ligação direta o toque de um tambor com o movimento corporal.

Metodologia

A metodologia utilizada para a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois as observações buscaram analisar o processo formativo humano e musical dos integrantes em um grupo de percussão a partir do discurso destes.

Como delineamento desta abordagem qualitativa, utilizou-se o estudo de caso. Este modelo adequou-se às estratégias de investigação, na maioria dos casos, sobre grupos, instituições e comunidades com finalidade de aprofundar-se em seus contextos e características. Desta forma, o estudo de caso é sobre o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada da UFC.

Universo da pesquisa

Os encontros continuam a ocorrer na Casa de José de Alencar, todos os sábados pela manhã de 09 às 12h, sendo formado por 25 jovens e adultos, mas, agora, com a participação de alguns jovens moradores da comunidade do entorno e de outros locais.

O período investigado foi o do ano de 2009 até junho de 2012, pois cada ano deste período retratou momentos fundamentais para auxiliar na análise dos processos formativos dos integrantes no grupo desde o início. E, quanto à escolha do término do período da investigação, no mês de junho de 2012, foi devido ao momento em que o grupo apresentou o espetáculo percussivo *Sons da Casa*.

Os procedimentos metodológicos

Utilizamos para coleta de dados os seguintes instrumentos: documentos, levantamento bibliográfico e entrevistas. Os documentos foram guardados através de registros escritos (fichas de inscrição, planos de aula, diários de campo, partituras e artigos), registros de imagens (fotografias) e registros de áudio e vídeo (filmagens das atividades, apresentações, depoimentos informais e reflexões em grupo), durante a maioria dos encontros anuais.

A pesquisa buscou através desta consulta e organização destes documentos para alcançar os objetivos específicos como caracterizar as construções da proposta do grupo e a descrição das principais atividades. Além disso, a organização e seleção inicial dos documentos auxiliaram no levantamento bibliográfico da pesquisa, pois foi fundamental para a compreensão de estudos sobre o tema de pesquisa e a escolha de temáticas que contemplem as perspectivas das dinâmicas envolvidas no grupo como terminologias do contexto percussivo, práticas pedagógicas em percussão e processos formativos (educação musical).

Esse material registrado também auxiliou na identificação de quais foram os primeiros participantes do projeto, sendo possível perceber seus comportamentos, expectativas e desenvolvimentos no grupo ao longo do período estudado. E, por isso, foram escolhidos para aplicação das entrevistas 5 (cinco) sujeitos que tenham permanecido no grupo ao longo de todo o período. O tipo de entrevista utilizada foi o Grupo Focal (Focus Group) elaborada por questões semiestruturadas, seguindo um modelo de roteiro.

O “focus group” pode ser visto como uma combinação da entrevista individual e da observação participante. De fato, no decorrer da técnica, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. (GIL, 2009, p. 84)

Esperou-se com essas questões colher dados que pudessem alcançar o terceiro objetivo específico – explicitar o sentido formativo do trabalho do GMPACC (UFC) na perspectiva dos integrantes / ritmistas e, principalmente o objetivo geral – analisar os fatores determinantes da permanência dos integrantes no grupo, auxiliando, por meio do roteiro, na sistematização das informações que foram fornecidas por diferentes entrevistados e, depois, sujeitos à análise e discussão dos dados.

Procedimentos para Análises dos dados

Através das percepções iniciais, devido ao acompanhamento dos encontros e o contato inicial com os documentos, foi possível escolher o processo de análise: a análise fundamentada teoricamente. Esta se concebe como:

Consiste na definição de procedimentos analíticos com fundamento em proposições teóricas. Nela, assume particular importância a construção do arcabouço teórico, pois a lógica subjacente ao modelo é o da comparação dos resultados obtidos empiricamente como os que são obtidos dedutivamente de construções teóricas. (GIL, 2009, p. 94)

Desta forma, a escolha por este tipo de análise favoreceu e reforçou uma validade interna dos elementos encontrados nos padrões empíricos junto aos padrões teóricos, ressaltando que através do discurso dos sujeitos pelas entrevistas obtidas foi que a análise dos dados teve o seu procedimento efetivo e completo.

Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada

A construção de um espetáculo percussivo: Sons da Casa - 2012

Como recorte da pesquisa para este artigo apresentamos o ano de 2012 e seus resultados. Este ano foi marcado pelo processo de construção do espetáculo “Sons da Casa”. O intuito de realizar esse tipo de apresentação aconteceu pelo desenvolvimento musical do próprio grupo e que teve nesse ano um conjunto de músicas ensaiada e executadas em sequência em diversas apresentações. Para cada ano houve uma música trabalhada, resumidamente, temos:

- 2009: Carimbó Sal e Sol e Maracatu Oyá;
- 2010: Marchinha Viver e Sonhar;
- 2011: Samba – enredo Casinha Caiada e Baiões;
- 2012: Maracatu Boneca Preta e todas as músicas anteriores;

Desta forma, o ano de 2012 foi, na verdade, a organização desses ensaios musicais trabalhados com base em uma proposta cênica e que prevalecesse o rodízio de instrumentos dentro da própria apresentação do trabalho. Por tanto, os integrantes do grupo possuem a oportunidade de aprender e a tocar uma grande gama dos instrumentos de percussão como: atabaques, congas, surdos, caixas, repiques, tamborins, zabumbas, triângulo, agogô, pandeiros e outros. Os ensaios de sábado seguiam a seguinte sequência:

- Alongamento e aquecimento corporal;
- Canto das músicas;
- Estimulação rítmica;
- Aquecimento técnico com baquetas e mãos;
- Ensaio da estrutura musical;
- Preparo cênico;
- Ensaio de marcação musical/cênico;

As atividades de teatro foram trabalhadas com o auxílio de uma professora do curso de teatro da UFC. As atividades foram organizadas pelo próprio grupo através da divisão de equipes de trabalho.

- Organização, afinação e manutenção dos instrumentos;
- Concepção de figurino;
- Auxiliar de regência;
- Rodízio de instrumentos;
- Financeiro;

A elaboração desse trabalho reuniu as principais composições e arranjos criados pelo grupo, que abrangeram ritmos como de carimbó, maracatu cearense, baião, “carimbaião³”, marchinha carnavalesca e samba-enredo. Para a execução de cada ritmo foi feito um estudo de técnica instrumental, ensaios e apreciação musical, privilegiando, principalmente, o fazer musical criativo através dos elementos musicais e culturais da percussão.

Com isso, a dinâmica do espetáculo apresentou evoluções com música percussiva e atuações cênicas, sendo realizadas por ritmistas que tocam e atuam como, por exemplo, o rei, a rainha e a calunga do maracatu cearense, propiciando, assim, um empolgante e energético desfecho musical ao som dos “tamborins envenenados” no samba – enredo, “Casinha Caiada”.

³ Carimbaião: denominação dada a um ritmo que foi criado pelo próprio grupo. A execução mescla células rítmicas do carimbó e do baião.

FIGURA 1 – Espetáculo Sons da Casa



Fonte: Catherine Furtado dos Santos

“Eu primeiro não sabia nem o que era espetáculo, mas depois em sentir e fazer o espetáculo foi diferente e muito diferente (...) eu aprendi a trabalhar mais em grupo porque nesse espetáculo tudo que a gente fazia era em grupo você tinha que contar com o próximo e tinha que ajudar o próximo”. (Brena, 18, 10/01/2013)

“Bem no começo a percepção da gente como eu falei é que cada instrumento fosse estudado até então chegou a questão de montar o espetáculo e eu sempre fiquei me perguntando que espetáculo era esse porque a gente só ensaiava a música e eu me perguntava: O espetáculo é só ensaiar música? Até porque depois foi montando e ficou bem bacana e eu fiquei impressionada conosco mesmo a gente no grupo em si tudo ficou muito extenso e tudo era magia no momento então essa montagem até logo depois ser apresentado foi muito bom em si foi crescendo muito e no dia foram vários aplausos”. (Juliana, 16, 10/01/2013)

É possível compreendermos que quando os participantes falam do espetáculo eles começam a citar os fatores que favoreceram sua própria formação pessoal. Conforme:

O campo das condutas musicais, já por si tão amplo e diversificado, como se vê pelas apreciações anteriores, torna-se mais complexo quando entram em jogo as qualidades míticas ancestrais que caracterizam a música. A participação ativa do sujeito no ato da musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. (GAINZA, 1988, p.34)

Diante dessa concepção conferimos esses aspectos musicais e humanos nos seguintes relatos:

“O espetáculo depois que a gente começou a montar pra mim o sábado não era de aprendizagem e sim de vivência. Todo sábado era de vivência cada

sábado vinha a gente vivia uma coisa e outra muito show mesmo e o que eu aprendi nisso tudo foi a união mesmo do grupo mesmo da gente de tá sempre unido colaborando para o espetáculo da certo e isso me ajudou pessoalmente eu consigo me expressar melhor”. (Geovane, 24, 10/01/2013)

A partir da construção do espetáculo os participantes também perceberam que a construção musical passou a ser feita através de uma proposta artística e que a música não era feita sem um propósito, sem uma estrutura e sem uma criação de arranjos. “A cirurgia era mais delicada: fazer de um espetáculo uma escola; montar em um espetáculo de formação uma ópera nordestina, pois nordestinos artistas somos”. (MATOS, 2008, p. 159).

Assim, apresentamos como resultado da pesquisa processos formativos que através das reflexões em grupo expressou significados mais presentes e vivos na vida musical de cada um dos participantes. Foram e são as dinâmicas que movimentam até hoje o circuito musical do GMPACC e que fez com que escolas, comunidades e, por fim, seres humanos construíssem em uma trama cênica e musical com os vários “Sons da Casa”. E, depois, revigora-se pela dialogicidade das reflexões com um senso mais crítico, poético e ético.

Referências

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

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

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado: uma trajetória de musical formação**. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

PRASS, Luciana. **Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. 2011. 397f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Compartilhando saberes: a “Oficina de Canto em Grupo” na formação de educadores musicais em Sobral

Simone Santos Sousa
 UFC
 simsousa@gmail.com

Jéssica Cisne do Nascimento
 UFC
 jesik_cisney@hotmail.com

Tátilla Michele Pereira Costa
 UFC
 tatila21costa@hotmail.com

Resumo: A experiência na condução de uma oficina de extensão como prática de formação docente para estudantes do curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Ceará: esta é a idéia central deste trabalho. A “Oficina de Canto em Grupo”, ação de extensão oferecida pela UFC (campus de Sobral) desde 2011, envolve estudantes em suas atividades. Este trabalho trata das experiências vivenciadas por estes estudantes como professores da oficina, atuando no planejamento e execução e avaliação de todas as atividades desenvolvidas dentro do projeto, sempre sob a orientação da professora coordenadora da ação de extensão, além de suas impressões com relação à influência desta experiência em sua prática profissional e acadêmica. Para tal, nos embasamos nas ideias de Selma Pimenta sobre saberes da docência e Schön sobre educação prático-reflexiva.

Palavras chave: formação docente; canto coral; extensão universitária.

Introdução

A Universidade Federal do Ceará tem como missão formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste. Seguindo o lema de seu fundador, Antônio Martins Filho, “como universidade, cultivamos o saber. Como universidade do Ceará, servimos ao meio. Realizamos, assim, o universal pelo regional” (MARTINS FILHO, 1996). Ao ater-se ao compromisso com os objetivos e dificuldades regionais, mas sem esquecer o caráter universal de sua produção, a UFC busca a integração ao meio como forma de contribuir para a superação das desigualdades sociais e econômicas, por meio da promoção do desenvolvimento sustentável através do conhecimento, oferecendo diversas oportunidades para que toda a sociedade

participe das suas ações, dos seus projetos e das suas conquistas, através de uma interação direta que alcança todo o Estado do Ceará.

Como resultado direto e para contribuir com esta missão, o curso de Música/Licenciatura do *campus* Sobral, criado em 2010, tem como objetivo, previsto em seu Projeto Político Pedagógico, formar educadores musicais atentos à realidade social, capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo com o meio em que atuam e conscientes de seu papel acerca da democratização do ensino de música e da produção de conhecimento artístico-musical em sua região. A proposta visa o alcance das possibilidades advindas de um processo de democratização do conhecimento musical, criando mão de obra criativa e crítica. Dessa forma, o Projeto Pedagógico reconhece a importância de se trabalhar o coletivo através das diferenças, por meio da aprendizagem cooperativa, aproveitando a experiência prévia dos alunos, provenientes de diversos agrupamentos sociais e localidades da região.

A extensão universitária serve como canal para conectar a Universidade à sociedade através de projetos, prestação de serviços, eventos e cursos. Dentre as diversas áreas de atuação das extensões, a música atua na área da Cultura, possibilitando à comunidade participar de vivências artísticas através da musicalização e a partir daí aprofundar seus conhecimentos na área, permitindo que o aluno tenha uma maior sensibilidade e conheça através da vivência do ensino/aprendizagem todas as possibilidades que a música traz e como ela pode ser um agente transformador. O trabalho da extensão é extremamente importante, pois funciona também como um laboratório para professores e alunos, sendo usado muitas vezes como fonte de pesquisa e escola ao mesmo tempo. Nas extensões torna-se possível aplicar os saberes tão discutidos dentro das salas de aulas da Universidade, para além dos muros, trazendo a comunidade e a convidando a pensar e fazer junto, tornando-a parte essencial do processo.

Refletindo sobre a atuação e formação docente

Para Quintás (2005), a atividade formativa tem como ponto chave reconhecer o ideal próprio de cada pessoa, e ajudá-la a assumi-lo e realizá-lo. Dessa forma, é importante para a formação comprovar que a atividade criadora implica em desinteresse, “pois se dá entre realidades que não pretendem dominar-se mutuamente, mas sim potencializar suas possibilidades e gerar uma nova realidade valiosa” (QUINTÁS, 2005).

Assim, o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, baseada em valores humanistas e civilizados, se dá através da inclusão de seus cidadãos na vida produtiva e criativa. Neste contexto, a atividade coral tem um valor significativo como forma de autoconhecimento, expressão, aprendizagem e desenvolvimento da autoestima para aqueles que dela participam. Possibilita a formação humana através da musicalização, permitindo que os indivíduos alcancem níveis mais profundos de contato com as artes de maneira a adquirirem novos conhecimentos e vivenciem uma nova realidade.

Uma proposta de ensino que tenha como objetivo orientar pessoas em direção ao ideal de unidade e solidariedade deve, portanto, incluir o ensino musical como realidade curricular, uma vez que o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, baseada em valores humanistas e civilizados, se dá através da inclusão de seus cidadãos na vida produtiva e criativa. Nesse sentido, a ação de extensão Oficina de Canto em Grupo, além de contribuir para alcançar esse ideal de formação e de sociedade, coaduna com o Projeto Político Pedagógico do curso de Música/Licenciatura da UFC (*campus* Sobral), no que diz respeito à ideia de que toda a prática docente deverá se basear no pressuposto de que a aprendizagem da música é algo não apenas viável, mas, sobretudo, necessário na formação do ser humano.

Assim, o docente do curso de Educação Musical deverá primar pela prática pedagógica rigorosa, criativa e ética que eleve a autoestima do estudante, inculcando nesses o espírito investigador e o desejo essencial de socializar a música no seio da comunidade em que vive (ALBUQUERQUE *et alli*, 2009, p.34).

Na formação desse profissional educador musical que, além do domínio e competência das técnicas e artesanias musicais, deverá ser um artista educador comprometido com o fazer musical da realidade na qual estará inserido, a prática orientada se configura como uma importante ferramenta de aprendizado. O professor, cujo conhecimento se constrói a partir da sua prática, que “se faz docente pela intuição, criatividade e improviso” (CAMPOS, 2007, p. 20) acumula um conhecimento próprio do seu domínio, além de ser capaz de aprender e reagir às diversas situações que se lhe apresentarem, utilizando-as como instrumentos de aprendizado. Além disso, o conhecimento docente fundamentado na prática, no qual o professor é desafiado a tomadas de decisão coerentes, frente às situações que se repetem cotidianamente, permite ao profissional recriar pela sua prática, reestruturando e

reelaborando seu planejamento e seu pensamento, e se preparando para as diversas situações possíveis na realidade da sala de aula.

No entanto, aprender é não apenas “adquirir *savoir-faire*, mas também saber fazer aquisição de saber” (MORIN, 1996, p. 60). Dessa forma, este profissional deverá também estar comprometido com a reflexão acerca da sua prática, e sua formação deve dotá-lo de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. Neste sentido, as ideias de ensino prático-reflexivo propostas por Schön (2000), apontam para uma prática apoiada e recriada pela reflexão e discussão.

Pimenta (1999) elenca o que chama de saberes da docência: os saberes da experiência (como aluno e como professor), os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Estes últimos, ênfase de seus estudos, são aqueles relacionados com o saber ensinar, englobam a reflexão sobre a ação como instrumento para a conscientização da prática docente e produção de conhecimento. A autora afirma ainda que a transformação desta prática docente implica numa ampliação da consciência dos professores sobre a mesma, entendida como lugar de excelência para se desenvolver o conhecimento pedagógico, por ser o lugar no qual encontramos elementos que acabam por configurar uma didática ainda não configurada teoricamente (PIMENTA, 1999). Entendemos aqui a importância da dimensão crítico-reflexiva e da articulação da prática docente com a teoria, “para que o professor possa ser autor e ator de sua profissionalidade” (HENTSCHKE et alli, 2006, p. 53).

Os vários níveis e tipos de reflexão propostos por Schön (2000), quais sejam: *conhecer na ação* (ato espontâneo), *reflexão na ação* (pensar que dá forma à ação, dentro da ação) e *reflexão sobre a reflexão na ação* (produção de reflexão verbal sobre a reflexão na ação), embasam a experiência vivenciada pelos estudantes/professores que conduzem o trabalho da Oficina de Canto em Grupo).

A Oficina

O projeto Oficina de Canto em Grupo é uma ação de extensão oferecida pela Universidade Federal do Ceará desde maio de 2011. Criada com o objetivo de transformar a realidade da comunidade, a partir da constatação da necessidade de um espaço de formação contínua e gratuita na área do canto na cidade de Sobral e região, a oficina se constitui hoje numa importante ferramenta de desenvolvimento para a comunidade ao redor da

universidade. A ação visa aliar à função educadora do canto em grupo, o estudo da técnica vocal em conjunto e de técnicas corporais como percussão corporal aplicados ao repertório popular. A partir da musicalização através da iniciação na atividade coral, a oficina possibilita a inclusão de seus integrantes na vida produtiva e criativa, permitindo, pelo fazer artístico, que os participantes alcancem níveis mais profundos de contato com as artes de maneira a adquirirem novos conhecimentos e habilidades, bem como vivenciarem uma nova realidade.

A Oficina acontece às quartas-feiras, entre 16h e 18h. O horário facilita a participação dos alunos do curso de Licenciatura em Música, que é noturno, embora dificulte um pouco a participação da comunidade. Apesar disso, contamos com uma grande participação de pessoas externas ao curso e à Universidade.

Em cada encontro é realizado um trabalho de técnica vocal e consciência corporal, abordando temas como saúde vocal, respiração, percussão corporal e ressonância. No início de cada semestre classificamos as vozes dos participantes para a formação do coral. Estudamos um repertório composto de músicas populares e regionais, arranjadas para coro a duas, três ou quatro vozes, além de alguns cânones simples.

Ao longo de seus dois anos e meio de trabalho, a Oficina realizou apresentações públicas com o repertório estudado em sala em eventos como os Encontros Universitários em Sobral; no Encontro do Projeto CASa; no encerramento das atividades da própria Oficina; e no EncontraMus, evento organizado pelo curso de Licenciatura em Música da UFC no *campus* de Sobral, ao final de cada semestre letivo; no I Festival DCE de Arte e Cultura e na Mostra SESC de Música na cidade de Ibiapina. A Oficina já se prepara para apresentação no EncontraMus de 2013.1, com um repertório regional e uma pequena intervenção cênico-musical.

A partir de 2013, o trabalho desenvolvido dentro da Oficina apresenta um diferencial. Visando possibilitar a prática de ensino aos estudantes, promovendo interação entre teoria e prática dentro do curso de Licenciatura em Música, e contribuindo para a sua formação, neste ano a Oficina conta com estudantes do curso como professores, regentes e preparadores vocais que conduzem os ensaios da Oficina, sob a supervisão da professora coordenadora do projeto, que os orienta no que diz respeito à elaboração e execução dos encontros. Dessa forma, estão à frente da oficina ministrando as aulas os bolsistas Wilson Lima Filho, Jéssica Cisne do Nascimento e Tátilla Michelle Pereira Costa, num trabalho que une saberes e prática docente, levando os orientandos a vivenciar a docência.

A experiência docente: planejamento e execução das aulas

Tendo com referência e ponto de partida as reuniões de planejamento, algumas das disciplinas ofertadas no curso, como a de Técnica Vocal, Canto Coral, Percepção e Solfejo e Percussão também ofereceram subsídios para a construção da prática docente dos estudantes/professores. Tomando como base o conteúdo visto em sala de aula da graduação em música, foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos de forma interdisciplinar e complementar, obtendo resultados que possibilitaram vivenciar na prática o conteúdo teórico.

O planejamento é realizado mensalmente entre os bolsistas que conduzem o trabalho da oficina, em reuniões nas quais são discutidos todos os processos que serão realizados com os participantes, desde o repertório a ser estudado aos exercícios técnicos que trabalharão respiração, ritmo e afinação, além de exercícios de percussão corporal. Durante essas reuniões ocorre também a avaliação do trabalho desenvolvido dentro do grupo e da resposta dos participantes ao que é proposto, sendo essa avaliação o ponto de partida e foco para o planejamento das próximas aulas. Neste processo, os bolsistas apreendem aspectos importantes da docência, passando por várias etapas e descobrindo na prática o “como fazer”. Ao se deparar, nestes momentos de aprendizado, com os “erros” e “acertos” dos procedimentos propostos, os estudantes têm a oportunidade de avaliar e rever seu planejamento e sua prática docente.

Como instrumento de registro das aulas desenvolvidas, os bolsistas produzem “diários de classe”, anotações realizadas durante as aulas e ao término delas que contém a descrição dos procedimentos propostos nos ensaios, além da reação dos participantes. Na construção destes diários, é freqüente que se levantem questões relativas ao aprendizado dos alunos da Oficina: caso não haja resposta positiva, o que deve ser modificado. Além disso, há também a percepção dos momentos de realização, nos quais os bolsistas se deparam com o prazer docente, quando constatarem seus alunos aprendendo e se realizando com as aulas. Podemos destacar alguns desses momentos.

No dia 17 de abril, a aula começou com uma breve apresentação dos participantes, do propósito das aulas na oficina, o conteúdo e o repertório a ser trabalhado bem como os trabalhos a serem aplicados no grupo, abordando o trabalho vocal e corporal. Em seguida foi realizada uma atividade em grupo com uma música de Sérgio Pererê, chamada *Costura da Vida*, seguida por um exercício de percussão corporal, com a finalidade de conhecer o grupo,

o nome de cada integrante e suas expectativas voltadas para o trabalho. Nessa atividade os participantes não tiveram dificuldades.

O encontro do dia 24 de abril foi iniciada com exercícios de respiração, relaxamento e postura. Foi realizada uma atividade em grupo, na qual era trabalhada a percepção auditiva e a coordenação motora de cada um e de todo o grupo. Em seguida o aquecimento vocal, para que fosse possível ensaiar a música *Baião de Ninar*, cânone a quatro vozes de Edino Krieger, para que fosse possível trabalhar confortavelmente com divisão de naipes dentro de um grupo de iniciantes. Neste dia o grupo teve um pouco de dificuldade de cantar e fazer a percussão corporal ao mesmo tempo.

Com base nos dois exemplos acima, podemos identificar diferentes procedimentos e respostas no grupo. Dessa forma, a partir da descrição das aulas nos diários, foi possível avaliar o trabalho, constatar aspectos positivos e negativos das propostas realizadas, bem como repensar a elaboração dos planejamentos das aulas posteriores.

Considerações finais

Pudemos perceber, a partir da prática dentro da ação de extensão, que a mesma possibilita a prática de ensino aos estudantes, promovendo interação entre teoria e prática dentro do curso de Licenciatura em Música, contribuindo assim para a formação dos estudantes envolvidos na ação. As ferramentas utilizadas, como o diário de aula, as reuniões de orientação, o planejamento conjunto das aulas e a experiência adquirida nas disciplinas da graduação têm auxiliado na elaboração e planejamento dos encontros. A partir destes instrumentos, conseguimos perceber as dificuldades dos participantes no início dessa oficina, como eles se comportam, como reagem ao que lhes é proposto, e pudemos perceber a evolução gradativa em seu aprendizado. Além disso, pudemos pensar em novas maneiras de como proceder com o conteúdo a ser trabalhado com eles.

O mais importante, no entanto, é ver o crescimento do grupo, o caminho percorrido desde o início dos encontros. E sempre será extremamente gratificante ver um trabalho como o da oficina de Canto em Grupo, refletir em pessoas que tiveram oportunidades de conhecer e aprender um trabalho direcionado ao canto dentro de uma extensão oferecida gratuitamente pela Universidade.

A atuação dos estudantes/professores da ação de extensão deu a estes a oportunidade de se familiarizarem com a prática docente, oferecendo-lhes uma formação mais completa e mais profunda, através de vivências práticas em situações reais que contribuíram para a superação de dificuldades inerentes ao profissional da educação musical. A experiência, que continua ao longo do ano de 2013, é sem dúvida importante para o crescimento não apenas do projeto de extensão, mas também resulta em conhecimento e crescimento para toda a comunidade e contribui para a formação e o desenvolvimento social dos envolvidos na ação.

Referências

ALBUQUERQUE, Luiz B.; MORAES, Maria I. S.; MATOS, Elvis; SCHRADER, Erwin. Educação musical licenciatura: projeto pedagógico para implantação. Disponível em <www.musicasobral.ufc.br>. Acesso em 15.mar.2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros C. Saberes docentes e autonomia dos professores. Petrópolis: Vozes, 2007.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

MARTINS FILHO, Antonio. Historia abreviada da UFC: 1944 a 1967. Fortaleza: UFC/Casa de José Alencar, 1996. 219p.

MORIN, E. O método III: o conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo

Marcelo Brazil
 UFBA
brazilmar@gmail.com

Cristina Tourinho
 UFBA
cristtourinho@gmail.com

Resumo: Um dos grandes desafios dos professores que atuam em turmas de ensino coletivo de música é a pouca disponibilidade de material adequado para a prática da leitura. Partindo da aplicação prática em sala de aula e amparada pelos educadores musicais da atualidade, a composição coletiva surge como alternativa para a geração de material didático e repertório para apresentações. O relato busca descrever como se deu esse processo em aulas coletivas de violão dentro de um projeto de inclusão sociocultural, destacando o envolvimento afetivo gerado nos alunos refletido em um maior interesse pela leitura musical, pelo aprendizado da técnica e pela performance.

Palavras chave: educação musical, ensino coletivo, composição.

Introdução

O presente relato busca descrever uma alternativa aplicada por Brazil com bastante êxito durante aulas coletivas de violão dirigidas à crianças e jovens em projetos sociais, visando sanar um dos problemas mais recorrentes nesse tipo de atividade: a falta de repertório para a prática de leitura. Muito se deve à ausência de material adequado disponível no mercado e também é bastante comum a dificuldade que muitos professores enfrentam ao tentar apresentar um tipo de repertório que, na visão deles, pode desagradar aos alunos. Diante disso, a composição coletiva surge como uma eficiente alternativa.

Quando nos referimos a compor em sala de aula, certamente nos lembramos do relato de Schafer (1991) no qual descreve a sua experiência atuando em turmas de jovens nos anos 60. Diferente da nossa experiência, Schafer se apresentava como um compositor reconhecido, com o intuito de interagir com jovens estudantes de música e conversar, principalmente, sobre a criação da música da época. Apesar de encontrar ecos nas palavras do educador canadense, nossa experiência difere um pouco no que concerne a postura do condutor das atividades. Temos aqui um professor que assume e divide com seus alunos o

papel de criador musical, papel que surge diante da necessidade de tornar sua aula dinâmica, produtiva e ainda minimizar outras dificuldades comuns como falta de material didático, cópias, etc., tão comuns em ambientes de ensino caracterizados como não formais.

Apesar desse distanciamento inicial, os processos realizados e descritos por Schafer (1991) nos ajudam a compreender o alcance das atividades de criação musical em conjunto com os alunos, principalmente quando se refere à habilidade criativa dos jovens. (SCHAFER, 1991, p. 59)

Encontramos também na abordagem PONTES de Alda Oliveira (2008) e nas palavras de Keith Swanwick (2003) um suporte para justificarmos a validade da atividade de composição da forma como se deu em seu ambiente original e nas possibilidades de sua aplicação em outros ambientes de ensino/aprendizagem musical. Apesar de não considerar sua abordagem como um método, Alda Oliveira afirma que:

Ela pode ser aplicada com qualquer método de ensino de música, pois propõe uma postura sobre o ensino que estimula cada professor a expressar ou criar as suas próprias formas de conectar-se com os seus alunos, usando as técnicas e os saberes de que dispõe. Ao adotar a abordagem PONTES como guia para a sua prática, o professor aceita um pressuposto: que todo método de ensino precisa de transições ou costuras didáticas (conexões, explicações, esclarecimentos, exemplos, “empurrões”, “dicas”) que são feitas pelo professor para que os estudantes se aproximem das soluções dos problemas e respondam as questões por si mesmos ou que compreendam e apliquem os assuntos novos através das facilitações feitas pelo professor. (OLIVEIRA, 2008)

Ao compreendermos os seis tópicos que constituem a abordagem proposta por Alda Oliveira (Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressão e Sensibilidade) é possível enxergarmos um suporte metodológico para a experiência vivenciada. Já as palavras de Swanwick (2003) reforçam o caráter musical da atividade quando afirma que a música deve sempre ser tratada como um discurso, que devemos

trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja lá quem a faça e quão simples ou complexos os recursos e as técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está realmente ouvindo e espera que seus alunos façam o mesmo. (SWANWICK, 2003, p. 57)

Seus princípios de educação musical (2003, p.56) também nos ajudam a compreender a validade de atividades onde a simplicidade de pequenas melodias podem se transformar em produtivas atividades estéticas e musicais.

A experiência que será descrita foi desenvolvida ao longo de dois meses com uma frequência de duas aulas semanais de uma hora de duração. Os alunos, na sua maioria, não possuíam instrumento próprio e, em função disso, não praticavam fora do espaço de aula.

O texto dialoga com diversos trabalhos desenvolvidos na área de ensino coletivo, em especial com Tourinho (2002), Cruvinel (2004), Vieira (2007) e Teixeira (2008). Sobre o papel do professor, Cruvinel (2004) afirma que:

Primeiramente, acredita-se que o educador musical deve assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social. Ele deve ter consciência de qual papel desempenha na sociedade e que tipo de ser humano/cidadão pretende formar. Por outro lado, por meio da prática pedagógica aliada a estudos e pesquisas, poderá sistematizar metodologias eficientes para o ensino instrumental coletivo. (CRUVINEL, 2004)

Conhecendo o espaço

Como em boa parte dos espaços destinados ao ensino de música, os recursos disponíveis eram mínimos. Os instrumentos eram de baixa qualidade, as cadeiras não eram adequadas, havia pouca disponibilidade de cópias de material didático, a iluminação era precária. No caso aqui relatado, a sala, além de inadequada, era pequena para o número de alunos: mal sobrava espaço para colocar as estantes e como não havia janelas para a circulação de ar, era necessário usar um ar condicionado para amenizar o calor. Assim, a pequena sala ganhou o apelido de “submarino”, em alusão a um naufrágio russo na época. A turma era formada por crianças entre 10 e 12 anos. Alguns tocavam poucos acordes, mas a maioria não sabia tocar violão.

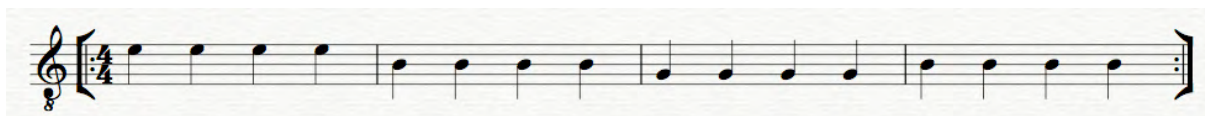
Diante desse quadro, a melhor ferramenta disponível para a condução das aulas era mesmo a lousa branca e suas canetas coloridas.

Criando melodias

Passadas as atividades iniciais para conhecer o grupo, seus interesses e gostos musicais, chegou a hora de realizarmos as primeiras atividades de cordas soltas com o objetivo de conhecerem o instrumento e as questões básicas de postura. Buscando dar uma

representação gráfica ao que estava sendo executado, a opção foi já utilizar diretamente a grafia tradicional, na pauta:

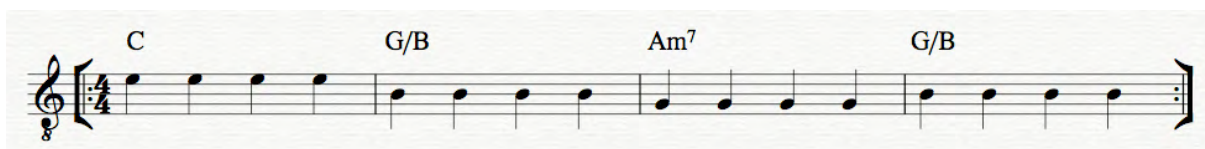
Figura 1: Notas das cordas soltas do violão grafadas na pauta.



Fonte: próprio autor.

Com o objetivo de dar um caráter mais musical ao exercício, foi utilizado o recurso de harmonizar a melodia com acordes simples, o que é bastante comum em aulas coletivas:

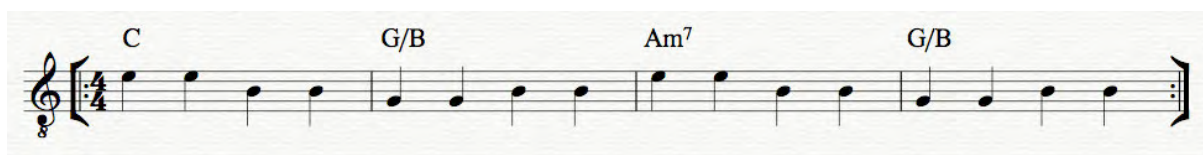
Figura 2: Notas das cordas soltas harmonizadas.



Fonte: próprio autor.

A grata surpresa foi o impacto que esta estratégia causou nos alunos, certamente pelo fato de que a sequência de acordes, tocada com uma levada pop, aproximou o exercício do universo musical deles, de uma sonoridade que eles conheciam e que, provavelmente, gostariam de reproduzir. O mesmo recurso está sugerido também por Tourinho e Barreto em seu livro “Oficina do Violão” (2003) e por Brazil (2012). Tourinho e Barreto sugerem a utilização da cadência ii – V – I para o acompanhamento dos primeiros exercícios, fartamente encontrada em diversos gêneros da música popular. Apesar de estarem tocando apenas as cordas soltas, estavam participando do todo musical que foi criado. O interesse pela leitura surgiu imediatamente, talvez estimulado pela curiosidade em entender como aquilo que estava na lousa havia resultado em uma música tão agradável. Passar ao próximo passo foi algo muito simples e as variações melódicas logo surgiram. Mantidas duas notas iguais consecutivas para facilitar a execução e evitando o salto entre cordas não consecutivas, as dissonâncias surgidas no primeiro compasso (sétima maior) e no terceiro (nona maior) agradaram ainda mais:

Figura 3: Melodia com notas das cordas soltas harmonizada.



Fonte: próprio autor.

O mais curioso foi a surpresa dos alunos que não podiam acreditar que era possível criar “*uma música tão bonita*” de uma forma tão simples. Perguntas como “Nossa, como você consegue?”, “Como se faz isso? É preciso estudar muito?” surgiram imediatamente. Balizadas pelo conhecimento das dificuldades técnicas de execução (trocas de dedos e saltos entre cordas), logo as sugestões dos alunos foram sendo incorporadas ao pequeno exercício, motivo de grande satisfação, em uma dinâmica que tornou a aula mais interessante e ainda gerou uma boa expectativa para as aulas seguintes.

O processo de criação de melodias foi incrementado quando os alunos adquiriram o conhecimento de localização das notas no braço do instrumento. Os acidentes, que começaram grafados como ocorrentes, foram gradualmente sendo incorporados à armadura de clave sem que fosse necessária nenhuma explicação teórica aprofundada sobre o assunto. O interesse pelo aprendizado dos acordes, cifras e levadas de acompanhamento também foi otimizado, mesmo sabendo ser esse aspecto o principal motivador para a busca por aulas de violão pelos jovens.

Um outro ensinamento incorporado às melodias harmonizadas possibilitou a execução dos pequenos exercícios à três partes: a leitura de uma linha grave (baixos) através das cifras. Mesmo quando existiam acordes invertidos, os alunos não apresentaram qualquer dificuldade em decifrar e executar as linhas graves após uma breve explicação. As pequenas melodias criadas em cada aula agora já possuíam um caráter de pequenas peças, sendo tocadas rapidamente por naipes que sempre se revezavam em cada parte da música.

Criando pequenas peças

Passada a fase onde os alunos adquiriram as habilidades mínimas para uma boa execução (postura e leitura), cada momento de criação era iniciado com perguntas do tipo “Que fórmula de compasso vamos utilizar hoje?”, “Teremos alterações na armadura de clave?”

Quais?”, “Começaremos a melodia de qual nota?” ou “Que figuras ou células rítmicas vamos utilizar?”. Esse momento também poderia ser precedido de alguma explicação sobre um novo elemento técnico ou de leitura que deveria ser incorporado à “música do dia”.

Nesse processo, ressaltamos a identificação direta com a proposta de Alda Oliveira (2008) quando descreve as *costuras didáticas* que o professor deve realizar em sua atividade pedagógica. Aproveitando as sugestões dos alunos e incorporando-as ao exercício de forma que resultem em algo que esteja dentro das expectativas de execução e resultado sonoro da turma, o professor é o responsável pela escrita e pelo acabamento final da peça. Um ótimo exercício era anotar as sugestões na lousa e pedir para a turma executar sem alterar nada, buscando a opinião deles sobre o que havia funcionado ou não, dentro das expectativas deles. Detectados os “problemas”, cada ajuste seguido de uma rápida explicação se tornava um novo elemento aprendido e imediatamente experimentado. Por exemplo, ao substituir um acorde e justificar através da concordância de notas entre ele e a melodia, alguns alunos já eram capazes de melhorar outros trechos com problemas semelhantes. Muito significativo era poder mostrar que não havia exatamente um “erro” naquela dissonância, apenas ela poderia não ser desejada naquele momento. As dificuldades de execução da melodia proposta inicialmente também eram abordadas e discutidas durante esses pequenos ajustes, ampliando o conhecimento sobre a técnica do instrumento.

Finalizados os ajustes e com todos satisfeitos com o resultado, o momento de escolher um nome para a música era sempre motivo de expectativa e muitas risadas. Famosas ficaram as que ganharam nomes como “O cavalo caiu”, “Pepino”, “Solsicha” (baseada nas notas sol e si) e “Canção do apagão”. Essa última surgiu em um dia em que, ao faltar energia elétrica, descobrimos que não era possível enxergar absolutamente nada na sala *submarino*, mesmo com a porta aberta. A brincadeira foi então reproduzir, literalmente de ouvido, uma melodia criada pelo professor. Após o retorno da energia, a melodia harmonizada foi grafada e tocada em diversos outros momentos, sempre recordando o divertido dia do apagão.

Em diversas oportunidades em que essa atividade foi desenvolvida em sala de aula, a versão considerada como definitiva pela turma surgia de forma muito rápida. O que poderia ser um problema se transformava em uma oportunidade de lançar desafios, ensinar novos elementos e isso partindo de algo que já estava tecnicamente resolvido com a versão inicial. Os resultados dessa prática se mostraram surpreendentes, pois os alunos poderiam chegar ao final da aula tocando uma peça bastante complexa, o que dificilmente aconteceria em uma

leitura inicial. O processo de construção vivenciado e experimentado em cada etapa, acabava propiciando o bom resultado final.

Nesse processo também cabe destacar o potencial de uma ferramenta que está presente na maioria das salas de aula e que, às vezes, é subutilizada: a lousa. Muitos professores optam por utilizar métodos impressos ou gastam recursos e tempo com a elaboração de exercícios e cópias que, dependendo do momento, podem não resultar em uma aula dinâmica e produtiva musicalmente. O exercício de leitura impresso demanda uma atividade cognitiva individual, onde não é possível, muitas vezes, detectar o grau de entendimento. No exercício escrito na lousa, o olhar, a interação entre os estudantes se torna mais evidente, permitindo que o professor detecte dificuldades de compreensão. O uso da lousa apresenta algumas outras vantagens: a já citada possibilidade de permitir a alteração de um exercício já executado (inserção de novos elementos ou mesmo a simplificação de algo que não funcionou), a possibilidade de uma boa condução da leitura da turma e a detecção mais rápida de alunos que estão realmente lendo e daqueles que estão com dificuldades, além de aspectos de economia de recursos financeiros e naturais. Podemos até questionar essas vantagens diante do fato que grande parte do material criado na lousa acaba sem registro, mas a realidade é que o aprendizado advindo da atividade realizada é fixado pela prática e o perfil da grande maioria dos alunos de projetos sociais é de alunos que não praticam fora da sala de aula, por razões diversas como falta de instrumento e de espaço disponível para estudo. As novas tecnologias também permitem aos alunos mais interessados e com recursos para praticar em casa, registrar imagens da lousa com aparelhos celulares. Até aparelhos de baixo custo possuem esse recurso e, atualmente, a maioria dos alunos possuem celulares.

Exercícios gerando repertório

Percebendo o envolvimento gerado pelas músicas compostas durante as aulas, criar peças formalmente mais elaboradas e que pudessem ser aproveitadas em apresentações, não foi uma tarefa muito difícil. O fato de executarem pequenas peças nas quais tiveram participação no processo de criação gerava uma satisfação muito grande nos alunos.

O processo inverso também ocorreu diversas vezes. Durante o processo de criação de uma composição ou arranjo para a turma, trechos eram levados para as aulas, grafados na lousa e executados. As facilidades e dificuldades técnicas, o equilíbrio da sonoridade, o

interesse ou não dos alunos pela peça, todos esses elementos já eram detectados durante o processo de criação e editoração da partitura. Isso minimizava as revisões posteriores e garantia o bom resultado no momento dos ensaios.

Um exemplo de peça que surgiu dos exercícios em sala pode ser visto a seguir. O ponto de partida foi uma sequência harmônica que servisse para explicar a utilidade dos acordes invertidos. Após terem tocados os acordes e vivenciado a linha melódica descendente do baixo, foi sugerida a melodia abaixo:

Figura 4: Melodia harmonizada contendo notas presas.

The musical notation for Figure 4 shows a single staff in G major (one sharp) and 2/4 time. The melody consists of the following notes: D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), and D3 (quarter). Above the staff, the corresponding chords are indicated: D, C, G/B, A7, G, D/F#, Em, and A7. The piece ends with a repeat sign.

Fonte: próprio autor.

O objetivo era praticar a utilização os dedos 2 e 3 da mão esquerda (notas lá na terceira corda e ré na segunda) e o aprendizado do conceito de acidente ocorrente (compasso 2). Os quatro últimos compassos da melodia foram criados após sugerir que eles escolhessem notas que fizessem parte dos acordes já definidos. Após a prática inicial, o trecho acima foi executado com acompanhamento em ritmo de baião. Na mesma aula foi incorporada uma segunda voz, mais aguda, que apresentava um elemento novo para os alunos com mais agilidade técnica: o glissando.

Figura 5: Segunda voz incorporada à melodia original.

The musical notation for Figure 5 shows two staves. The top staff is labeled 'Violão 1' and the bottom staff is labeled 'Violão 2'. Both are in G major and 2/4 time. Violão 1 has a glissando (indicated by a line with a circled 1) over the notes D4, C4, B3, and A3. Violão 2 has the original melody from Figure 4 with the same chords: D, C, G/B, A7, G, D/F#, Em, and A7. The piece ends with a repeat sign.

Fonte: próprio autor.

Iniciando com um arpejo de ré maior, que pode ser executado em diversas regiões do instrumento, a escrita definia a digitação para criar o efeito de glissando na corda 1, entre os compassos 2 e 3. Esse pequeno trecho apresentou um bom resultado sonoro e os alunos gostaram bastante de tocá-lo. Foi registrado e, posteriormente, deu origem a uma pequena peça que foi incorporada ao repertório do grupo. Na versão final, o trecho acima aparece duas vezes (partes C e E), com o baixo escrito e acrescido de outra voz superior:

Figura 6: Trecho versão final da peça.

The image displays a musical score for guitar, consisting of two systems of four staves each, labeled VI.1 through VI.4. The first system, marked with a box 'E' and starting at measure 25, features a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It begins with a dynamic marking of *mf*. The bass line (VI.4) includes chords: A7, D, C, G/B, A7, and G. The second system, marked with a box 'F' and starting at measure 31, also has a treble clef and one sharp key signature. It includes a *rall.* (ritardando) marking. The bass line (VI.4) includes chords: D/F#, Em, A7, C, G/B, A7, and D. The score uses various note values, including eighth and sixteenth notes, and rests.

Fonte: próprio autor.

Conclusão

O primeiro efeito importante que esse processo trouxe para a condução das aulas coletivas de violão foi comprovar que não é verdadeira a afirmação de que os alunos só gostam de tocar as músicas que eles já conhecem, que trazem da sua vivência, em resumo, as músicas “da moda”. Muitos professores se rendem ao gosto dos alunos e acabam sem muitas

saídas depois de um tempo de atividades. Por outro lado, sabemos que apenas impor um repertório também é um caminho difícil, principalmente em projetos sociais, onde a maioria dos alunos está mais em busca de uma atividade prazerosa do que de uma formação musical. O repertório imposto, seja ele qual for, costuma não ser completamente aceito.

No entanto, criar um repertório “em tempo real”, com ou sem a participação dos alunos, traz um caráter diferente ao repertório. Mesmo sendo uma música desconhecida do público, traz para os executantes uma vivência, uma história e isso se transforma em um grande prazer aliado a um melhor resultado musical.

O processo descrito pode se configurar como uma nova possibilidade de geração de repertório e material didático para aulas coletivas de violão, modalidade bastante presente nos diversos espaços de ensino de música, além de uma significativa fonte de motivação para os alunos e professores.

Concluimos com o pensamento de Swanwick (2003) que parece sintetizar esse processo vivenciado:

Somente quando sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então se torna possível “mapear” a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos humanos. (SWANWICK, 2003, p. 56)

Referências

- BARRETO, Robson, TOURINHO, Cristina. *Oficina de violão*. Salvador: Quarteto, 2003.
- BRAZIL, Marcelo. *Na ponta do dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas*. São Paulo: Digitexto, 2012.
- CRUVINEL, Flávia. *I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso*. Universidade Federal de Goiás. In: I ENECIM. 2004, Goiás. Anais... p. 30-36 .1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, Alda. *Pontes educacionais em música*. 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>>. Acesso em: 11 jul. 2013.
- SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, Maurício. *Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes*. 2008. 40 p. Monografia (Licenciatura em Educação Artística – Música) – UFRJ, 2008.
- TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 2002. 271 p. (Mestrado em Educação Musical) – UFBA, 2002.
- VIEIRA, Gabriel. *Ensino Coletivo de Violão: técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico*. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional de ISME na América Latina. 2007, Goiás. Anais... p. 1-12.

Conceitos vigotskianos e a aprendizagem musical no contexto escolar

Teresa Cristina Trizzolini Piekarski
UFPR
teresapiecarski@yahoo.com.br

Valéria Lüders
UFPR
valeria.luders@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre desenvolvimento e aprendizagem musical sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934), parte integrante de pesquisa em andamento, sobre a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão. Conceitos de nível de desenvolvimento atual e imediato elaborados por Vigotski podem auxiliar o professor de música a entender como o aluno aprende. Para Vigotski (2010), no nível atual, resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento, a criança é capaz de realizações com autonomia. O segundo nível, o imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento, que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 480). A identificação pelo professor de música do que o estudante é capaz de executar sozinho, das técnicas e habilidades musicais que já possui, pode auxiliá-lo a desenvolver atividades que possibilitem seu avanço na aprendizagem e desenvolvimento musical. Estudos sobre desenvolvimento musical e a teoria de Vigotski são aqui considerados (Freire, 2012; Hargreaves, Marshall, North, 2003; Burton, 2010; Benedetti, Kerr, 2008). No contexto escolar deve-se partir do que o estudante já sabe e buscar trabalhar com o nível de desenvolvimento imediato, levando em consideração o que a criança já vivenciou em música. Quanto mais variações de atividades musicais nas quais o estudante se sinta desafiado em realizá-las, com a ajuda de seu professor, mais lhe será oportunizado seu desenvolvimento e aprendizagem musical.

Palavras chave: L. S. Vigotski, aprendizagem e desenvolvimento musical, contexto escolar.

O presente artigo é parte integrante de reflexões realizadas sobre desenvolvimento e aprendizagem musical sob a perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski¹ como referencial teórico de pesquisa em andamento, a qual estuda a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão.

*Este texto tem vínculo com o Grupo de Pesquisa PROFCEM/CNPq.

¹ Neste trabalho optou-se pela grafia do nome de Vigotski para o português, realizada por Paulo Bezerra, que além de tradutor é também professor em Literatura Russa da USP. Isto porque existem discussões sobre a tradução, ou a transliteração de nomes, e também pela dificuldade em fazê-lo do cirílico para o português. (BEZERRA comentário pessoal 2008 apud PRESTES, 2010, p. 91). Permanece com diferentes grafias, quando forem citações diretas dos autores referenciados.

Vigotski (1896 – 1934), teórico russo, tem provocado muitos estudos no Brasil na área de psicologia e educação (OLIVEIRA, 1992, p.23). Suas obras têm despertado o interesse de pesquisadores destas áreas, e também, de estudiosos brasileiros e internacionais no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento musical.

Embora ele tenha estudado a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em uma realidade diferente da nossa época, em outro contexto, seus estudos continuam atuais e pertinentes, porque é pela interação com o meio sócio-histórico, que Vigotski explica a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem.

Essas suas concepções, incluindo a formação de conceitos oferecem o substrato teórico que permite compreender como a criança com ou sem deficiência aprende no contexto escolar. Oliveira aponta que

As proposições de Vygotsky acerca da formação de conceitos nos remetem à discussão das relações do pensamento e da linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. (OLIVEIRA, 1992, p.23).

Para o teórico citado, “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda a aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história.” (VIGOTSKI, 2010, p. 476). Do ponto de vista da educação musical, pode-se exemplificar com o canto, pois a criança não começa a cantar na escola, já existe aprendizagem anterior iniciada no contexto das relações familiares e dos grupos sociais aos quais ela pertence. Ilari (2009, p. 21) aponta diversas situações em que se constata a aprendizagem musical fora do contexto escolar, ou das escolas especializadas. É a mãe que embala seu bebê e canta para ele, as crianças que brincam de faz de conta, com microfones improvisados, imitando seus ídolos da TV, ou ainda, uma criança que toca na bateria mirim de uma escola de samba, entre outras. Essas são vivências que o professor de música não pode desconsiderar, ao planejar sua ação pedagógica em música. Ao desconsiderar as experiências musicais dos estudantes, corre-se o risco de não possibilitar a aprendizagem musical, pois poderá preparar atividades que envolvem conteúdos, ou habilidades musicais que já dominem.

Alguns estudos existentes sobre educação musical e a teoria de Vigotski baseiam-se na importância das relações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do processo de mediação para compreender o desenvolvimento musical. Pode-se citar Ricardo Dourado Freire (2012, p. 24), que se utilizou do conceito de mediação de Vigotski para tratar da importância do contexto de aprendizagem musical de crianças. Hargreaves, Marshall, e North (2003, p.149) apontaram a importância da perspectiva sociocultural, afirmando que o desenvolvimento da criança depende dos eventos culturais específicos, situações e grupos que vivenciam para a aprendizagem musical. Burton (2010, p. 11) desenvolveu um estudo que envolvia a aquisição de linguagem e o desenvolvimento musical. Em seu artigo, Burton afirma que se apoiou na teoria de Vigotski, para considerar que o professor é o facilitador e guia.

Benedetti & Kerr (2008, p.36) associaram o conceito de socialização primária de Berger e Luckmann à concepção de apropriação de Vigotski e de Leontiev para dar suporte teórico à questão do aprendizado informal da música, que ocorre fora da escola e que constitui a identidade musical e cultural de crianças e jovens. Também utilizaram os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal de Vigotski como alicerce reflexivo sobre o papel da escola e do ensino de artes, em especial no artigo, a música, no desenvolvimento cognitivo infantil e formação do ser humano enquanto indivíduo genérico, com propriedades intelectuais e artísticas da humanidade.

Vigotski (2004, p. 99) aponta que se deve compreender o processo de desenvolvimento natural e da educação como processo único, pois desta forma pode-se saber como e quais os novos nexos das funções estruturais surgem em certa criança em determinado nível de escolaridade. Com o desenvolvimento infantil, as funções psíquicas naturais se modificam e “A criança se equipa e se reequipa ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; [...]”. (VIGOTSKI, 2004, p. 99). Desta forma, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, a criança vai expandindo as suas diferentes formas de compreender o mundo, onde o professor deve estar atento para planejar e executar as atividades pedagógico-musicais no contexto escolar. Entender como a criança aprende no contexto escolar é fundamental para o professor de música, para que ele possibilite ao estudante o domínio e compreensão dos códigos, dentro dos contextos em que foram ou são utilizados.

Junto a essas reflexões, os conceitos de nível desenvolvimento atual e imediato podem fundamentar a prática do professor de música. Para Vigotski (2010, p. 478), devem-se precisar dois níveis de desenvolvimento da criança, para que se encontre a verdadeira relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem infantil. O primeiro nível de desenvolvimento, Vigotski chama de nível de desenvolvimento atual da criança. Explica-se que esse nível de desenvolvimento das funções mentais, se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento. A criança é capaz de realizações com autonomia, independente de outros. Quando o professor de música identifica o que seu estudante é capaz de executar sozinho, as técnicas e habilidades musicais que já possui, pode desenvolver atividades que o façam avançar na sua aprendizagem e desenvolvimento musical e não permaneça estacionado em seu nível de desenvolvimento atual.

O segundo nível é de desenvolvimento imediato da criança, que é a possibilidade de solucionar tarefas acessíveis e com orientação de adultos. O que a criança faz com o auxílio do adulto, fará amanhã por conta própria. O nível de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento, que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 480). Para dar continuidade a esta reflexão destaca-se sobre o papel da música enquanto área do conhecimento no contexto escolar. Joly cita Hentschke (2003, p. 117) para dizer que a música nesse ambiente não tem como objetivo formar músicos profissionais, porém proporciona o desenvolvimento das habilidades estéticas e artísticas, da imaginação e do potencial criativo, oferece meios de ultrapassar o universo musical de seu meio social e cultural, entre outros. Nesse sentido, o professor de música que não trabalhe no nível de desenvolvimento imediato do estudante não estará cumprindo os objetivos da música na escola e seu estudante permanece no nível de desenvolvimento atual.

Vigotski (2010, p. 484) afirma que o indício substancial da aprendizagem é que ela causa, aflora, dispara diversos processos interiores de desenvolvimento, ou seja, cria um nível de desenvolvimento imediato. Esses processos são possíveis para as crianças por meio de inter-relações com os colegas e outros que o rodeiam, isso significa, que por meio das relações sociais é possível desenvolver tarefas, que só posteriormente serão interiorizadas.

Desta forma, a aprendizagem bem planejada acarreta em desenvolvimento mental da criança, traz para a sua vida uma série de processos, que sem a aprendizagem não seria

possível. (VIGOTSKI, 2010, p. 484). É nas relações interpessoais com seus colegas e adultos que a criança aprende. O professor de música deve organizar atividades nas quais, pela sua interferência, nas relações com os demais colegas e por meio da aprendizagem, contribuirá para o desenvolvimento musical de seus estudantes.

O nível de desenvolvimento atual, que é o que a criança pode fazer com autonomia, dá indícios do que a criança já vivenciou em música. No contexto escolar deve-se partir do que o estudante já sabe e buscar trabalhar com o nível de desenvolvimento imediato. Quanto maior o número de atividades musicais e variações em que o estudante se sinta desafiado em realizá-las, com a ajuda de seu professor, estará se impulsionando seu desenvolvimento e aprendizagem musical. Quando o professor utiliza o seu conhecimento sobre a tessitura vocal infantil nas aulas em que as crianças cantam, mostra em quais pontos da canção deve prolongar o “pedacinho” da palavra, onde deve cantar mais baixo, ou mais alto, ou ainda, com alegria, suavidade, o professor está trabalhando os elementos da música por meio do fazer musical, que não foram pensados em outros contextos sociais, fora da escola. A criança já canta sozinha nas suas brincadeiras, mas experimentará a atividade de outra maneira, com a incorporação do conhecimento musical no ambiente escolar. O professor está trabalhando no nível de desenvolvimento imediato, que por meio da diversidade de atividades a ela relacionadas, com o estímulo do desafio, o estudante está aprendendo a cantar com técnica e chegará a utilizá-la com autonomia.

Pode-se explicitar também o nível de desenvolvimento atual com os conceitos espontâneos que a criança possui sobre alguns instrumentos musicais. Pode-se exemplificar com o pandeiro, muito visível em programas televisivos brasileiros, coberturas jornalísticas de carnaval, ou ainda, algumas pessoas o adquirem para tocar em diferentes encontros com os grupos sociais que fazem parte. A criança provavelmente já pode ter visto e ouvido o pandeiro, talvez até saiba o seu nome.

Cabe ao professor de música oportunizar ao estudante a análise do instrumento, como é feito, quais as suas possibilidades sonoras, a análise do seu timbre, da altura, intensidade e duração dos sons do pandeiro, das técnicas de execução, similaridade com outros instrumentos musicais, a apreciação do resultado musical em obras de diferentes estilos, gêneros, épocas, categorizá-lo em uma família instrumental, entre outros conteúdos musicais. Pela mediação, o professor parte do nível de desenvolvimento real do estudante para realizar atividades musicais, que sem a sua ajuda não seria possível, gerando dessa forma o nível de

desenvolvimento imediato e possibilitando a formação de novos conceitos a respeito do instrumento.

A imitação por parte da criança é processo natural, porém o cuidado e a atenção do professor de música em relação aos modelos presentes na mídia, ou outros modelos que podem estar presentes no cotidiano da criança, pois

O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela própria pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de soluções de tarefas – acessíveis sob orientação – com auxílio de adultos e na atividade independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

É relevante a educação musical no contexto escolar que oportuniza diferentes experiências musicais em que a criança veja, ouça e possa imitar modelos que conduzam à aprendizagem musical, com análise e reflexão. Selecionar DVDs com diferentes grupos musicais, diferentes estilos, formações, repertórios, oportunizar a experiência de assistir música ao vivo em diferentes espaços físicos, ouvir muita música, principalmente aquela que não ouvirá no seu dia-a-dia mostra diversas referências estéticas musicais. Isto não significa somente ouvir, ou assistir, mas também refletir sobre o que vivenciou e experimentar a escuta de maneira ativa.

O professor tem grande papel no que se refere a ser modelo musical para o estudante. O professor que desafina ao cantar, por exemplo, não se utiliza de técnica vocal para evitá-la, que canta repertório que em nada enriquece a experiência musical do estudante, faz com que ele permaneça em seu nível de desenvolvimento real e não avance para o nível de desenvolvimento imediato, que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem musical.

Fonterrada possui grande preocupação com relação ao modelo que o professor de música oferece ao estudante, tendo em vista a longa ausência da educação musical dos currículos escolares. Segundo a autora, grande número de professores não sabem cantar, ou tocar um instrumento musical. Possuem como referencial, quase que exclusivamente, o que vivenciam nos meios de comunicação (FONTERRADA, 2008, p.14). Mesmo que a educação musical no contexto escolar não busque a formação de talentos e o professor nem precise ser um virtuose musical, pode-se dizer que ele é a figura, no qual seus alunos se espelham e

imitam. A inquietude de Fonterrada vem ao encontro da valorização que Vigotski dá para a imitação feita pela criança, como explicado anteriormente. Neste sentido, torna-se indiscutível a importância da formação do professor de música para que ação educativa no contexto escolar atinja os objetivos próprios dessa área do conhecimento.

Não pode ser considerado professor de música, aquele que a usa enquanto ferramenta pedagógica de outras áreas do conhecimento, para formação de hábitos e atitudes. Não se pode considerar que a escola que condiciona a entrada e saída dos estudantes com música, esteja trabalhando com educação musical na escola.

Vigotski não estudou a educação estética musical, porém destaca-se a educação estética sob a ótica do teórico (2010, p. 329), que afirma que se restringir ao estudo de fenômenos e fatos literários não é objeto da educação estética. Pode-se dizer o mesmo da educação estética em música, pois não basta estudar os fenômenos e fatos musicais para que aconteça a educação estética musical. Desta forma estará se estudando o contexto social em que os mesmos ocorrem.

Para que haja educação estética o “[...] contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.” (VIGOTSKI, 2010, p. 332). O ouvir música é importante para o desenvolvimento do pensamento estético musical, porém não basta, pois se restringe a percepção sensorial, um momento inicial de vivência estética.

Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas de ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Educar esteticamente também significa combinar “[...] a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: o de criar ou de perceber.” (VIGOTSKI, 2010, p. 351). A experiência estética em música no ambiente escolar envolve o ouvir música na diversidade de atividades de apreciação, no fazer música cantando, tocando, experimentando, improvisando e pela criação. O professor de música deve instrumentalizar seu estudante para que ele seja capaz de criar utilizando as próprias habilidades musicais e seu conhecimento musical.

Referências

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. *O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, 2008.

BURTON, Suzanne. Language acquisition: a bridge to understanding music development. Disponível em <http://issuu.com/official_isme/docs/2010_ecme_proceedings>. Acesso em 12 mar. 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE. 2008.

FREIRE, Ricardo Dourado. *Inspiring parents in order to children during early childhood music classes*. Disponível em <http://issuu.com/official_isme/docs/2012_ecme_proceedings>. Acesso em 12 mar. 2013.

HARGREAVES, David; MARSHALL, Nigel; NORTH, Adrian. *Music Education in the twenty-first century: a psychological perspective*. British Journal of Music Education, 2003. Disponível em <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F6931_A80BC981711C35337965E5E7D174FDFF_e_journals__BME_BME20_02_S0265051703005357a.pdf&cover=Y&code=21d80338c306116300062d1042e9273c>. Acesso em 13 mar. 2013.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba, Ibipex, 2009.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN Luciana (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113 – 126.

OLIVEIRA, Marta Khohl de. Vygotsky e o processo de Formação de Conceitos. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010. Disponível em <[URLhttp://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf) >. Acesso: 27 mar. 2013.
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171946> Acesso: 16 jul. 2013

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. 3.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Conhecendo O Teatro Musical Como Prática Pedagógico-Musical: Um Relato De Experiência

Marcus Vinicius de Freitas
 UFRN
 montanhamvinicius@yahoo.com

Resumo: Este artigo é um relato de experiência sobre o trabalho com teatro musical como prática pedagógico-musical. Nele trataremos sobre o processo de criação e execução do musical “Toda Forma de Amor”, realizado pela Companhia Livre de Teatro Musical-CLTM, um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, sendo tal projeto coordenado pela Profa. Dra. Amélia Martins Dias Santa Rosa, responsável pela direção geral do espetáculo. No artigo relataremos o processo de elaboração do referido musical, desde minha inserção no projeto, passando pelos processos de planejamento e ensaios, analisando-se a atuação mediadora da professora coordenadora, mencionando também minhas contribuições durante o tempo de trabalho, e culminando com o momento da apresentação em si. Por fim, os resultados atingidos serão brevemente apresentados.

Palavras chave: teatro musical; educação musical; relato de experiência.

Introdução

A prática do teatro musical como instrumento pedagógico é algo recente historicamente e que pode ter diante de si um futuro promissor no campo da Educação Musical, considerando-se o grande número de possibilidades pedagógico-musicais trazidas pela referida prática. Mas, por se tratar de algo recente no campo da Educação Musical e pouco estudado no Brasil (SANTA ROSA, 2012, p. 21), muitos ainda não tiveram a oportunidade de serem apresentados a este tipo de trabalho no que concerne ao ensino de música. Eu mesmo desconhecia tal possibilidade até pouco tempo atrás.

Apesar de possuir certa experiência com musicais, já que participei de alguns ao longo de minha vida (atuando, compondo, produzindo e/ou dirigindo), o que eu sempre via e do que sempre participava eram produções nas quais, em sua maioria, diretores e autores davam ordens, direcionamentos e todo o elenco os seguia quase que indiscutivelmente. Todo o trabalho no processo de criação estava destinado a poucos, enquanto que os membros do elenco eram meros repetidores e atores (no sentido estrito e etimológico do termo) do processo de execução, como ainda acontece em muitos espetáculos profissionais. Além disso,

a ausência de uma intencionalidade direcionada ao educar musicalmente evidenciava a não ocupação com os interesses dos participantes enquanto indivíduos.

Entretanto, ao conhecer os trabalhos de mestrado e doutorado da Profa. Amélia (SANTA ROSA, 2006, 2012), pude atentar para as grandes vantagens de se trabalhar com teatro musical como prática pedagógico-musical, despertando estes trabalhos em mim curiosidade investigativa quanto ao tema, o que me levou a querer participar da Companhia Livre de Teatro Musical-CLTM da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A companhia e eu

A CLTM é um projeto de extensão da UFRN e é coordenada pela Profa. Amélia. Ela, que tem trabalhado com o teatro musical ao longo de muitos anos, tem se utilizado do projeto como ferramenta pedagógico-musical no ambiente da Escola de Música da UFRN e, atuando como diretora geral, tem agido como professora mediadora durante todo o processo de aprendizagem dos alunos na construção de musicais.

Ao contrário dos musicais realizados no contexto profissional, a referida companhia não trabalha com seleção de candidatos. Se alguém, mesmo que sem experiência prévia nas atividades realizadas, demonstra interesse em participar, será muito bem recebido pelos integrantes do projeto e sua coordenadora. E foi assim que fui inserido em seu ambiente.

Durante o cursar de meu primeiro semestre de mestrado, em uma das aulas da disciplina ministrada pela professora, ela nos apresentou brevemente a companhia e fez um convite aos que desejassem participar. De imediato, muito me interessei, tendo em vista minha vivência com musicais, bem como minha constante prática como produtor musical, arranjador e preparador vocal, maneiras que encontrei de contribuir com o projeto, sendo muito bem recebido pela professora e pelos demais integrantes.

O musical

1 – Escolhas do tema e do repertório

Como de costume nos trabalhos da professora Amélia, a temática do musical é escolhida em conjunto com os alunos, dando-lhes voz ativa em todo o processo desde seu início. E, a partir da escolha do tema, músicas que lhe correspondam são escolhidas também

pelos alunos, coordenados e mediados pela professora, que atua como diretora geral. Assim aconteceu no musical em questão, cujo tema escolhido foi “Toda Forma de Amor”. E, uma vez escolhido o repertório, tiveram início os ensaios.

2 – Encontros Semanais

Os ensaios da companhia eram realizados duas vezes por semana, das 16h às 18h30, em uma das salas da escola de música da UFRN. Após o devido aquecimento, a companhia era conduzida nas demais atividades. Estes ensaios, a princípio, eram divididos entre as habilidades artísticas praticadas, a fim de que os conhecimentos específicos pudessem ser melhor solidificados e, então, futuramente reunidos nos ensaios gerais.

Em todos os ensaios, pude observar a prática de aquecimento. Fossem aquecimentos vocais, corporais ou teatrais, a professora nunca deles abdicava. Era por meio de tal prática que a autoapresentação de todos os participantes era realizada, com vistas à memorização de seus nomes, estimulando assim a integração entre todos. Era também por meio do aquecimento que a criatividade, expressividade e as habilidades artísticas dos integrantes do grupo eram desenvolvidas, de maneira alegre, descontraída e interdisciplinar, sempre no formato de círculo. Este formato, defendido por White (1999), garante que cada pessoa é igualmente importante, o que contribui para que se mantenha distância de qualquer tipo de hierarquia entre os participantes (WHITE, 1999, p. 55). Por isso, todos os participantes se sentiam igualmente importantes em todo o processo.

Quanto a mim, pude auxiliar a professora conduzindo, algumas vezes, o momento de aquecimento, o que contribuiu significativamente para meu crescimento pedagógico-musical. Procurei sempre colocar em prática o conhecimento prévio que tinha sobre aquecimentos aliado ao que pude observar na prática da diretora geral, que, ao se utilizar de jogos cênicos, dinâmicas de grupo e outras ferramentas de aquecimento, em muito contribuiu para o ampliar de possibilidades por mim conhecidas até então.

Nos ensaios de repertório, os arranjos, em sua maioria compostos pela professora coordenadora - apenas um arranjo não havia sido composto por ela, tendo sido composto por mim -, podiam ser bem trabalhados, já que eram o foco principal do ensaio. E, mesmo com arranjos já compostos, os alunos podiam opinar e sugerir mudanças, caso desejassem, mudanças estas mediadas e orientadas pela diretora que, de acordo com o que fosse melhor para o conjunto da obra, direcionava ou não sua aplicação, estando de acordo com a prática do

processo colaborativo, conforme defendem os autores Feitosa e Costa (2010). Eles afirmam que o referido processo, possibilita interações entre os participantes, promovendo um comprometimento mútuo entre eles na resolução de problemas (FEITOSA; COSTA, 2010, p. 3) e tal prática, além da interação social, propicia “um desenvolvimento cognitivo mais rápido e construtivo” (FEITOSA; COSTA, 2010, p. 7), o que pôde ser observado por mim nas atividades realizadas.

Divididos em naipe e com partituras à mão, os integrantes da companhia podiam acompanhar as notas tocadas ao piano e repeti-las até que fossem memorizadas. Com variações entre uníssono, duas, três ou até quatro vozes, os arranjos eram bem diversificados, mas de fácil assimilação, o que possibilitava uma prática ainda melhor por parte dos alunos, que, futuramente, iriam executá-los juntamente com as práticas corporal e cênica.

Ao observar os ensaios de repertório, pude ver como a professora lidava com os diferentes níveis de vivência e conhecimento musicais. Mesmo aqueles alunos que não possuíam tanta experiência na leitura de partituras, por exemplo, eram estimulados a fazê-lo durante o processo de memorização dos arranjos e aqueles que, até sua entrada na companhia, não tinham o hábito de cantar, podiam aperfeiçoá-la. Questões como noções de ritmo e afinação, bem como outras de cunho propriamente musical, eram sempre trabalhadas de maneira dinâmica e simultânea à performance artística, o que também auxiliava os alunos em seu desenvolvimento quanto à capacidade de adaptação e percepção musical.

Nos ensaios teatrais, a diretora geral trabalhava isoladamente as cenas, chamando a atenção à execução do texto, à expressividade dos alunos, além de estimulá-los constantemente, reafirmando-lhes seu potencial. A positividade, aspecto apresentado por Oliveira em sua abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2006, p. 31), era sempre presente no discurso da professora, de modo que os alunos se sentiam confiantes, desafiados e encorajados na busca pela melhora em seu desempenho. Por meio dos trabalhos realizados, pudemos observar a grande evolução vivenciada por alunos mais tímidos, de modo que os trabalhos da educadora foram indispensáveis no desenvolvimento de sua autoestima e, desse modo, contribuíram para o seu crescimento artístico e social.

Não podemos também deixar de mencionar o fato de que os próprios alunos tinham voz ativa no processo de escolha dos personagens, sendo sempre conduzidos pela coordenadora do projeto, já que assim funciona um processo colaborativo (SILVEIRA, 2011,

p. 2). Eles também tiveram importante papel na criação do texto, bem como em futuras mudanças a serem realizadas.

Durante os referidos ensaios, estive sempre atento ao modo como a professora trabalhava, já que tenciono trabalho semelhante em meu mestrado. E, por também possuir experiências anteriores com a prática teatral, pude novamente fazer um cruzamento entre as ideias, concepções e estratégias já vivenciadas por mim e as que, no momento, eu podia enxergar na prática da professora junto à companhia.

A dança nunca foi algo em que eu tivesse tanta vivência e habilidade. Tive algumas experiências com esta modalidade artística, mas nunca me considerei muito bom, reconhecendo, então, a necessidade de um investimento maior. E, por isso, acompanhar estes ensaios foi de extrema importância para mim.

Sempre que vivenciávamos um ensaio de coreografias, o aquecimento já era bem direcionado à prática da dança e a diretora geral se valia de jogos e/ou dinâmicas corporais. Por meio destes, em muitas ocasiões, os passos de dança que seriam futuramente utilizados na composição de alguma coreografia já eram apresentados, quer pela diretora, quer pelos alunos, quando lhes era solicitado que improvisassem, criassem algum passo a ser "espelhado" - a conhecida técnica do "espelho" era muito utilizada - pelos demais integrantes. E era assim, contando com a ajuda de todos - e também do pianista da companhia, que sempre tocava o ritmo solicitado no momento - que muitas coreografias eram compostas.

Além de apenas observar, eu mesmo pude participar de alguns desses momentos, ampliando, assim, minha vivência com a dança, ainda pequena, admito. Pude, no entanto, perceber a eficiência deste trabalho em mim mesmo, o que contribuiu fortemente para minhas futuras práticas docentes, em especial no trabalho com musicais.

Para a realização do musical, foi necessário convidar instrumentistas que, juntamente com o pianista da companhia, fizessem parte da banda que iria servir de acompanhamento nas músicas do espetáculo. Foram, então, incluídos no projeto outros alunos da mesma instituição, que se dispuseram a esse trabalho. E nisso colaborei com minha experiência de produtor musical.

Além de auxiliar a professora na procura de músicos para integrarem a banda, já sendo eu mesmo um deles, pude auxiliá-la na articulação de ideias quanto aos arranjos de base, coordenando o trabalho instrumental do musical, bem como auxiliando na comunicação

entre ela e os instrumentistas, fazendo também o elo entre eles e os demais integrantes do elenco do musical.

Esta experiência contribuiu em muito para o meu desenvolvimento enquanto educador, porque, durante os ensaios realizados com a banda, percebi como eram respondidas as expectativas prévias dos educandos envolvidos no processo e o crescimento de sua motivação com a presença da banda completa. Também observei o quanto a chegada dos instrumentistas auxiliou o crescimento musical e artístico dos integrantes da companhia. Por meio dos ensaios, os alunos puderam ser bem testados e avaliados em aspectos melódicos e rítmicos, o que lhes proporcionou ainda mais confiança e segurança para a realização do espetáculo.

3 – Recursos e Estrutura

A CLTM, conforme já mencionado, é um projeto de extensão da Escola de Música da UFRN. E, como projeto de extensão, recebe uma ajuda de custos da referida universidade, o que possibilitou um trabalho melhor, visto que diferentes recursos eram necessários para aluguel de equipamento de som, cenário e iluminação, divulgação, dentre outras ações pertinentes ao processo. E nisso pude também contribuir com minha experiência de produtor musical, já que fiquei responsável por articular a presença do equipamento de som necessário para o evento e dos profissionais envolvidos nesse processo. Pude, assim, auxiliar o musical nas passagens de som e na interação do elenco e dos músicos da banda com os profissionais envolvidos na sonorização. A iluminação, por sua vez, ficou a cargo da diretora geral.

Quanto ao cenário, figurino e divulgação, a atuação dos integrantes da companhia foi indispensável e muito bem realizada. Os próprios alunos, estimulados pela coordenadora do projeto, viabilizaram a confecção do cenário, elaboraram os figurinos e fizeram do musical uma experiência que lhes era, de fato, correspondente.

4 – A Apresentação

Com data marcada desde o início do semestre letivo, o musical foi realizado, no dia 29 de maio de 2013, em duas sessões (19h - 20h e 20h30 às 21h30), no auditório da Escola de Música à qual pertence a companhia, estando com sua lotação máxima em ambas as sessões e servindo de marco na vida de seus participantes.

O dia da apresentação foi bastante intenso. Havia grande entusiasmo e certo nervosismo por parte do elenco e a ansiedade pouco a pouco se intensificava. Desde o período da manhã, estávamos todos no local do evento, montando equipamentos de som e instrumentos, cenários e fazendo os últimos ajustes nos figurinos. A dedicação dos jovens do elenco foi notável e, além de cantores, dançarinos e atores, todos se tornaram também produtores, roadies e faxineiros, fazendo o que fosse preciso para que o musical pudesse ocorrer da melhor maneira possível.

Todavia, a montagem do equipamento de som atrasou um pouco e, quanto mais o tempo passava, mais nervosos os alunos ficavam. A passagem de som, que deveria começar às 14h, foi iniciada apenas às 17h, não restando, portanto, o tempo que todos desejavam para que o espetáculo pudesse ser ainda bastante repassado, provocando mais ansiedade por parte dos alunos. Houve, contudo, tempo suficiente para que tudo fosse executado uma vez inteira, o que possibilitou que os últimos ajustes necessários fossem feitos. E, assim, todos se dirigiram aos camarins e aguardaram o momento da apresentação.

Chegado este momento, era nítido o alto grau de nervosismo de uns, de concentração de outros e ainda de euforia por parte dos que se sentiam mais seguros. E, uma vez que muitos estariam num palco pela primeira vez, o que maximizou ainda mais a importância do evento, o nervosismo era mais que justificado. Por essa razão, o momento de relaxamento e aquecimento foi, mais uma vez, de extrema importância, já que os alunos foram estimulados a extravasar todo o medo, dúvida e insegurança e, por meio de exercícios de alongamento e relaxamento, tiveram seus corpos preparados para a ação. Além disso, através de dinâmicas de grupo, puderam falar e ouvir palavras de encorajamento e ânimo, preparando-lhes a mente para uma melhor performance por parte de todos.

E, assim, após um semestre inteiro de intenso trabalho, o musical, enfim, aconteceu. Na primeira seção, pude perceber ainda certos vestígios de nervosismo em alguns participantes, o que, inevitavelmente, provocou um ou outro pequeno deslize em sua performance artística. Estes pequenos erros, contudo, não foram, em sua maioria, perceptíveis ao público e, quando o eram, os membros do elenco souberam lidar bem com os imprevistos. Na segunda seção, por sua vez, pude perceber o elenco muito mais confiante e seguro, de modo que isso se refletiu em sua performance, tornando a segunda apresentação, ao meu ver, ainda melhor que a primeira, apesar do cansaço de todos. No geral, os resultados artísticos

foram satisfatórios e muito alegraram os participantes do elenco, da banda e o público presente.

Conclusões e resultados

Após o espetáculo, pude refletir sobre os resultados da prática pedagógico-musical realizada e percebi os grandes benefícios trazidos a todos os envolvidos no processo, incluindo a professora coordenadora do projeto, que pôde comprovar a eficácia de seu trabalho e verificar as mudanças ocasionadas na vida de seus alunos.

Percebi nas ações da professora o desenvolver da autonomia dos educandos, conforme apresentou Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996, p. 30). Pude também observar que estão de acordo com a compreensão de que o ser humano é “biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2000, p. 38), e a utilização das pontes de articulação propostas por Alda Oliveira, a saber: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressão e Sensibilidade (OLIVEIRA, 2006, p. 31), em muito contribuiu para que todos se sentissem motivados e impulsionados ao crescimento musical, afetivo, cognitivo, já que as diferentes qualidades da diretora geral se fizeram presentes (OLIVEIRA, 2006, p. 32).

No que diz respeito às culturas jovens, Tenti Fanfani apresenta aquilo que julga como características indispensáveis de uma boa escola para os jovens (TENTI FANFANI, 2011, p. 13-14) e o trabalho na companhia pôde ser enxergado por mim a partir de tais características, já que boa parte delas se fez presente na prática pedagógico-musical da coordenadora do projeto, como, por exemplo, o fato de que “se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas” (TENTI FANFANI, p. 13). E toda a questão que envolve a juventude e os processos de socialização, de que fala Dayrell (2005), ao dizer que o jovem “é construído socialmente” (DAYRELL, 2005, p. 121) são de igual relevância nas ações da professora, que sempre se mostrou atenta à construção cultural dos integrantes da companhia, estimulando-os a construir e serem construídos culturalmente.

Por fim, não posso deixar de citar as palavras de Queiroz e Marinho (2007), que afirmam que “criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música” (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 71). Isso porque tais práticas eram sempre presentes nos ensaios da companhia, o que contribuiu ainda mais para que eu

percebesse o quanto o trabalho da professora tem estado bem fundamentado com o que tem sido apresentado no campo da Educação Musical, motivando-me ainda mais a seguir nesta direção.

No que diz respeito aos educandos, destaco, primeiramente, o crescimento artístico alcançado. Cada um deles possuía dificuldades numa ou outra esfera de atuação artística e, por meio deste trabalho, pôde aperfeiçoá-las, crescendo como músico, dançarino e ator. Além disso, por meio das várias decisões que precisaram tomar e das várias resoluções envolvidas no processo da elaboração e execução do musical, os alunos experimentaram grande crescimento enquanto indivíduos, com poder de decisão e interesses considerados e atingidos pelo trabalho, o que lhes despertou ainda maior autoestima e motivação para o desempenho de trabalhos futuros.

Quanto a mim, adquiri experiência com musicais numa visão pedagógica e pude experimentar a vivência prática do processo colaborativo na construção de um musical, percebendo novas e diferentes maneiras de se atuar como professor mediador. Isso me fez crescer enquanto educador e indivíduo mais disposto a ouvir os outros, o que é, sem dúvida, indispensável na prática pedagógico-musical.

Referências

- DAYRELL, Juarez. *O rap e o funk na socialização da juventude*. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan/jun., 2002.
- FEITOSA, Douglas de Lima; COSTA, Fábio Paraguaçu Duarte da. *Aprendizagem colaborativa e aplicações*. Disponível em: <<http://www.cesmac.com.br/erbase2010/papers/weibase/65448.pdf>>. Acessado em: 16 de outubro de 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 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.
- OLIVEIRA, Alda. *Educação musical e diversidade: pontes de articulação*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/ Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- SANTA ROSA. *O processo colaborativo no musical “Com a perna no mundo”*: identificando articulações. 242 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- SILVEIRA, Eduardo Cesar. *Quando tudo pode virar texto: a influência da criação coletiva e do processo colaborativo na dramaturgia contemporânea*. *Revista Anagrama (Revista Científica Interdisciplinar da Graduação ECA/USP)*, v. 5, n. 1, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.usp.br/anagrama/Silveira_texto.pdf>. Acessado em: 15 de maio de 2013.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Culturas jovens e cultura escolar*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acessado em: 15 de maio de 2013.
- WHITE, Matthew. *Staging a Musical*. London: A & C Black, 1999.

Conhecimentos musicais plurais: epistemologias, paradigmas e diálogos na formação de licenciados em música

Andersonn Henrique Araújo¹

UFRN

andersonn.henrique@hotmail.com

Resumo: Analisa-se a expansão universitária que atrai a heterogeneidade musical para as salas de aula na medida em que novos sujeitos de diferentes contextos socioculturais podem interagir entre si na construção do conhecimento. Como metodologia, utiliza-se a pesquisa de referenciais com base na revisão da literatura visando uma aproximação da educação musical com as áreas da sociologia, Complexidade e pedagogia no ensino superior. A pesquisa portanto, constitui-se na aproximação e reconexão de conceitos como Conhecimento Pluriversitário e Complexidade, e como esses conceitos podem contribuir epistemologicamente para a área de formação de professores em música. Conclui-se que sejam abordados com cautela os conhecimentos descontextualizados e unilaterais, propondo-se a exploração do conhecimento plural e científico-cultural construído nas aulas a partir das diversas vivências.

Palavras chave: Formação em música. Conhecimentos musicais Pluriversitários. Epistemologia da Educação Musical.

1. Introdução

Problematizamos a diversidade de conhecimentos musicais nas universidades, dimensionando três fatores: I- políticas e intervenções públicas que proporcionam a expansão universitária; II- Transformações de paradigmas científicos e sociais que atingem a universidade e; III- Concepções que permitem a construção do saber plural a partir da diversidade cultural que se faz presente nos alunos dos cursos de graduação em música. Entretanto, não pretendemos generalizar os processos e dinâmicas universitárias na formação do licenciando em música. Mas, com base em pesquisa e revisão literária, ou seja, pesquisa não empírica, refletir como a dinâmica do conhecimento científico vem se modificando com a sociedade na contemporaneidade e como a epistemologia da construção dos saberes vem se adaptando a essa nova realidade, religando o conhecimento científico-sociológico, ao conhecimento científico-musical.

Os cursos de licenciatura em música, ao se depararem com uma sala heterogênea, no qual a efervescência musical acontece de forma espontânea, pode não promover a valorização

¹ Bolsista CAPES – Mestrado

dos saberes sociais. A diversidade musical brasileira está posta como um fato e tais conhecimentos aparecem na sala de aula muitas vezes de forma marginal. Logo, como instituição formadora de docentes, é papel da universidade problematizar o perfil do professor de música atento aos múltiplos saberes. Entretanto, tal questão se apresenta complexa, dinâmica e política.

Buscamos na dialogicidade as alternativas para o trabalho com a diversidade sociomusical, assim a constituição do perfil do docente atento a tal pluralidade passa tanto pela construção de práticas, quanto pela mudança de paradigmas nos cursos de licenciatura em música. Mesmo que brevemente, contextualizaremos a atual expansão do ensino superior que proporciona a interação de indivíduos de saberes musicais diferentes.

Muitos são os organismos internacionais que trabalham nos diagnósticos e em agendas propositivas para o ensino superior. Podemos destacar: a UNESCO, com um relatório publicado em 1997 que demonstra como as universidades do continente africano passam por um processo de precariedade em direção ao fracasso; o Banco Mundial, que vem realizando empréstimos a universidades brasileiras através do Programa de Recuperação e Ampliação de Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior; a Organização Mundial do Comércio que versa sobre a transnacionalização das universidades através de acordos e resoluções, dentre o qual se destaca o Acordo Geral do Comércio e Serviços (GATS), que facilita às instituições possuírem vários campi em diversos países, a exemplo da Laureate International Universities que possui 67 instituições de ensino superior em todos os continentes.

Especificamente no Brasil, há políticas públicas que se apresentam como ferramentas de acesso às universidades, dentre as quais se destacam: As políticas afirmativas de cotas raciais e cotas para alunos de escolas públicas; o Plano de Desenvolvimento da Educação que abarca a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e o Prouni que propõe à população de baixa renda o acesso ao ensino superior por meio de bolsas de estudo em universidades particulares. Tais políticas promovem a expansão universitária ao passo que cresce a preocupação por parte dos pesquisadores quanto à formação e ao desenvolvimento do professor que atua no ensino superior nas esferas dos saberes pedagógicos e políticos (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002).

Essa expansão se dá em um momento no qual a universidade está passando por mudanças devido a fatores histórico-sociais. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 15), as universidades nos países emergentes, dentre eles o Brasil, passam por uma crise

institucional impulsionada por duas outras crises: A **crise de legitimidade**, fruto da crescente descaracterização intelectual da universidade; e a **crise de hegemonia**, caracterizada pela fragmentação do sistema universitário e pela desvalorização cada vez mais intensa dos diplomas universitários. Portanto, a expansão universitária influencia tais crises, pois possibilita ao mercado de trabalho uma quantidade maior de profissionais com diplomas de ensino superior sem que se assegure que tal crescimento quantitativo seja também qualitativo. Acrescido a esse fato, os profissionais da educação buscam qualificação que os proporcionem diferenciação frente ao mercado de trabalho, já que as graduações não são o único diferencial para o seu currículo profissional.

A crise universitária se apresenta através do reconhecimento de que a universidade não é a única instituição formadora. Pois reconhece que as outras instituições formais, não formais e informais possuem um papel significativo na profissionalização das pessoas. Concorde-se com Maria da Conceição Almeida, quando se problematiza o aspecto da hegemonia sob a concepção de universidade como única produtora de conhecimento:

talvez estejamos no momento adequado para problematizar essa concepção, sobretudo porque é preciso ter consciência, de que hoje, longe da exclusividade, e talvez mesmo da hegemonia, partilhamos, com outras instituições, da produção e reorganização do conhecimento (ALMEIDA, 2001, p. 2).

Como a prática do ensino musical universitário em sua concepção universal, mas em crise hegemônica e de legitimação, pode abarcar a expansão universitária que promove a heterogeneidade dos discentes em música que são provenientes de diversos contextos socioculturais? Entendemos que em crise de legitimação, a universidade não consegue contemplar os diversos aspectos revendo seu papel como agente de diálogo com a sociedade contemporânea. Portanto, a problematização que se discute nesse trabalho está voltada para o papel do professor universitário frente aos saberes populares (FREIRE, 2006), construídos a partir dos diversos contextos cotidianos (LIBÂNEO, 2000; SOUZA, 2008) e a possível reconexão desses saberes (ALMEIDA, 2001; SANTOS, 2002, 2010). Tais paradigmas entrelaçam-se nas discussões propostas neste trabalho sobre a formação e o ensino de música nas graduações.

2. Diversos saberes musicais e o cotidiano

Os conhecimentos musicais apreendidos no cotidiano possuem características socioculturais de seus detentores, imprimindo marcas e/ou incitando a insubordinação. Até nos estudantes universitários revela culturas e vivências dos indivíduos e dos grupos. Segundo Jusamara Souza: "a música ajuda no reconhecimento de culturas juvenis que se destacam de outras através de determinadas preferências musicais, informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc; serve de estímulos para os sonhos e anseios próprios" (SOUZA, 2008, p. 9).

Os conhecimentos apreendidos no cotidiano são propiciados através de uma interação hologramática, recursiva e dialógica entre indivíduos, sociedades e culturas (MORIN, 2001, p. 14). Ou seja, a cultura funciona como um holograma no qual cada pessoa é uma parte do holograma e leva consigo conhecimentos da fonte, ou melhor, de sua cultura aos diversos ambientes. Assim, cada parte do holograma tem informações inerentes ao todo e o todo se faz presente em cada parte atuando nas identidades culturais. A recursividade acontece porque as trocas de conhecimento influenciam a cultura, que por sua vez influencia no conhecimento recursivamente e ciclicamente.

A compreensão de que essas culturas possuem aparências não sistematizadas e que por sua vez surgem hologramaticamente nos ambientes universitários através dos alunos, implica no entendimento de que as experiências musicais e suas representações sociais vão além de um fato de afirmação cultural ou uma marca social de determinado grupo. Atinge também a esfera recursiva da (re)criação interativa de valores e saberes.

A prática da reflexão sobre os saberes, em uma sala miscigenada pode transformar em conhecimento crítico as diversas vivências que poderão ser propostas e expostas.

Com base na construção do conhecimento plural no contexto do ensino superior, suas influências e hologramas culturais, focaremos na possibilidade de conexão entre os conhecimentos, utilizando o diálogo cultural dos saberes científicos, populares, midiáticos, etc. Tal diálogo se torna possível através da transição entre o ensino unilateral para o conhecimento construído plurilateralmente.

A posição unilateral é aquela no qual o professor é responsável em transferir o conhecimento para o aluno. Já a posição plurilateral é aquela no qual o professor e os contextos educacionais são mediadores de processos, se põem em posição de aprendizes. Logo, na posição unilateral não há diálogo e sim exposição, na posição plurilateral, há diálogo e exposição, trocas e aprendizagem, construção e desconstrução dos saberes. Entretanto, a

posição plurilateral é possível a partir de uma transição paradigmática do processo científico e que atinge a esfera educacional que vem ocorrendo desde o século XX com as quedas das grandes certezas positivistas.

4. Transições paradigmáticas do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário

O final do século XX é conhecido pela transição paradigmática das teorias científicas e educacionais. Se antes o saber único possível e passível de ser desenvolvido era o acadêmico, na transição paradigmática, o diálogo entre os saberes pode ser uma prática. Segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2010), há uma transição entre dois tipos de conhecimento: do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

O conhecimento universitário e científico foi construído com base em ideias iluministas e cartesianas, mas seu grande desenvolvimento ocorreu ao longo do século XIX e XX. Como processo de produção científica, ele é relativamente descontextualizado do cotidiano das sociedades, havendo uma relação unilateral entre produtor do conhecimento (no caso a universidade) e a sociedade. A unilateralidade pode criar abismos entre o conhecimento e a prática social e no caso da música também pode interferir negativamente na imagem e na auto-aceitação da produção musical nos contextos populares. Afirmando-se como único conhecimento possível, o conhecimento universitário nega o conhecimento plural e isso pode diretamente intervir excluindo os sujeitos e as produções de conhecimentos não universitários.

O conhecimento universitário, sinônimo de unilateral e linearidade que são resquícios do positivismo e do pensamento cartesiano, foca-se na técnica e/ou no conhecimento puramente acadêmico. Entretanto, Maria Conceição Almeida, repensando sobre a prática docente no ensino superior, aponta para a perspectiva de criar um projeto de educação atenta à interação com a sociedade. Para ela a universidade não pode se comprometer “com uma educação prioritariamente técnica, voltada somente para a formação de profissionais da sociedade” (ALMEIDA, 2001, p.1).

Os outros saberes, dentre eles o saber popular, estão estritamente agregados aos contextos sociais. Logo, o processo unilateral do conhecimento faz aumentar a distância entre universidade e as práticas sociais.

Nesse sentido Almeida afirma que

em parte desvinculada da sociedade; por vezes em antagonismo com outros espaços de produção do saber, montada em estruturas burocráticas auto-centradas e sem conexões. [...] a estrutura universitária tem se tornado, em grande parte, um empecilho para o pensamento criativo e libertário (ALMEIDA, 2001, p. 7).

O distanciamento entre a sociedade e a universidade se intensificou a partir do movimento de departamentalização universitária, ocorrido em Berlim no ano de 1809 operacionalizado por Wilhelm Von Humboldt. Roberto Figueiredo discute essa questão propondo uma analogia entre o conhecimento científico descontextualizado e o romance de Mary Shelley intitulado *Frankenstein or The Modern Prometheus* (FIGUEIREDO, 2010).

Para Figueiredo, tanto o conhecimento científico unilateral e desconexo da sociedade quanto o monstro do Dr. Frankenstein foram concebidos a partir dos seguintes paradigmas: I- Não há preocupação com o contexto social, somente com o progresso da ciência; II- O conhecimento foi produzido a partir das melhores tecnologias possíveis; III- A certeza da ciência pura e sacralizada, indo contra os padrões sociais; IV- A ânsia irrestrita pelo conhecimento fez com que o monstro surgisse a partir da busca pela perfeição humana (FIGUEIREDO, 2010). As consequências desse tipo de conhecimento são prejudiciais às sociedades e aos indivíduos, o mesmo aconteceu no romance quando a criatura do Dr. Frankenstein que se revoltou contra seu criador e iniciou uma onda de assassinatos.

Para o ensino de música, podemos elencar possíveis efeitos que funcionam na somatização provenientes desse tipo de conhecimento: I- A negação do sujeito a partir da negação de seus conhecimentos musicais, uma vez que tais saberes remetem a um cotidiano; II- Um aprendizado musical deficitário e a aplicação de certas técnicas em estudantes não preparados que podem ocasionar distúrbios reumatológicos, neurológicos, dermatológicos e psicológicos, assim como problemas de visão e audição e do complexo orofacial (FRANK; MÜHLEN, 2007); III- A não aplicabilidade e a descontextualização dos conhecimentos universitários no cotidiano podem fazer com que tais conhecimentos não colaborem para a ação transformadora social que é a educação; IV- A ratificação da dominação de classes, ao mesmo tempo em que promove a desigualdade social, cria a insubordinação e culturas marginais, que também pode gerar preconceitos recursivamente, entre outros.

Já o conhecimento pluriversitário ocorre quando a “sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SANTOS,

2010, p. 42). Este conhecimento tem a consciência de que a ciência é capaz de intervir de maneira complexa nos problemas sociais, estreitando as relações e repensando dialogicamente a relação universidade-sociedade, pois, “à medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta se insere mais na ciência” (SANTOS, 2010, p. 44). Esse movimento recursivo retroalimenta a sociedade e o saber. A interação entre conhecimento pluriversitário e sociedade “substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potencializada pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação” (SANTOS, 2010, p. 44).

Os conhecimentos musicais são entrelaçados às práticas culturais, interagindo a sociedade e os conhecimentos científicos na busca de uma prática educacional musical que visa atender as novas demandas sociais.

Não há pretensão de que haja a valorização dos conhecimentos populares em detrimento aos conhecimentos universitários, nem a recíproca se constitui verdade. A legitimação do conhecimento pluriversitário está relacionada à troca de experiências entre os diversos saberes, gerando intervenções positivas, recursivas e hologramáticas para sujeitos e sociedades.

Tanto a diversidade está presente no erudito, em suas técnicas, métodos, contextos e visões de mundo, quanto está presente no meio popular e em outros meios. Um conhecimento único e linear, que se autodenomina ímpar e verdadeiro e que não abarca a diversidade musical da cultura popular e a diversidade da cultura erudita, pode não atender aos diversos ambientes de atuação profissional do professor de música. O saber que exclui o outro é, antes de tudo, eucêntrico ou egocêntrico. Através do processo de exclusão histórico-social, o saber linear e universitário transforma os excluídos em marginalizados, pois só reconhece legitimação no/do seu próprio ego.

5. Construindo propostas

O saber e o conhecimento são elementos culturais, pois estão interligados às estruturas da organização social e à práxis histórica. Há interação dialógica, recursiva e hologramática entre os indivíduos, a sociedade e as culturas (MORIN, 2001, p. 14), que propiciadas através das vivências inseridas nos contextos e a partir de suas culturas, permite que as pessoas troquem experiências que geram a construção do conhecimento musical. O

docente no ensino superior pode propiciar que tais trocas sejam estimuladas nas aulas, visando uma construção de conhecimento através da conexão dos saberes midiáticos, eruditos, populares, encontrados na internet, etc.

Havendo a possibilidade de integração enriquecedora entre os contextos, sujeitos e culturas, há também o diálogo “entre o (s) saber(es) científico(s) ou humanístico(s) que a universidade produz, e saberes leigos e populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindo de culturas não ocidentais que circulam na sociedade” (SANTOS, 2010, p. 76). O leigo e o popular não são sinônimos de assistemáticos e/ou desconhecimento, mas são sinônimos da diversidade que tem berçário nos múltiplos contextos culturais.

A construção de um ambiente de diálogo na aula de música, potencializada pela diversidade cultural, torna-se uma opção visto que existe uma expansão do ensino superior em música que proporciona que indivíduos de diversos contextos sociais, culturais, econômicos possam conviver.

Para tanto é preciso que haja um repensar não apenas das práticas educacionais no ensino superior, mas da concepção paradigmática do pensamento dos atores educacionais e da organização das instituições formadoras. Nesse caminho, Maria Conceição Almeida propõe uma reforma profunda "capaz de gestar um projeto de universidade comprometido com uma sociedade, mais justo, mais afetual, menos arrogante, mais duradouro e sustentável, e pautado por valores que acalentam uma cidadania ao mesmo tempo local e planetária" (ALMEIDA, 2001, p. 4).

Tal repensar também passa por um projeto da construção epistemológica da universidade. Assim os projetos de extensão universitária deixam de ser extensão, ou seja, um anexo ou algo que está em extensão das atividades científicas em outro espaço que é a sociedade, para serem pensadas como constituintes do processo integralizador da construção do saber científico-social.

O mesmo repensar da construção epistemológica tem acontecido com os processos de pesquisa universitários. A universidade deixa de ser um objeto de pesquisa para a universidade para se tornar um agente co-autor do conhecimento. Logo, deixam de beneficiar somente o campo acadêmico, ao passo que traz benefícios sociais (SANTOS, 2010).

A construção do conhecimento nos cursos de música, portanto, não vem sendo mais entendida como ação universitária na sociedade. Mas como ações dialógicas no qual a sociedade e a universidade estão dispostas a dialogarem na construção de uma base

epistemológica que alicerçam ações para a promoção do desenvolvimento social. Nesse sentido, alicerçam projetos de atuação e deixando de ser extensão para se tornarem parte integrante dos processos acadêmicos e sociais, deixam de ser pesquisa na sociedade para se tornar também pesquisa na/com/para a sociedade.

As reflexões sobre o conhecimento plural, religando os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares deverão ver na sociedade seu objeto de interpelação além de buscar uma transformação do sujeito, tornando-se possível essa atuação no ensino de música e consequentemente incentivando as interações musicais e culturais. A consequência desse tipo de abordagem é um conhecimento construído coletivamente e que pertence não somente ao professor ou às tradições. O pertencimento dos atores no processo de construção do saber empodera o sujeito de caminhos para sua emancipação enquanto cidadão participante de uma sociedade eminentemente política e musical, e principalmente, enquanto futuro licenciado em música apto a lidar com os diálogos culturais inerentes a sociedade plural brasileira.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Reforma do pensamento e extensão universitária. *CRONOS -Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, v.2, n.2, p.01-04. jul./dez. 2001

FIGUEIREDO, Renato. O Frankenstein de Mary Shelley: Educação e conhecimento científico. In: ENCONTRO DIALÓGICO TRANSDISCIPLINAR, Vitória da Conquista: UESB, 2010. disponível em <<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Frankenstein%20de%20Mary%20Shelley.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Conhecimento%20Cient%C3%ADfico3.pdf>> Acessado no dia 22 de maio de 2011.

FRANK, Annemarie; MÜHLER, Carlos Alberto Von. Queixas musculoesqueléticas em músicos: prevalências e fatores de risco. *Revista Brasileira de Reumatologia*. São Paulo, n.3, v.47, p.188-196, mai/jun 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *O método 4: habitat, vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C.; CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2002. p.207-222.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.63, p.237-280, out.2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: Para um reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Considerações em torno da formação dos músicos violonistas no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE

Eddy Lincoln Freitas de Souza
IFCE
lincolnviolonista@gmail.com

Resumo: O presente artigo discorre sobre a formação de músicos violonistas no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE e o contexto social no qual está inserido o referido curso. Inicialmente o texto objetiva situar o leitor em uma breve abordagem histórica e social, apresentando problemáticas no que se refere à formação básica em música na cidade de Fortaleza. Posteriormente, por meio de um relato de experiência são apresentadas algumas propostas que refletem perspectivas e práticas quanto à formação dos violonistas nas disciplinas de violão. Finalmente, são realizadas algumas considerações que auxiliam a contextualizar o presente artigo de forma abrangente, relacionando o ensino de violão no IFCE com a necessidade da criação de cursos de formação básica em música na cidade de Fortaleza.

Palavras chave: Violão, Curso Técnico, IFCE.

1 - Breve contextualização

Uma dentre muitas das questões que permeiam os cursos especializados de música nas suas diversas modalidades, diz respeito ao perfil de formação esperado para os educandos. Diante dessa realidade, pretende-se por meio do presente artigo desenvolver reflexões em torno das perspectivas de formação dos violonistas nas disciplinas de Violão, que compõem a matriz curricular do Curso Técnico em Instrumento Musical (CTIM)¹, no IFCE².

Antes de focar no objetivo do presente estudo, pretende-se situar o leitor ao contexto em que o referido curso está inserido. Desse modo, é importante saber que ao longo de dez anos o IFCE vem desenvolvendo importante papel na formação de músicos na cidade de Fortaleza³. Até o ano de 2011 o curso existia com a nomenclatura de Curso Técnico em Música, mas em virtude de uma determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC),

¹ No decorrer do texto será utilizada a sigla CTIM para designar Curso Técnico em Instrumento Musical.

² A sigla IFCE será utilizada no decorrer do texto para designar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

³ Essa afirmação tem como base o fato de que muitos músicos e professores de música atuantes na cidade de Fortaleza tiveram uma passagem pelo referido curso. Outro fato que merece destaque é o quantitativo de alunos nas graduações em Música do Ceará oriundos do CTIM do IFCE.

houve a necessidade de uma adequação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁴. Assim, a partir do ano de 2012 houve uma mudança de nomenclatura, com isso surgiu o CTIM no IFCE. Diante dessa realidade houve a necessidade de adequação do Plano Político Pedagógico (PPP) e a partir dessa mudança, passou-se a oferecer as habilitações em Violão, Flauta Doce, Teclado Eletrônico e Acordeom⁵.

No que concerne à forma de ingresso no curso, ela acontece por meio de duas fases: A primeira compreende um teste de aptidão musical (TAM), cujo objetivo principal é mensurar a musicalidade do candidato, não sendo obrigatório qualquer conhecimento prévio formal de música⁶; para aprovação nesse momento o candidato deverá obter nota maior ou igual a seis. O segundo momento conta com uma prova cuja duração é de quatro horas, a mesma constará de uma redação e uma avaliação de conhecimentos gerais, composta por questões de múltipla escolha. Serão considerados aprovados nessa fase os candidatos que obtiverem maior número de pontos dentro do limite de vagas em cada habilitação.

Antes de expor o nosso pensamento sobre as disciplinas de violão no CTIM⁷ e sobre o perfil de aluno que queremos formar, é importante também apontar para a seguinte realidade com que o curso se depara: Em primeiro lugar a inexistência de escolas públicas especializadas no ensino de música na capital cearense, e de cursos gratuitos especializados no ensino de instrumentos musicais. Apesar de não haver um estudo específico que aponte para os motivos e possíveis consequências dessa realidade, o corpo docente do CTIM do IFCE já debateu em algumas reuniões pedagógicas que isso acarreta para o curso o ingresso de uma maioria de alunos que não tiveram um estudo prévio formal de música. Em decorrência disso, surge na maior parte das vezes a necessidade de uma formação inicial em nível básico. Ocorre também que os alunos do CTIM após dois ou três semestres estudando na instituição, se evadem quando aprovados nos cursos de Graduação em Música da

⁴ O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), acolheu no período de 2009 a 2011, solicitações para atualização do CNCT, essas por sua vez provenientes de diversos setores e sistemas de ensino envolvidos com a oferta de cursos técnicos de nível médio. Desse modo estudantes, professores, gestores escolares, entidades de classe, sindicatos e associações, dentre outros, encaminharam suas demandas ao MEC, que organizou e analisou todas as solicitações recebidas. O CNCT reflete o resultado da continuidade da política de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país, iniciado, em 2008, pela publicação do primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em 13 JUN 2013.

⁵ A mudança principal se deu na carga horária das disciplinas de instrumento que passaram de 1h/a semanal para 2hs/a semanais.

⁶ Informação disponível em: < http://qselecao.ifce.edu.br/concurso.aspx?cod_concurso=1910>. Acesso em 21 JUN. 2013.

⁷ A partir desse momento será utilizada a sigla CTIM para designar Curso Técnico em Instrumento Musical.

Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), já que as atividades desses cursos ocorrem no mesmo turno. Outro dado que merece ser apontado: No último processo seletivo tivemos alunos ingressos no CTIM que concluíram o antigo Curso Técnico em Música e que atualmente, também são alunos dos cursos de Graduação em Música no Ceará. A seguir falaremos sobre as disciplinas de Violão no referido curso.

2 – Tecendo reflexões

Diante da mudança na nomenclatura, o que acarretou em modificações também no Plano Político Pedagógico do CTIM do IFCE, eis que surgem novos desafios para os professores de instrumento. O primeiro deles refere-se aos conteúdos que deverão ser ministrados, a fim de atender aos objetivos no que concerne a formação instrumental dos educandos. Outra questão corresponde à relação existente entre a prática, os saberes docentes e a formação profissional.

A formação dos instrumentistas nas disciplinas de Violão do CTIM do IFCE é associada com a prática de um repertório, e esta por sua vez, relaciona-se com as técnicas necessárias para a sua execução e com o conhecimento que envolve a linguagem musical, a história e literatura do violão. Diante dessa realidade o professor se depara com a problemática referente à relação entre o saber adquirido no espaço acadêmico e a prática profissional enquanto professor de instrumento. Nessa teia de pensamento, Tardif (2000) aponta algumas questões importantes que trazem contribuições relevantes para os professores que se propõem a refletir sobre as suas práticas: A primeira, indaga sobre quais os saberes profissionais dos professores (conhecimentos, competências, habilidades) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e alcançar os seus objetivos. A segunda, sobre como esses conhecimentos profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários, e, por fim; que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Tais indagações são relevantes quando pensamos que no Brasil, estudos relacionados à Pedagogia dos Instrumentos Musicais tem tido restritas contribuições (HARDER, 2008; CERQUEIRA, 2009), e que isso até certo ponto tem acarretado em uma ausência de cursos específicos para a complementação pedagógica nessa área (GLASER; FONTEERRADA, 2007; CERQUEIRA, 2009).

Apesar da relevância dessas questões, que podem ser desenvolvidas e trazer importantes contribuições para a área da Música, pretendo agora apresentar algumas reflexões em torno do ensino de violão no CTIM do IFCE.

3 – O ensino de violão no CTIM do IFCE

Antes de pensar no planejamento das disciplinas de violão tornou-se necessário conhecer as recomendações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos na modalidade de Técnico em Instrumento Musical⁸. Nesse documento constam as seguintes informações e orientações:

TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL* - 800 HORAS Desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações).Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação. Possibilidades de temas a serem abordados na formação: Percepção, linguagem, estruturação e estética da música (ritmo, melodia, harmonia, textura, forma). Gêneros e estilos musicais. Técnicas específicas e repertório do respectivo instrumento. Possibilidades de atuação: Bandas. Orquestras. Conjuntos de música popular e folclórica. Grupos de câmara. Estúdios de gravação. Rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura. Infraestrutura Recomendada: Biblioteca com acervo específico e atualizado. Salas para estudos individuais e coletivos, ensaios e apresentações. Estúdio de gravação. Instrumentos correspondentes à formação. Laboratório de informática com programas específicos. Laboratório didático: ateliê de música (BRASIL, 2012, p.112).

Percebe-se que essas orientações são bastante sucintas com relação aos conteúdos, e no que concerne a possibilidades metodológicas, não existe qualquer tipo de sugestão nesse sentido. o que ao nosso modo de perceber, acarreta dificuldades para a área já que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2012, p.35).

⁸ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841> Acesso em 22 JUN. 2013

Considerando que no meu processo de formação na universidade não houve disciplinas específicas que tratassem do ensino de instrumento no contexto de um CTIM, informações mais detalhadas relacionadas a conteúdos e metodologias seriam bem vindas, essas por sua vez, poderiam constar no CNCT.

O aluno de violão do CTIM do IFCE deverá desenvolver algumas habilidades e competências que envolvem: 1. O conhecimento de um repertório variado, contemplando obras musicais da literatura tradicional e de música brasileira, bem como, as técnicas necessárias para a sua boa execução (arpejos, escalas, saltos, ligados). Vale salientar que o estudo da técnica violonística acontece em dois momentos; no primeiro ela é trabalhada em uma proposta de exercícios específicos com a utilização do metrônomo, no segundo ela é abordada junto ao repertório estudado, considerando que determinadas músicas são verdadeiros estudos de fundamentos técnicos e interpretativos. 2. A prática do acompanhamento de ritmos brasileiros. Nessa fase o aluno deverá ter o contato com os principais gêneros musicais brasileiros, de modo que ele possa ser capaz de acompanhar cantores, e gravar, com base na interação dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar e na prática profissional⁹. 3. Conhecer metodologias adequadas de estudo do instrumento, abordando temas como regularidade rítmica, sonoridade, timbres, tensão, relaxamento, fraseologia e interpretação. Tais abordagens se dão mediante o estudo do repertório proposto. 4. Experiência de tocar em público como solista e em formações de conjunto. 5. Habilidade na leitura de partituras e cifras.

As propostas apresentadas se complementam com as outras disciplinas do curso, em um processo de formação contínuo e interdisciplinar. Aquilo que foi apresentado apenas resume nosso plano de ensino que não é algo imutável, ele se constrói e reconstrói a partir das necessidades dos educandos e das demandas locais.

4 – Considerações finais

Ao longo de dez anos o CTIM do IFCE tem dado uma contribuição muito significativa ao ensino de música na cidade de Fortaleza. Considerando a necessidade da democratização do ensino dessa linguagem artística, temos estabelecido conexões importantes

⁹ Essa interação acontece pelo fato de que alguns de nossos alunos já trabalham com música. Nesses casos eles já acompanham alguns gêneros musicais com os ritmos mais utilizados. Assim, ao apresentar variações de acompanhamento se oferece outras possibilidades além das que já são conhecidas.

com diversos segmentos da sociedade local. Durante a elaboração da dissertação de Mestrado “*Habitus e campo violonístico nas instituições de Ensino Superior do Ceará*”,¹⁰ foi possível constatar que o ensino de violão esteve por muito tempo restrito ao ensino particular e tutorial. Isso de certa forma dificulta o acesso daqueles que não podem pagar. Dessa maneira, a ausência de cursos gratuitos e regulares de formação básica em música, causa uma enorme lacuna entre o contexto de ensino básico e o superior.

O ensino de violão no CTIM do IFCE tem possibilitado a formação de violonistas em Fortaleza que vislumbram atuar na área da performance e seus diversos segmentos. No entanto, entende-se a necessidade da criação de cursos de música em nível básico, a fim de que possamos ter um maior aproveitamento nas disciplinas de Violão ao longo da duração do curso. Alternativa viável cujo processo se encontra em andamento, é a criação de um Curso Básico em Música, vinculado a Pró-reitoria de extensão do IFCE. Referido curso, que se propõe a ser aberto à comunidade e totalmente gratuito, poderá suprir algumas lacunas tanto na sociedade de Fortaleza, que carece de um acesso mais democrático a bens de natureza cultural, quanto gerar futuros candidatos com estudo formal prévio em Música, para ingressarem CTIM do IFCE.

Por fim, trabalhar o ensino de violão no contexto a que nos referimos tem sido uma tarefa de construção de saberes, estes por sua vez, relacionados à formação acadêmica dos docentes e a realidade do contexto de atuação profissional com que estes se deparam. O saber docente, fundamental para uma educação de qualidade é por sua vez heterogêneo, e constitui-se de outros saberes (curriculares, profissionais, disciplinares, etc.); o diálogo que se estabelece entre eles, diante de tamanha diversidade existente gera novos conhecimentos, outras formas de ver e perceber a realidade. Assim, no cotidiano do educador saberes se constroem, se traduzem e retraduzem, recriando e refazendo as práticas em educação musical, estas por sua vez, ligadas ao ensino de violão no IFCE.

¹⁰ Defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação do professor Dr. Pedro Rogério.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/apresentacao.php> > Acesso em 10 jul. 2013.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 105-124.

ESPERIDIÃO, Neide. **Conservatórios:** currículos e programas sob novas diretrizes. 2003. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

GLASER, Scheilla R. **Instrumentista & professor:** contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 2005. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2005.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino do instrumento. *Opus*, vol. 14, n. 1, jun. 2008, p.127-142.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Considerações sobre o ensino de violão em escolas de música de Aracaju/SE

Kadja Emanuelle Araujo Santos
UFS
kadjaemanuelle@hotmail.com

Marcus de Araujo Ferrer
UFS
marcusferrer@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta algumas considerações sobre o ensino de violão nas escolas de música de Aracaju-Sergipe. É parte dos resultados de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe, em que foram pesquisadas ao todo treze instituições objetivando conhecer e traçar um panorama sobre o ensino do violão nas escolas de música. Foram seguidas quatro etapas: levantamento e mapeamento; agendamento e visitas às escolas; entrevistas e aplicação de questionários; e a análise dos dados. O resultado da pesquisa revela um panorama amplo do ensino de violão em Aracaju, apresentando uma descrição histórica e pedagógica das instituições e um perfil de cada escola e de seus professores.

Palavras chave: escolas de música; ensino de violão; professores de violão

A pesquisa desenvolveu-se entre novembro de 2012 e abril de 2013, a partir de visitas as escolas, realização de entrevistas e aplicação de questionários com fundadores, diretores e professores de violão. As informações coletadas durante as visitas foram obtidas por meio de fontes primárias de natureza oral e escrita. Além das entrevistas, tivemos acesso a fotografias, históricos, certificados, métodos etc.

Foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturada com os gestores, em sua maioria, os próprios fundadores das instituições. Essa abordagem foi essencial para que pudéssemos apresentar uma descrição histórica e pedagógica, sob o ponto de vista dos administradores destas escolas. Alguns entrevistados contaram também suas histórias profissionais e pessoais. E algumas vezes, recorreram a documentos da escola, como históricos, fotos, frequências, livros e métodos para complementar o seu discurso. Conforme Lakatos, essas histórias de vida são “uma técnica de levantamento de dados com depoimentos orais de pessoas que testemunharam fatos e eventos do passado que podem ser escritos ou gravados pelo investigador”. (LAKATOS, 2006, p. 282)

Outro instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário pela necessidade de obter informações específicas sobre os professores e suas práticas pedagógicas. O

questionário mesclou questões abertas e fechadas e foi estruturado em duas seções: a primeira seção, diz respeito às informações pessoais e à formação do professor; na segunda seção, são abordadas questões sobre a sua prática pedagógica e sobre a escola.

Os dados das entrevistas, dos questionários e os relatos dos entrevistados contribuíram para que fosse possível elaborar um panorama amplo do ensino de violão além de apresentar um perfil de cada escola e de seus professores.

As escolas de música de Aracaju

Na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, existem diversas instituições que oferecem o ensino de música: conservatório, instituto de música, escolas livres de música, organização não governamental, centros e instituições governamentais que possuem oficinas de artes com aulas específicas de música.

Todas elas oferecem ensino de violão na forma de curso e/ou oficinas, distribuindo-se da seguinte forma: duas são reconhecidas pelo Ministério de Educação e pela Secretaria do Estado de Educação de Sergipe e estão autorizadas a emitir certificados de conclusão de cursos: respectivamente, o Conservatório de Música de Sergipe e a Academia de Música Carlos Gomes; oito funcionam como escola livre, com total autonomia para organização pedagógica de seus cursos e seleção de seus professores – Centro de Aprendizagem Musical, Curso Livre de Música, Escola de Música Andrés Segovia, Escola de Música Magia do Som, Escola de Música Santa Cecília, Instituto de Bateria Bateras Beat Aracaju, Oficina de Música Raimundo Rodrigues e a Sociedade Filarmônica de Sergipe; duas caracterizam-se como centro de cultura e arte do Governo do Estado de Sergipe e da Prefeitura Municipal de Aracaju – Centro de Criatividade Governador João Alves Filho e Escola Oficina de Artes Valdice Teles; e uma única constitui-se em uma organização não governamental – Instituto Canarinhos de Sergipe.

No quadro a seguir, podemos perceber a diversidade de denominações das instituições, relacionadas ao ano de fundação e aos respectivos professores de violão.

Quadro 1: Relação Escola de Música e Professores de Violão

Escola de Música	Fundação	Professores de Violão
Conservatório de Música do Estado de Sergipe	1945	-
Academia de Música Carlos Gomes	1958	Reginaldo Sousa
Sociedade Filarmônica de Sergipe	1971	Luiz Filipe Garcez

		Antonio Gonzaga
Escola de Música Santa Cecília	1975	José de Deus
Escola de Música Magia do Som	1984	Manoel Neto
		Pedro Roberto
Escola Oficina de Artes Valdice Teles	1984	Eliana Argôlo
		José Carlos Mendonça
		Bob Zé
		Kadja Emanuelle
Centro de Criatividade Governador João Alves Filho	1985	Ricardo Souza
Escola de Música Andrés Segovia	1996	Ronaldo Valença
		Antônio Gonzaga
Instituto Canarinhos de Aracaju	1999	Carlos Magno
		Geovan
		Fábio Alves
Instituto de Bateria Bateras Beat Aracaju	1999	Antonio Gonzaga
Centro de Aprendizagem Musical (CAM)	2003	Ignácio Gómez
		Robson Souza
Curso Livre de Música (CLM)	2003	Virginia Fontes
		Welisson Gomes
Oficina de Música Raimundo Rodrigues	2003	Raimundo Rodrigues

Nota: Não foi possível realizar a entrevista e aplicação do questionário no Conservatório de Música de Sergipe, pois se encontrava em reforma.

Fonte: Próprio autor

Uma primeira observação refere-se à denominação das escolas e suas atividades. A seguir alguns comentários sobre elas.

A Sociedade Filarmônica de Sergipe (SOFISE) é uma instituição de grande importância para o estado de Sergipe por ser uma das instituições mais antigas ainda em atividade. Possui um arquivo musical e uma sala de concertos onde promove recitais de concertistas tanto sergipanos quanto de renome nacional. O Centro de Aprendizagem Musical (CAM), além de ser uma escola de música com diversos cursos com metodologia própria, tem como objetivo a capacitação profissional, a formação de grupos musicais, a promoção de *workshop* e oficinas musicais. O Instituto de Bateria Bateras Beat, constitui-se em uma franquia de uma escola especializada em bateria, porém oferece também aulas de violão e outros instrumentos com material pedagógico elaborado pela matriz, em São Paulo. O Instituto Canarinhos, uma organização não-governamental voltada para o ensino de música para crianças, adolescentes e jovens de escola pública. Oferece o ensino de diversos

instrumentos musicais e possui três grupos artísticos, a Orquestrinha, e os corais, os Pequenos Canarinhos de Aracaju e Canarinhos de Aracaju.

A Academia de Música Carlos Gomes, a primeira instituição de ensino de música particular de Aracaju, oferece aulas de piano, teclado, acordeon, guitarra, violão e cavaquinho. Possui dois cursos distintos, o curso livre e o curso oficializado (com emissão de certificado). A Academia de Música Carlos Gomes e o Conservatório de Música de Sergipe são as instituições mais antigas de Sergipe e únicas instituições reconhecidas por órgão público, estadual e federal, respectivamente, com permissão para conceder certificados oficiais.

A Sociedade Filarmônica de Sergipe, a Academia de Música Carlos Gomes, a Escola de Música Santa Cecília e a Escola de Música Andrés Segovia apresentam uma característica em comum. A abordagem pedagógica destas escolas possui alguma similaridade com a estrutura curricular do Conservatório de Música de Sergipe, do Conservatório de Música Regina (Bahia) e do Instituto Villa-Lobos (Rio de Janeiro). A abordagem de ensino destas escolas sergipanas privilegia o ensino de teoria, história da música, aulas progressivas de instrumento, avaliação, bancas examinadoras ou apresentações públicas como parte da avaliação final do curso, dentre outros aspectos. Tal fato justifica-se pelo contato de seus fundadores como aluno das instituições citadas.

A Escola Oficina de Artes Valdice Teles e o Centro de Criatividade Governador João Alves Filho, instituições vinculadas a órgãos públicos, oferecem aulas semestrais de artes, sendo as aulas de música as mais procuradas. Não há mensalidades nestas instituições, apenas a inscrição é tarifada em um valor simbólico de R\$ 20,00 (vinte reais), o que proporciona o acesso das camadas populares da cidade de Aracaju¹ à música. Há emissão de certificados de participação e muitos artistas e músicos sergipanos passaram por estas instituições como alunos.

A Oficina de Música Raimundo Rodrigues, o Curso Livre de Música (CLM) e a Escola de Música Magia do Som, apresentam propostas e metodologias diferenciadas. A Oficina de Música Raimundo Rodrigues tem um trabalho diferenciado apenas com aulas individuais e associadas a aulas de neurolinguística. A Escola de Música Magia do Som realiza um trabalho de musicalização não só para crianças a partir dos três anos, mas para

¹ No Conservatório de Música de Sergipe não há taxas de matrícula e mensalidades. O interessado em estudar música faz uma inscrição e uma prova de seleção.

qualquer faixa etária. E realiza um trabalho específico com portadores de necessidades especiais. O Curso Livre (CLM) tem um trabalho voltado para a terceira idade e tem como proposta promover o contato com a música e despertar o prazer em tocar um instrumento musical.

Definições de escola de música

Na etapa de entrevistas e questionário, tanto os gestores quanto os professores, utilizaram em seus depoimentos os termos “Escola Livre de Música” e “Cursos Livres de Música”, referindo-se aos seus estabelecimentos de ensino. Percebemos que alguns diretores, utilizaram o termo “Livre”, expressando o entendimento de que há diferença entre as instituições de ensino de música que são vinculadas aos órgãos oficiais de educação, com caráter de curso profissionalizante e com permissão de emitirem certificados reconhecidos, e as escolas e cursos livres que funcionam como uma organização de ensino independente, geralmente voltadas para aulas de instrumento particular e com autonomia para contratação de professor.

Sobre esta questão, alguns trabalhos apresentam diferentes definições: “Escola de Música Alternativa”, (cf. SILVA, 1996; REQUIÃO, 2011), “Escola de Música” (cf. CUNHA, 2009), Escola livre de música (cf. CHIARELLI; SIEBERT, 2009; GOSS, 2009), Escola Formal de Música (cf. SILVA, 1996).

Elisa da Silva e Cunha, em sua tese, *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*, diz que:

Independente das denominações (espaços, centro, etc.), as escolas de música livre são escolas que se caracterizam por serem escolas de ensino privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público. Os professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores. (CUNHA, 2009, p. 09)

Em *Escola de Música alternativa: sua dinâmica e seus alunos*, Walênia Silva, diferencia escolas alternativas de escolas formais de música, e apresenta a seguinte definição de Escola Alternativa:

O termo “escola alternativa” significa escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o

compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgão estaduais e municipais de ensino. De modo geral são escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas. (SILVA, 1996, p. 01)

Tal definição complementa-se com a consideração de Requião (2011) que entende por escola de música alternativa “aquelas cujos professores não precisam ser concursados, pois sua competência docente é legitimada pela atuação como músicos.” (REQUIÃO, 2011, p. 01)

Em geral, cada escola possui um ou dois professores de violão, com exceção da Escola Oficina de Artes Valdice Teles, que possui um corpo docente maior devido a demanda de alunos. O Centro de Criatividade governador João Alves Filho e a Escola Oficina de Artes Valdice Teles possuem convênios com a Universidade Federal de Sergipe e possuem no seu quadro docente, estagiários estudante do curso de Licenciatura em Música. As demais escolas contratam os professores como funcionários ou prestadores de serviço.

O ensino de violão

A procura por aula de violão ainda está associada a uma atividade de entretenimento e/ou de bem-estar. Por esta razão, algumas escolas de música que têm a proposta de ensino de música profissionalizante ou técnica apresentam dificuldades em manter o seu funcionamento, devido à baixa procura por este tipo de formação. Os alunos não demonstram interesse em aprofundar o estudo em seu instrumento (técnica interpretativa, teoria musical etc) e essas escolas acabam sendo obrigadas a fazer um ensino voltado para atender às expectativas dos alunos.

Em todas as escolas, a procura pelo ensino de violão é significativa, tanto nas que oferecem o ensino gratuito ou por uma pequena contribuição (Centro de Criatividade Governador João Alves Filho, Conservatório de Música de Sergipe, Escola Oficina de Artes Valdice Teles e o Instituto Canarinhos de Sergipe), quanto as particulares (Centro de Aprendizagem Musical, Curso Livre de Música, Escola de Música Andrés Segovia, Escola de Música Magia do Som, Escola de Música Santa Cecília, Instituto de Bateria Bateras Beat,

Oficina de Música Raimundo Rodrigues e a Sociedade Filarmônica de Sergipe Maestro Leosírio Guimarães).

Quanto à localização e estrutura física, as escolas apresentam algumas similaridades. A maioria já passou por diferentes bairros e sedes. Em sua maioria, eram casas domiciliares que foram adaptadas para uma estrutura de funcionamento escolar (Academia de Música Carlos Gomes, Escola de Música Santa Cecília, Escola de Música Magia do Som, Escola de Música Andrés Segovia, Curso Livre de Música, Oficina de Música Raimundo Rodrigues). Outro aspecto em comum é a fundação das escolas. Uma boa parte delas teve origem em uma prática de ensino de música nas próprias residências de seus futuros fundadores, começando com aulas particulares e, ao longo do tempo, expandido as atividades de ensino também para outros instrumentos, além da contratação de professores. São exemplos disto, o(s) fundador(es) da Oficina de Música Raimundo Rodrigues, Curso Livre de Música (CLM), Escola de Música Andrés Segovia, Escola de Música Santa Cecília, que também ministram as aulas de violão.

Com relação à metodologia do ensino, poucas optam pelo ensino individualizado (Instituto de Bateria Bateras Beat, Escola de Música Magia do Som e Oficina de Música Raimundo Rodrigues). Em sua maioria, deixam a escolha pelo formato da aula, em grupo ou individual, a critério do aluno. Quanto ao repertório, a predominância no estágio inicial de aprendizagem é de um repertório popular e sem o ensino de teoria musical. Segundo o depoimento de alguns professores, os alunos não se interessam em aprender partitura ou teoria. Em algumas escolas, a técnica violonística e o repertório de grandes compositores e violonistas são incluídos em seus programas de ensino, porém poucos alunos seguem o curso até o final, desistindo após a aprendizagem básica no violão. A pesquisa apontou que há apenas um aluno portador de necessidade especial fazendo aula de violão (aluno da Academia de Música Carlos Gomes).

Observamos também que os professores se utilizam de diversos objetos e materiais didáticos nas aulas. Além dos tradicionais – violão, métodos, livros, quadro e estante de música - utilizam aparelho de som, metrônomo, afinadores eletrônicos, revistas, *software* de edição de áudio e diversos *sites* da internet, como de exibição de vídeo, *sites* de música cifrada etc. As redes sociais e *sites* da internet também são utilizados pelas escolas. Em geral, são mais utilizados *homepage*, *blogs* e *facebook*, apresentando o histórico, metodologias, fotos e vídeos das apresentações.

Uma característica presente em todas as escolas são as apresentações artísticas no final de ano. Todas as escolas, sem exceção, fazem ou já fizeram eventos de performance musical para apreciação de familiares, amigos e da comunidade em geral. Em algumas escolas, estas apresentações adquirem uma grande importância, chegando a ser planejadas com grande antecedência e movimentar todos os alunos e professores. Os resultados desses eventos são registrados e apresentados nas redes sociais da instituição, *blog*, *site* ou em murais da escola, como se fosse uma demonstração dos resultados da escola, ou seja, um portfólio de suas atividades. Em algumas escolas estas apresentações são utilizadas como avaliação. Em geral, o aluno apresenta uma performance para um público real. Ou seja, constitui-se em uma avaliação somativa, não só para a escola, mas para os pais e familiares, pois é a mostra dos conhecimentos adquiridos durante o seu período de aula na escola.

Pudemos constatar que estudar em uma escola de música em Aracaju é, ainda, o principal acesso ao ensino formal de música na cidade, já que o ensino de música em instituições de ensino regular na rede de ensino pública ainda não foi implantado em sua totalidade e, na rede de ensino particular, são poucas as escolas que oferecem aulas de música.

Desde 2009 alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Sergipe, estudantes da disciplina de estágio, começaram a atuar na rede pública estadual e municipal de ensino. Em 2010, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/Música somam-se a essa atividade na rede estadual. (HARDER et.al., 2010, p. 1772).

Uma pesquisa em 2010 sobre o ensino de música na rede particular de ensino de Aracaju revelou que:

o sistema de ensino de música nas instituições privadas instalado atualmente em Aracajú-SE (sic) parece ser deficiente. Para as escolas, o conhecimento da lei 11.769/08 e os meios por onde implantá-la é ainda de difícil compreensão; e a demanda de currículo e mão-de-obra qualificada ainda são problemas a serem solucionados. (BARROS; FERREIRA, 2010, p.06)

Conforme a recente pesquisa de Cássia Tawana, *Caminhos para a implementação da Lei 11.6769/2008 na rede pública municipal de ensino de Aracaju/SE*, diz que:

no caso da Rede Pública Municipal de Aracaju/SE, observa-se que ainda não há de fato a implementação da Lei 11.769/2008, apesar de algumas unidades já possuírem projetos que incluam experiências com a música e de alguns gestores considerarem que suas escolas já possuam o ensino de música,

através da entoação de músicas na hora do recreio ou nas comemorações de datas cívicas e outras festividades. Entretanto, já são encontrados alguns avanços para a mudança desse quadro, como o concurso para professor de música da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizado no final de 2011, embora até o ano de 2012 nenhum candidato aprovado tenha sido convocado para atuar nas escolas. (SANTOS, 2013, p.61)

Ainda assim, nas escolas em que há o ensino de música, ele não é direcionado ao ensino de instrumento, levando o interessado em aprendê-lo a procurar um professor particular ou uma escola de música. Ou seja, mesmo sendo possível aprender música em vários contextos e espaços existentes, a instituição de ensino musical, ou seja, a Escola de Música é um espaço relevante para a formação musical e de atuação profissional de músicos e professores.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a divulgação e o conhecimento de parte do ensino de música e, em especial, do violão nas escolas de música em Aracaju.

Referências

BARROS, Ítalo Wagner Santos; FERREIRA, Ricardo de Souza. *Situação do ensino de música em Aracaju nas escolas privadas de educação básica*. In: I SIMPÓSIO SERGIPANO DE PESQUISA EM MÚSICA. 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/29551200/SITUACAO-DO-ENSINO-DE-MUSICA-EM-ARACAJU-NAS-ESCOLAS-PRIVADAS-DE-EDUCACAO-BASICA> Acesso em: 02 jul. 2013

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; SIEBERT, Emanuele Cristina. *A Educação Musical em uma escola livre de música*. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/29551200/SITUACAO-DO-ENSINO-DE-MUSICA-EM-ARACAJU-NAS-ESCOLAS-PRIVADAS-DE-EDUCACAO-BASICA> Acesso em: 06 jul. 2013

CUNHA, Elisa da Silva e. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música* Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em música. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

HARDER, Rejane; NETO, Antônio Chagas; BARROS, Ítalo Wagner Santos. FERREIRA, Ricardo de Souza. SANTOS, Sandro Machado. *Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe*. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010. Goiânia, Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Goiânia: UFG, 2010, p. 1763 -1775.

LAKATOS, Eva. M; MARCONI, Marina de. A. *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico*. Cadernos do Colóquio (UNIRIO), Rio de Janeiro, p. 98-108, 2001.

SANTOS, Cássia Tawana Silveira dos. *Caminhos para a implementação da Lei 11.6769/2008 na rede pública municipal de ensino de Aracaju/SE*. Monografia (Licenciatura em Música) – Núcleo de Música. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SILVA, Walênia Marília. *Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos*. Revista da ABEM, Salvador, n. 3, p-51-54, jun. 1996.

Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal

Delmary Vasconcelos de Abreu
UnB
delmaryabreu@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar como a educação musical escolar vem sendo construída no Distrito Federal – DF. O campo empírico a ser estudado será constituído por professores e gestores que atuam nos contextos das escolas e nos setores pedagógicos e administrativos que compõem a rede de ensino das escolas de educação básica do DF, que queriam participar da pesquisa contando-me sobre as suas trajetórias profissionais na área de música. Para tanto, o projeto deverá acolher estudos que potencializam a dimensão pedagógica da experiência da docência em música em suas interações com os aspectos sociais, biográficos e culturais dos sujeitos e das subjetividades dos profissionais que atuam ou atuaram com o ensino de música nas escolas de educação básica do DF. Ao descrever os caminhos construídos pelos informantes da pesquisa na área de educação musical escolar, espero capturar particularidades que, talvez, possam explicar as dimensões que envolvem a educação musical escolar construída no DF.

Palavras chave: pesquisa em educação musical escolar; concepções epistemológicas; (Auto)biografia de professores de música.

Introdução

Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa que tem como tema a Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal. A escolha do tema é uma continuidade dos trabalhos que venho desenvolvendo na área de educação musical escolar.

Ao ingressar no programa pós-graduação em música submeti um projeto de pesquisa que pudesse contribuir com pesquisas relacionadas ao modo como a educação musical escolar vem sendo construída no Distrito Federal – DF. Por participar de um Grupo de Trabalho – GT da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF, que discute a reformulação do currículo de música das escolas do DF averigui que há uma dificuldade de entendimento sobre qual é a educação musical existente nas escolas do DF. Essa averiguação levou-me aos seguintes questionamentos: Como a SEE/DF pensa e estrutura a educação musical escolar? Como os professores se inserem na educação básica como professores de música? Quais os caminhos percorridos para chegar à escola de educação básica e se tornar professores de música? Como se veem como professores de música? E como, na perspectiva deles, como o coletivo das escolas e a SEE/DF veem o seu trabalho na área de música?

Com base nessas questões iniciais estabeleci como objetivo da pesquisa investigar como a educação musical escolar vem sendo construída no Distrito Federal. O campo empírico a ser estudado será constituído por professores e gestores que atuam nos contextos das escolas e nos setores pedagógicos e administrativos que compõem a rede de ensino das escolas de educação básica do Distrito Federal, que queriam participar da pesquisa contando-me sobre as suas trajetórias profissionais na área de música. Para tanto, o projeto deverá acolher estudos que potencializam a dimensão pedagógica da experiência da docência em música em suas interações com os aspectos sociais, biográficos e culturais dos sujeitos e das subjetividades dos profissionais que atuam ou atuaram com o ensino de música nas escolas de educação básica do Distrito Federal.

A educação musical escolar tem sido investigada por diferentes vias, seja a das políticas educacionais (ARROYO, 2004; ÁLVARES, 2005; DEL-BEN et al., 2006; FERNANDES, 2004; HENTSCHEKE; OLIVEIRA, 2000; PENNA, 2001, 2004a, 2004b, 2007; SANTOS, R., 2005; SOBREIRA, 2008; SOUZA et al., 2002), da formação de professores (ABREU, 2008; BEINEKE, 2001a; BELLOCHIO, 2000, 2001, 2002; DEL-BEN, 2001; DEL-BEN et al., 2006a; FIGUEIREDO, 2002; SOUZA et al., 2002; MACHADO, D., 2003; SANTOS, R., 2005; SPANAVELLO, 2005), ou das concepções e práticas de ensino (ARALDI, 2008; BEINEKE, 2001b; DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005; FURQUIN; BELLOCHIO, 2009; HIRSCH, 2007; HUMMES, 2004; PEDRINI, 2008; PESSOA, 2008; PUERARI, 2008; SANCHONETE, 2006; SOUZA et al., 2002). Também é possível encontrar na literatura diversas propostas e perspectivas teórico-metodológicas construídas com o objetivo de ampliar, orientar ou fundamentar o trabalho dos professores em relação ao ensino de música (ver ARROYO, 2005; BRITO, 2003; FRANÇA, 2006; HENTSCHEKE, 1996; SOUZA, 2000; ZAGONEL, 1996). Há também pesquisas que tratam do trabalho docente (ver ABREU, 2011; AZEVEDO, 2007; BEINEKE, 2000, DEL-BEN, 2001; VEBER, 2009; WOLFFENBUTTEL, 2009).

A pesquisa que desenvolvi no doutorado teve como tema a profissionalização docente em música. Os resultados obtidos por intermédio da pesquisa biográfica, utilizando como estratégia de pesquisa as narrativas de profissionalização, me possibilitaram conhecer aspectos da personalidade e da profissionalidade dos professores informantes.

Os enfoques das pesquisas realizadas na área de educação musical são diversos, e cada um, sob diferentes perspectivas, tem contribuído para uma melhor compreensão do

ensino de música nas escolas de educação básica.

Vivemos, atualmente, um momento ímpar para a área da educação musical escolar no DF, que é a implementação da Lei nº 11.769/2008. Aprovada em 18 de agosto de 2008, essa Lei torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. “Essa aprovação gerou uma série de questionamentos, dúvidas e também preocupações” (DELBEN, 2009, p. 111). Uma dessas preocupações se refere à atuação de professores com formação específica na área de música. A especificidade desse saber musical exige do profissional da educação competências específicas.

Recentemente foi instituído via Decreto nº 34.267, de 09 de Abril de 2013, o ensino de música complementar na educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal. Nos termos do decreto, no Art. 4º,

O ensino complementar de música poderá ser executado por pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, inclusive qualificada como organização social, ou civil de interesse público, de acordo com convênio, termo de parceria, ou contrato de gestão, firmado após regular seleção (DECRETO nº 34.267, de 09 de Abril de 2013).

Embora o decreto não esclareça que “regular seleção” signifique contratar profissionais para atuar com o ensino de música complementar, é sabido que para atuar como docente em escolas de educação básica faz-se necessário ter formação em cursos de licenciatura¹. Obviamente que, para atuar no espaço escolar, não basta somente ter a formação, mas, também, a inserção nesse campo de atuação profissional. Por isso, cabe aos sistemas públicos de ensino admitir professores por intermédio de concursos.

O que ocorre é que nem sempre há concursos públicos para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo das escolas de educação básica. Esse é o caso do Distrito Federal. Ainda prevalece um entendimento da SEE/DF que o ensino das artes deverá ser ministrado por um professor licenciado em uma das áreas artísticas (música, teatro, dança e artes visuais), mas que atenda a todas as modalidades artísticas. Por isso, a educação musical escolar no Distrito Federal vem se configurando não a partir da formação inicial do

¹ Conforme disposto no Art. 62 da LDBEN – Lei nº. 9.394/96, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

professor em universidades, mas partir das experiências que os professores trazem de suas diferentes redes de formação musical adquirida ao longo da vida e em cursos de formação continuada quando realizados pela SEE/DF.

Diante disso, esta pesquisa pretende contribuir com a área de educação musical na medida em que busca dar visibilidade às políticas educacionais construídas para a área de educação musical no DF, e às práticas músico-educacionais de professores, reconhecidos como professores de música em seus contextos escolares. Olhar para a cultura profissional desses professores, isto é, para as experiências, para as rotinas que os fazem avançar na profissão, poderá nos indicar caminhos para discutir dimensões envolvidas nas práticas músico-educacionais nas escolas de educação básica do DF e, assim, gerar subsídios que possam contribuir com a compreensão de como a educação musical escolar está sendo construída no DF.

Tomo como caminhos metodológicos da pesquisa a abordagem (Auto)biográfica. Ao dar visibilidade às histórias de vida profissional, de professores e gestores que fizeram ou fazem a História da Educação Musical Escolar no Distrito Federal, por meio das narrativas, será possível trazer à tona as relações educativas que ocorreram/ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores, formando um acervo para utilização de estudiosos na área, para, assim, compreender melhor o pensamento e a prática pedagógico-musical inerente à Educação Musical Escolar do DF.

Como desdobramentos do objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar como a educação musical escolar vem sendo construída no DF, tomo como objetivos específicos: a) Mapear os trabalhos desenvolvidos na área de educação musical sobre a educação musical escolar, em pesquisas realizadas internacionalmente, no Brasil, dando destaque para as pesquisas que tratam da educação musical escolar no Distrito Federal. A partir disso, unificar um fio condutor dos trabalhos (Estado da Arte); b) Mapear a situação do ensino de música nas escolas do DF pelo viés das macros ações – as políticas públicas educacionais, e das micro ações que consistem nas ações praticadas pelos professores no interior de cada contexto educacional; c) Construir pesquisas que possam utilizar-se da tradição (Auto)biográfica e desenvolver uma epistemologia mais articulada com as práticas em educação musical dos professores de música das escolas de educação básica do DF; d) Estudar o processo de profissionalização de professores que atuam nas escolas de educação básica no DF; e) Compreender, por meio das subjetividades [narrativas] as escolas de

educação básica como um campo de atuação profissional para professores de música; f) Investigar as práticas músico-educacionais desenvolvidas por professores, em contextos escolares [curriculares, programas e projetos]; g) Suscitar teorias que nascem da experiência de professores para compreender como a educação musical escolar nas escolas de educação básica do DF está sendo construída.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa busca conhecer não somente os acontecimentos passados, mas, especialmente, as experiências profissionais e formativas musicais e músico-educacionais adquiridas ao longo da vida pelos profissionais que atuam na área de música nas escolas de educação básica do DF.

A pesquisa se ocupará da construção da educação musical escolar no DF pela vertente da pesquisa (Auto)biográfica. Nesse sentido, procurarei afinar o aporte teórico-metodológico da pesquisa que emprega as narrativas, além de outras fontes.

Como salientam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares na comunicação humana. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos, encontram explicações para isso ou aquilo e jogam com essas cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos de maneiras intencionais nas narrativas.

Para esses autores, as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais. A estrutura das narrativas é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais que terminam em um determinado ponto, além de incluir uma situação constituinte de ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos.

A (Auto)biografia em educação musical se inscreve na condição humana de um sujeito que conta, por meio da sua relação com a música, o que ele é, ou poderá vir a ser. Essa visão integrada da experiência estruturada pelo(s) contexto(s) permite uma interpretação dos

sentimentos, comportamentos e pensamentos que ocorrem com as pessoas que se relacionam com música, bem como o cenário estudado.

A possibilidade de, por meio das narrativas de professores, compreender como o campo da educação musical escolar tem se configurado nas escolas de educação básica do DF, dará visibilidade à História da Educação Musical Escolar por meio das práticas educativo-musicais vividas pelos professores no contexto escolar, bem como das políticas locais estabelecidas para o ensino de música. Isso indicará dimensões tanto do vir a ser professor de música, quanto aos modos como o ensino de música está sendo construído no contexto educacional das escolas de educação básica do DF. Portanto, desenvolver o projeto “Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal” é dar visibilidade às experiências do professor de música e à educação musical escolar, pois,

O que sustenta a história desses profissionais como professores de música na escola são as suas micro-ações. Nelas estão explícitos os aliados arregimentados, as estratégias utilizadas nas negociações e os modos singulares de ensinar música. Esses modos de ensinar música, construídos no e para o espaço escolar, têm atendido, de alguma forma, as escolas em que estão inseridos. Nesse aspecto, a educação musical escolar está difundida em projetos educativos que remetem ao singular-plural das pessoas que compõem o coletivo das escolas de educação básica. (ABREU, 2011, p. 178)

Assim, a relevância dessa pesquisa se dá pela abrangência e riqueza do material para a análise, bem como a profundidade que a construção do ensino de música nas escolas de educação básica do DF, narrada pelos educadores e sua relação aos contextos sócio-histórico-político-culturais, exige. Além disso, a investigação da profissionalização de docentes em música em contextos escolares, a qual já vem produzindo alguns frutos em artigos publicados, extraídos da tese de doutorado, ainda apresentam-se prenhe de novas possibilidades que envolvem o tornar-se professor de música na educação básica.

Outra vertente da pesquisa é inserir-se, em forma de subprojeto, na pesquisa em rede desenvolvida pela pesquisadora Maria Helena Menna Barreto Abrahão da PUC/RS. A pesquisadora desenvolve o projeto “O sujeito singular-plural – narrativas de vida, identidade, docência e educação continuada do professor”, que tem a abrangência de “um guarda-chuva” que acolhe diversos projetos até o ano de 2016.

Em contato com a referida pesquisadora em março de 2013 fui convidada a participar da sua rede de pesquisadores nacionais e internacionais com o projeto de pesquisa que desenvolverei na universidade. Portanto, esse projeto que é da área de educação musical deverá fazer parte de uma rede de projetos interdisciplinares de diversas áreas que desenvolvem pesquisas (Auto)biográficas. Assim, poderemos ampliar o campo da educação musical dialogando com diversas áreas do conhecimento. Além disso, o estabelecimento de contatos com pesquisadores do país e do exterior, os quais poderão oportunizar atividades conjuntas, possibilitará redes de cooperação em futuras outras atividades, dentre as quais se destacam as publicações, participação em congressos nacionais e internacionais, a participação e realização de cursos e seminários.

A oportunidade que essa investigação representa, como um aporte e uma prática consistente de formação de professores e pesquisadores, abrirá oportunidades para mestrandos e bolsistas de PIBIC desenvolverem estudos que possam contribuir com a epistemologia da educação musical escolar. Ao suscitar teorias que nascem da experiência de professores acredito que haverá uma maior compreensão da educação musical escolar que vem sendo construída nas escolas de educação básica do DF.

Na perspectiva da profissionalização, Abrahão (2007, p. 168-169) entende que as abordagens que estudam as peculiaridades biográficas ajudam a compreender os contextos em que os professores estão inseridos. De acordo com a autora, a compreensão do contexto pode ser analisada sob o aspecto do desenvolvimento pessoal e profissional, como resultado de um crescimento individual. Para a autora, compreender o contexto significa interpretar o processo no qual os sujeitos re-atualizam e re-elaboram os sentidos e posições nos coletivos das histórias. A interpretação desse processo toma como referência os contextos vividos pelos sujeitos no passado, que comportam a totalidade de referenciais biográficos e sociais, e o contexto do presente, entendido pela autora como as redes de relações sociais do presente dos sujeitos (ABRAHÃO, 2003, p. 82-83).

Dentre os contextos vividos pelos sujeitos, neste caso, professores que atuam na educação básica, a escola se constitui como o espaço em que esses profissionais constroem, ou continuam a construir, a sua história como docentes.

Embora o espaço pareça ser instituído e dado a priori, ele é, segundo Schaller (2008), uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social. Nessa perspectiva, o espaço torna-se uma obra coletiva, pois é “um território que

responde a uma preocupação do reconhecimento do outro, de integração, de participação democrática, de mobilidade pela escola e pelo trabalho, de mobilidade em seu seio e de mobilidade em face do que é exterior”. Esses espaços, que não se fecham, tornam possíveis que a “inteligência coletiva” caminhe com a mobilidade que o próprio espaço permite (SCHALLER, 2008, p. 70).

O espaço define um pensamento de coletividade como uma comunidade de pessoas que trocam ideias ou que interagem intelectualmente. Schaller (2008) entende que, no interior de um coletivo, as ações produzidas por um “coletivo de pensamento” ancoram-se sobre a apreciação dos campos de força em presença e sobre o “potencial da situação” (SCHALLER, 2008, p. 72).

Isso remete a uma maneira de pensar a construção da educação musical escolar no DF, não a partir de um modelo, mas do potencial que a situação nos apresenta. Trata-se, como diz Latour (2000, p. 358), de “seguir os atores, eles próprios”, e procurar detectar os fatores favoráveis que emergem daquele espaço. Isso sugere deixar que os atores manifestem os seus próprios mundos, para só depois perguntar-lhes como chegaram a determinadas relações com o, e no, contexto.

Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando, significa entender que o potencial não vem apenas do sujeito, mas provém, também, dos outros, da situação, das políticas, ou das oportunidades abertas pela própria situação.

O retorno ao biográfico permite compreender, também, as experiências profissionais no sentido mais complexo, como conhecer os contextos educacionais. Esses contextos são constituídos e imbricados com as histórias narradas pelos professores informantes da pesquisa. A aproximação da biografia de professores com o espaço educativo sinaliza que a construção da educação musical escolar está imbricada com a relação entre o conhecimento da “vida e a escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 68). Nessa perspectiva, procurarei compreender o processo de construção da educação musical escolar no DF a partir dos contextos nos quais os professores que participarão da pesquisa estão inseridos.

A previsão das atividades a serem executadas no referido projeto se dará da seguinte maneira: a) Adequações no projeto, se porventura necessário for; b) Revisão de literatura da teoria que fundamentará a pesquisa; c) Revisão de literatura da teoria que embasa questões relativas ao objeto de estudo referente a construção da educação musical escolar no distrito

Federal; d) Criar subprojetos com bolsitas de PIBIC e Mestrado; e) Produção de dados, análises e publicações de pesquisas em andamento e concluída; f) Produção de Relatórios Técnicos de cada etapa da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tenho como objetivo investigar como a educação musical escolar está sendo construída no DF. O campo empírico desta pesquisa será constituído gestores e por professores que atuam com o ensino de música nas escolas do DF.

Tomarei como ponto de partida o referencial bibliográfico condizente com a temática apresentada que fazem parte dos meus estudos atuais e aqueles realizados no meu processo de doutoramento. Para tanto, será criado um grupo de pesquisa que agregue pesquisadores, colaboradores, mestrands e bolsistas do PIBIC para o desenvolvimento da temática proposta neste projeto de pesquisa como em seminários investigativos e fóruns de pesquisa em educação musical escolar.

Ao descrever os caminhos construídos pelos informantes da pesquisa na área de educação musical escolar, espero capturar particularidades que, talvez, possam explicar as dimensões que envolvem a educação musical escolar construída no DF.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Profissionalização docente e identidade – a reinvenção de si. *Educação*. Porto Alegre/RS, n. especial, 2007, p. 163-185. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3556/2775>> Acesso em: 19 mai. 2009.

_____. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. In: _____. *História da Educação* (ASPHE). Pelotas: Editora da UFPel. v.14, n. 1, p. 79-95, 2003.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese* (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-8. CD-ROM.

ARALDI, Juciane. Projeto música na escola: efetivação de políticas públicas no Paraná. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2008, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2008, p. 1-4. CD-ROM.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 24-34, mar. 2004.

_____. Música na floresta do lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, set. 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina C. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

_____. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta – Revista do Curso de Pós-graduação Mestrado em Música*, Porto Alegre/RS, v. 12, n.19/19, p. 95-129, 2001a.

_____. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001b.

_____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, v.8, p. 17-24, mar., 2003.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial dos professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre - PPG Música, p. 41-48, set. 2001.

_____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 425p. Tese (Doutorado em Educação), programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO DEFERL. Ano XLIII n. 73. Brasília-DF 09 de abril de 2013. Seção I. *Decreto n. 34.267* de 09 de abril de 2013.

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

DEL-BEN, Luciana. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16, Brasília, 2006a. *Anais...* Brasília: 2006. CD-ROM.

_____. Saberes pedagógicos ou específicos? Uma discussão sobre os saberes no campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, João Pessoa, 2006b. *Anais...* João Pessoa: 2006. CD-ROM.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Hodie*, 2005, v.5, nº 2. Disponível em http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Luciana%20Del.pdf Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

DINIZ, Lelia. *Música na educação infantil: Um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em música), programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, José Nunes. 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, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. *Revista NUPEART - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*, Florianópolis, v. 1 n.1, p. 43-58, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 67-79, set. 2006.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2009, Itajaí/SC. *Anais...* Itajaí: ABEM, 2009. CD-ROM

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 47-64.

HENTSCHKE, Liane. A Teoria Espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. CD-ROM.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

HUMMES, Júlia M. *As funções da música sob a ótica das direções escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.

LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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, n. 11, p. 37-45, set. 2003.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000. CD-ROM.

PEDRINI, Juliana. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-6. CD-ROM.

PENNA, Maura. Conquistando espaços para a música na escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XVI, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. CD-ROM.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Música na escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M (coord) PEREGRINO, Yara R. et al. *É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 113-134.

PESSOA, Felipe Ferreira de Paula et al. O estranho e o familiar na sala de aula: a música no PAS/UnB: Relato de experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008. São Paulo: *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008., p. 1-6. CD-ROM.

PUERARI, Márcia. As funções do projeto de música “Orquestra de Flautas” para a comunidade da escola municipal de ensino fundamental Heitor Villa Lobos. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 2008, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2008, p. 1-8. CD-ROM.

SANCHONETE, Ângela Beatriz Crivellaro. *Funções da música no ensino fundamental: Um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.12, p. 49-56, mar. 2005.

_____. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, X, Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. CD-ROM.

SCHALLER, Jean-Jaques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C., SOUZA, Elizeu C. (Orgs.); *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gastón Pineau – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 67-84.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Arte no ensino fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Belo Horizonte, novembro de 2010. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.google.com.br/#q=Arte+no+ensino+fundamental.+In:+Anais+do+I+Seminário+Nacional%3A+Currículo+em+movimento+-+Perspectivas+Atuais.+Belo+Horizonte%2C+novembro+de+2010.+Anais...+Belo+Horizonte%2C+2010.&hl=pt-BR&biw=1600&bih=708&sa=2&fp=2cbe6788b8042e3> Acesso em: 04 abr. 2011.

SOUZA, Jusamara, et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei federal nº 11769/2008 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Abem*, n. 23, p. 84-94, mar. 2010.

_____. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. Série estudos n. 6.

SOUZA, Jusamara.(Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. 188 p.

VEBER, Andréia. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Porto Alegre: 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WOLFFENBUTTEL, Cristina, R. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZAGONEL, B. Aspectos da música do século XX: novos conteúdos para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1996, Londrina/PR. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996, p. 203-218. CD-ROM.

Contribuições e Impacto de Oscar Lorenzo Fernandez no Ensino Musical Brasileiro

Ellen de Albuquerque Boger Stencel
 UNICAMP/UNASP
 ellen.stencel@unasp.edu.br

Resumo: Este trabalho é parte de pesquisa de doutorado em andamento que busca investigar os aspectos didáticos de dois compositores brasileiros. Esta comunicação trata das contribuições de Oscar Lorenzo Fernandez para o ensino musical e está baseado nas anotações pessoais, artigos e cartas encontradas durante a pesquisa. Como referencial teórico foram usados autores como Pádua (2009), Marcondes (1977), França (1950) que independente da época confirmam a valorização que ele dava ao ensino, como incentivador de uma moderna pedagogia musical, como compositor e admirador do mundo da criança. Sua atuação no cenário musical brasileiro é extremamente elucidativo e importante como será demonstrado.

Palavras-chave: Ensino Musical. Oscar Lorenzo Fernandez. Música Brasileira.

Oscar Lorenzo Fernandez (1897-1948) teve uma carreira importante como compositor e regente, mas neste trabalho a ênfase pretendida é sobre a dedicação ao ensino e elevado interesse pela pedagogia musical. É um dos primeiros líderes do movimento nacionalista que obteve sua formação musical unicamente no Brasil. Para França (1957, p. 122) a posição estética que ele assumiu ainda no início de sua carreira é a de um dos “pioneiros da nossa música nacionalista”. No Instituto Nacional de Música, “em contato com mestres da categoria de Frederico Nascimento, Alberto Nepomuceno, Henrique Oswald e Francisco Braga – buscou naturalmente os compromissos entre as formas tradicionais e a significação expressiva da nossa música” (FRANÇA, 1957, p. 122).

A fase nacionalista advinda dos precursores Brasília Itiberê da Cunha, Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno tiveram como teórico Mário de Andrade – escritor, poeta e músico, que publicou “Ensaio sobre a Música Brasileira”, onde na visão de França (1957, p. 25) “encontra-se o estudo crítico que desempenhou na época o papel de teorizador da nascente escola nacionalista, constituindo um forte apoio para os compositores”. Para Mariz (2002, p. 70), Lorenzo Fernandez lutou “ao lado de Villa-Lobos, Luciano Gallet, Mário de Andrade e mais tarde, Mignone e Guarnieri pela consolidação do nacionalismo musical”. O compositor evoluiu de um “estilo complexo para uma linguagem musical mais singela e refinada, que

acabou por caracterizá-lo (...) onde raramente harmonizava temas populares, preferindo usar apenas constâncias melódicas, contrapontísticas, rítmicas e harmônicas nacionais” (MARIZ, 2002, p. 70).

Sua contribuição como educador foi muito importante, atuando como o primeiro diretor do Conservatório Brasileiro de Música, fundado em 1936 (APPLEBY, 1983, p. 140). Sua trajetória apesar de curta, pois teve uma morte súbita aos cinquenta anos, foi altamente significativa nas atividades musicais do Rio de Janeiro entre 1928-48, como bem retrata Mariz (2005, p. 197): “os cargos que desempenhava, seu prestígio como compositor, regente e professor, uma personalidade extremamente insinuante e simpática, sua obra quase toda impressa davam-lhe um futuro muito promissor na música brasileira”.

Nasceu no Rio de Janeiro em 04 de novembro de 1897, cresceu numa atmosfera musical e sua casa era palco de saraus. Filho de imigrantes espanhóis, sua mãe cantava zarzuelas e canções flamengas com sua irmã Amália ao piano. Para França (1957, p. 7), há uma lógica em nascer em um meio musical e ser tornar músico e compositor de destaque. Aprendeu a tocar piano de ouvido e recebeu as primeiras lições de sua irmã, que estudava com Henrique Oswald. No entendimento de Pádua (2009, p. 56), “o contato com a música fez-se de forma natural e despreziosa, diletante mesmo”. Sua primeira opção era cursar Faculdade Nacional de Medicina, no entanto devido a um distúrbio nervoso foi recomendado que estudasse música como terapia e em 1917 ingressou oficialmente no Instituto Nacional de Música (atualmente Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Professores importantes da época contribuíram para uma formação sólida e consistente como: J. Otaviano (1892-1962) ensinou teoria e piano; Frederico Nascimento (1852-1924) harmonia; Henrique Oswald (1852-1931) piano; Francisco Braga (1868-1945) contraponto, fuga, composição e instrumentação. Recebeu também a influência de Alberto Nepomuceno (1864-1920) (KIEFER, 1986, p. 81). Sua obra foi influenciada pelo momento de transição entre o romantismo importado da Europa e o Modernismo que dava seus primeiros passos no Brasil. Abreu e Guedes (1992, p. 1) reforçam que Lorenzo Fernandez “escreveu sua música durante esta travessia cultural – por vezes envolvido, por vezes alheio às grandes mutações”. Convidado por Graça Aranha, um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 22, Lorenzo Fernandez “acompanhou como assistente e ouvinte os eventos da semana” (PÁDUA, 2009, p. 57). Também se relacionou com Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Di Cavalcanti, Francisco Mignone, Villa-Lobos e Portinari.

São várias as referências sobre o valor que Lorenzo Fernandez dava ao ensino, como as encontradas em: Pádua (2009, p. 58) onde afirma que ele foi “grande incentivador de uma moderna pedagogia musical”; Marcondes (1977, p. 269) atesta que “promovia recitais, cursos livres e incentivava a aplicação da moderna pedagogia à iniciação musical infantil”; França (1950, p. 10) complementa que a “vocação de ensinar vem guiando o autor de *Imbapara* desde a juventude, por um caminho paralelo ao da criança”.

O que se chamava de moderna pedagogia musical na década de trinta? Nesta época o “pensamento pedagógico brasileiro começa a ter autonomia com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova” e “tinha um grande otimismo pedagógico de reconstruir a sociedade através da educação” (GADOTTI, 1998, p. 230). Para Barbosa (2001, p. 75), “Escola Nova, Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressiva, Escola de “aprender fazendo”, foram termos usados sinonimamente para designar as reformas educacionais que ocorreram em todo o Brasil durante 1927-35”. Pode-se notar por meio da influência direta e indireta de Dewey e Anísio Teixeira a configuração da modernização no ensino que modificaram radicalmente seus conceitos educacionais e sua práxis política. (BARBOSA, 2001, p. 56).

Para Dewey, educação é o “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17).

No ensino musical podemos destacar as propostas de cinco educadores, a saber Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodaly (1882 - 1967), Carl Orff (1895-1981) e Shinichi Suzuki (1898-1998), chamados de “métodos ativos”, por Fonterrada (2005, p. 163) pois “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida”.

Liddy Chiaffarelli Mignone e Sá Pereira possuíam “sólido conhecimento do método Dalcroze, de psicologia e de pedagogia” (PAZ, 2000, p. 60). Trabalharam juntos no Conservatório Brasileiro de Música na gestão de Oscar Lorenzo Fernandez e introduziram o curso de Iniciação Musical no CBM em 1937. Paz, (2000, p. 46) afirma que “Sá Pereira destaca ainda a importância de a musicalização preceder o ensino do instrumento”. Para ele as aulas de musicalização deveriam ser um pré-requisito para as aulas de piano, pois como explica “é entrar logo de saída, numa estrada errada! Antes de deixar a criança sentar-se ao piano, será necessário educar-lhe o ouvido” (PEREIRA, 1937, p. 118).

De acordo com Igayara (1997, p. 60) “Lorenzo Fernandez é reconhecido por todos os seus contemporâneos como um homem de grande erudição, e seu respeito pela tradição musical pode ser sentido em sua atuação como compositor, regente e pedagogo”. Em sua produção percebe-se o equilíbrio entre a formação musical tradicional e a novidade do modernismo.

Mário de Andrade (1934) ao se referir ao companheiro escreve: “Lourenço Fernandez, muito embora usando as conquistas da técnica musical do nosso tempo, se compraz em adaptá-los com segurança, onde elas sejam duma lógica imprescindível, como que indispensáveis”. Em 1946, Villa-Lobos escreve um artigo sobre Lorenzo Fernandez no Boletim Latino Americano de Música onde afirma que julga o colega como:

um homem perfeito como artista e um artista que tem o direito de viver com uma perfeição relativa, porque é senhor de um nobre caráter, moral e artístico, e de uma inteligência filosófica e musical, culta e segura, que o fazem certamente um dos sólidos alicerces da música erudita brasileira (VILLA-LOBOS, 1946, p. 592).

Para Igayara (1997, p. 63) Lorenzo Fernandez e Villa-Lobos “estabeleceram uma profícua colaboração e que ambos se destacaram pela atuação pedagógica frente a instituições educacionais da época”. Juntos desenvolveram o programa do canto orfeônico e foi ativo colaborador no Conservatório do Canto Orfeônico. Para Corrêa (1992, p. 26)

a maioria dos musicólogos e historiadores nacionais desconhece um fato de transcendental relevância e cujos méritos, *a priori*, devem ser creditados a Lorenzo Fernandez. Bem antes das reformas encetadas por Villa-Lobos na educação de massas estudantis, através da implantação do canto orfeônico por todo o Brasil, logo após a decretação do Estado Novo, já publicara Lorenzo Fernandez, em outubro de 1930 e março de 1931, dois longos e substanciais artigos em forma de estatutos na revista *Ilustração Musical*, respectivamente intitulados – Bases Para A Organização Da Música No Brasil e O Canto Coral nas Escolas – onde antecipa tais reformas.

Nestes artigos, Lorenzo Fernandez utilizou uma linguagem acessível e sugeriu às autoridades várias mudanças para um “melhor aproveitamento do ensino musical entre nós, através da criação de mais conservatórios e de novos métodos de ensino, além de apresentar uma série de requisitos para a implantação do canto coral nos educandários” (CORRÊA, 1992, p. 26). Como princípios básicos para a organização musical Lorenzo Fernandez (1930, citado por Corrêa, 1992, p. 27) afirma: “a) difusão máxima dos conhecimentos gerais da

música; b) restrição e especialização do ensino técnico-profissional; c) unificação da orientação pedagógica e artística; d) orientação das manifestações artísticas, principalmente no sentido nacionalista”. Para ele, a escola primária deveria ensinar noções de teoria e solfejo e ter obrigatoriamente a formação de “conjuntos corais infantis”. Os professores deveriam ser bem preparados e fazer cursos especiais de pedagogia e terem estágio sob a fiscalização de professores catedráticos. O artigo termina com a afirmação de que “a finalidade máxima do Estado em matéria artística deve ser a de Nacionalização e desenvolvimento intensivo e extensivo da Arte, que é a cúpula cultural de todos os grandes povos”.

Na visão de Pádua (2009, p. 58) por meio da publicação destes dois artigos em forma de estatutos publicados na revista *Ilustração Musical*, Lorenzo Fernandez sugere um plano de mudanças para o ensino da música no Brasil. No texto o “Canto Coral nas Escolas”, Lorenzo Fernandez aponta claramente a vantagem de cantar para a cultura e higiene (saúde), mas especialmente no canto coletivo, “estas vantagens acentuam-se e dilatam-se tornando o canto coral não só um fator de progresso como também um afirmador de nacionalidade (...) É um fator altamente impressionante, pela sua grandeza, ouvir uma enorme multidão cantar, numa praça pública, hinos patrióticos”. No artigo ele aponta três condições para o professor: sólida cultura musical; entusiasmo e devotamento à Arte; e capacidade pedagógica. Para ele, o “professor deve ter aptidões pedagógicas capazes de transmitir aos alunos não só os conhecimentos musicais como também o nobre entusiasmo pelas elevadas manifestações da Arte”. As ideias devem ser apresentadas com clareza e simplicidade, evitar a monotonia, usar jogos infantis, usando, como por exemplo o método Decroly (1871-1932).

Luzuriaga (1990, p. 229) agrupa esta metodologia, nas escolas ativas, “de caráter essencialmente metodológico, inspiradas pelos criadores dos novos métodos de educação” como “Escola para a vida” do Dr. Decroly. Para Cambi (1999, p. 527 e 528), o importante na visão de Decroly era conhecer melhor a criança, respeitar o grau de amadurecimento “quanto os comportamentos afetivo-cognitivos típicos da mente infantil” (...) “toda a atividade de aprendizagem parte na criança de uma abordagem global em relação ao ambiente, que deve ser respeitado no ensino”. Continua dizendo que: “Toda atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido, e por tanto todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade e com seus dados empíricos”.

Para Lorenzo Fernandez o professor deveria ser calmo, respeitar o nível de atenção e a resistência física da criança. As explicações deveriam ser claras e simples, mas sem monotonia, usando jogos infantis, histórias e anedotas em relação aos músicos e à música. O importante é o processo e não a rapidez em alcançar os objetivos. Na continuação, o texto apresenta as condições do aluno, ginástica rítmica, respiratória e vocal com exercícios específicos, iniciação ao canto, à técnica musical e ao repertório. Na conclusão ele novamente reafirma as inúmeras vantagens do canto coletivo em relação aos aspectos físicos e morais.

Desta forma, é adequado atestar que Lorenzo Fernandez é o idealizador e precursor do Canto Orfeônico no Brasil, onde Corrêa (1952, p. 26) afirma: “sem qualquer dúvida, o pioneirismo da ideia inicial lhe pertence (...) que foi ele o mentor teórico das ideias, enquanto Villa-Lobos, graças ao prestígio que auferia junto a Vargas, seu autor pragmático, ensinava a cantar e reger para imensas concentrações estudantis”. Marina, na entrevista, ressalta que a “relação de Villa-Lobos e Lorenzo Fernandez foi bastante íntima, tanto que Lorenzo Fernandez ajudou a criar a Academia Brasileira de Música bem como o Conservatório de Canto Orfeônico. Quando o Villa viajava, papai ficava no lugar dele. Eles sempre foram muito amigos”

Suas atividades no magistério sempre revelaram a preocupação com o ensino das disciplinas musicais. Criou em 1936 o Conservatório Nacional de Música, que logo mudou de nome para Conservatório Brasileiro de Música (CBM). “Os trabalhos do CBM caracterizavam-se sempre pelo elevado nível de ensino, bem como pelas intensas e diversificadas atividades de extensão” (KIEFER, 1986, p. 82). Criou o curso de Iniciação Musical, o que grandemente contribuiu para que o CBM fosse um importante centro de estudos e ensino para as crianças. Atuou em parceria com Villa-Lobos na fundação e nas atividades desenvolvidas pela Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) da Prefeitura do então Distrito Federal (KIEFER, 1986, p. 83).

Em entrevista¹, Marina ressaltou que o pai gostava das crianças e se preocupava com o ensino da música. “Ele compôs as primeiras pecinhas para piano só com as cinco notinhas, mas elas são um doce, porque são fantasiadas, tem todo o fraseado, tem respiração e tudo que você tem que ensinar para a criança, do começo até o fim, está lá. E vai aos poucos dificultando”. Dedicou várias destas peças para as crianças, seus filhos, sobrinhos e alunos.

¹ Entrevista a pesquisadora realizada no Rio de Janeiro, em sua residência, no dia 23 de agosto de 2012.

“Ele amava as crianças. Fazia com intenção, para a criança tocar, para ela aprender. No conservatório fez muitos cursos especiais para o início do ensino da música, especial para as crianças. O primeiro curso de iniciação musical foi com a Liddy e com o Sá Pereira”. Ele nunca perdeu a vontade de querer o novo. Tinha alegria em viver, uma paixão, um lado lúdico.

França (1950, p. 10 e 11) afirma que Lorenzo Fernandez produzia muito, e que não compunha nas melhores horas do dia, mas nas sobras de tempo que o professor de ofício consagrava à composição. Marina Fernandez confirma que “ele chegava em casa, jantava, lia o jornal e depois das nove horas da noite ia pro gabinete. Aí ficava em silêncio absoluto. Não gostava de barulho. Era nessa hora que ele compunha e ficava ali até às três, quatro horas da manhã. Essa era sua vida de artista e músico”. Para ela, “ele sempre pensava no que fazia. Tudo dele era muito pensado. A música não era improvisada, eu acho que ele pensava, repetia, fazia, rebuscava. A gente encontrava às vezes temas dentro da gaveta que ele depois aproveitava, mas são coisas que têm significado”.

Recebeu vários prêmios como o 1º prêmio no Festival de comemoração do IV Centenário de Bogotá, Colômbia, instituído pela New Music Association da Califórnia, USA (CACCIATORE, 2005). Por ocasião do seu centenário de nascimento, foram realizados vários concertos em sua homenagem, bem como foi lançado o selo comemorativo.

Sobre seu estilo, Mariz (2005) comenta:

A paixão de Lorenzo Fernandez pelo estudo da harmonia fez com que o seu idioma musical fosse, a princípio, extremamente torturado. Não lhe agradava porém, a complexidade de algumas partituras modernas, e evoluiu de modo progressivo para um estilo singelo, mas refinado, que acabou por caracterizá-lo. Produziria obra de grande importância no cenário musical brasileiro, tanto pela riqueza e fluência da inspiração, quanto pela sólida estrutura formal (MARIZ, 2005, p. 199).

Escreveu obras pianísticas em formas diversas, ressaltamos os Três Estudos em Forma de Sonatina (1929), a Valsa Suburbana (1932) e três Suítes Brasileiras (1936 – 1938), Variações para piano e Orquestra, dois concertos para piano, além de criações com temas infantis e peças descritivas. Segundo França, pode-se

ligar a sua avultada bagagem de composição dedicadas à infância, que vem crescendo há quase trinta anos, integrada por inúmeras peças breves, escritas com risonha fantasia, tão estimadas pelas crianças brasileiras que encetam o

estudo do piano, ou que tomam parte em conjuntos orfeônicos, a essa atividade pedagógica. São duas faces da mesma preocupação com o ensino (FRANÇA, 1950, p. 11).

Em continuação, França (1950, p. 34) afirma que

as atividades didáticas de Lorenzo Fernandez se desdobravam em vários setores. No encerramento do ano letivo de 1944, seus colegas e discípulos promovem-lhe uma homenagem no Conservatório Brasileiro de Música, que um jornal carioca justifica nestes termos: “Professor da Escola Nacional de Música, professor de sucessivas gerações de brasileiros, num magistério particular que era disputado, e que vale por um título; professor, desde o início, do Curso de Formação de Professores de Música e Canto Orfeônico, hoje Conservatório Nacional de Canto Orfeônico; teve ânimo para criar, com alguns abnegados companheiros, o Conservatório Brasileiro de Música e, além disso, de realizar o quase milagre de instalá-lo excelentemente, em sede por enquanto sem par entre as das escolas musicais brasileiras” (FRANÇA, 1950, p. 34).

Para Brandão (1949, p. 13) “Oscar Lorenzo Fernandez impôs-se na história da música brasileira como uma das mais fortes expressões de um ecletismo extraordinário e de acentuada originalidade”. Sua vasta produção para piano, “está repleta do sentimento de brasilidade, traduzida na trama polifônica e nas sugestões rítmico-melódicas. Possuidor de rara sensibilidade, sua intuição era como que uma antena receptora captando as pulsações da vida brasileira”.

As composições de Lorenzo Fernandez foram muito tocadas, ouvidas e apreciadas em sua época, e como sempre “dividia as suas atividades entre a pedagogia e a criação musical” (...) havia “penetrado o pórtico da maturação criadora, e sua fecundidade vinha sendo incessantemente atestada por novos trabalhos” (FRANÇA, 1950, p. 42). Em 27 de agosto de 1948, após reger o concerto comemorativo da Escola Nacional de Música, falece durante a noite.

Em entrevista concedida à Rádio Ministério da Educação, a 3 de novembro de 1947, Lorenzo Fernandez apresenta o panorama da música atual como: “Todos gritam e ninguém se entende. Creio, no entanto, que a música sobrevirá, cada vez mais bela e mais forte (...) o movimento musical, como criação, é bastante caótico; como divulgação, está no século de ouro”.

Referências

ABREU, Maria; GUEDES, Zuleika Rosa. *O Piano na Música Brasileira*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1992.

ANDRADE, Mário de. Lourenço Fernández. Crônica publicada no *Diário de S. Paulo* em 26 jan. 1934, coluna Música. In: *Música e jornalismo*. Paulo Castagna (org.) São Paulo. Hucitec/Edusp, 1993. Foi mantida a grafia original dos nomes próprios.

APPLEBY, David P. *The Music of Brazil*. Texas, USA: University of Texas Press, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª Edição. São Paulo, 2001.

BRANDÃO, José Vieira. *O Nacionalismo na Música Brasileira para Piano*. Tese de concurso à Docência-livre de Piano da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Agosto de 1949.

CACCIATORE, Olga Gudolle (org.). *Dicionário Biográfico de Música Erudita Brasileira*. Rio de Janeiro: Forense Universitari, 2005.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CORRÊA, Sergio Nepomuceno Alvim. *Lorenzo Fernandez: catálogo geral*. Rio de Janeiro: RIOARTE, 1992.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. e estudo preliminar por Aluísio Teixeira. 10º Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FONTEERRADA, Marisa T. *O. De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANÇA, Eurico N. *Lorenzo Fernandez: compositor brasileiro*. Rio de Janeiro, 1950.

FRANÇA, Eurico N. *Música do Brasil: fatos, figuras e obras*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Livro: Rio de Janeiro, 1957.

GADOTTI, Moacir. *O pensamento pedagógico brasileiro*. In: *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

IGAYARA, Susana Cecília. Oscar Lorenzo Fernandez. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 42, p. 59-73, 1997.

KIEFER, Bruno. Oscar Lorenzo Fernandez: música para piano solo, canções para voz e piano. *Revista de Música Latino Americana*, Texas, University of Texas, v. 7, p. 81-98, Spring/Summer 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 18. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MARCONDES, Marcos Antonio. *Enciclopédia da Música Brasileira: erudita, folclórica e popular*. São Paulo: Art. Ed., 1977.

MARIZ, Vasco. *A Música Clássica Brasileira*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobson Estúdio, 2002.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. 6ª.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PÁDUA, P. Mônica. *Imagens de Brasilidade nas Canções de Câmara de Lorenzo Fernandez: uma abordagem semiológica das articulações entre música e poesia*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PEREIRA, Antônio de Sá. *Psicotécnica do Ensino Elementar de Música*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

VILLA-LOBOS, Heitor. Oscar Lorenzo Fernandez. *Boletim Latino Americano de Música*. Volume 6. Rio de Janeiro, 1946.

Coral Nova Sinfonia: Uma análise da formação musical por meio do Canto Coral num projeto social

João Gabriel Santana Carvalho
CBM-CEU
gabrieljoao.sc@gmail.com

Leonardo Moraes Batista
PPGM-UFRJ
leonardomoraesbatista@gmail.com

Resumo: Este estudo relata uma experiência de observação dos ensaios de um coral de adolescentes vinculado à ONG Agência do Bem, que tem como foco de atuação regiões carentes da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa em andamento que qualificará a obtenção de grau em Licenciatura em Música no CBM-CEU. Seu objetivo é analisar o processo de Educação Musical que se desenvolve nos ensaios do Coral Nova Sinfonia. As metodologias utilizadas serão: a observação e a confecção de relatórios sobre os ensaios, entrevistas-teste com os integrantes do Coral em dois momentos (no início e no final do período observado) a fim de constatar aspectos de sua voz e musicalidade, além de uma entrevista semi-estruturada com o regente do coro em questão e pesquisa bibliográfica. Uma vez que já realizamos os primeiros testes e já podemos perceber melhoras na afinação e na desenvoltura musical dos participantes, espera-se que o segundo teste demonstre uma melhora significativa nas questões apresentadas.

Palavras chave: Canto Coral; Educação Musical; Projeto Social.

Exposição do tema

A Agência do Bem é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e sem finalidade religiosa e que teve seu início em 2005 na Comunidade Beira Rio, localizada no bairro de Vargem Grande, Rio de Janeiro. Ao longo dos anos seguintes, vem realizando projetos nas áreas de educação, saúde, arte, cultura, segurança alimentar, comunicação e mobilização comunitária e defesa de direitos. O principal pólo do projeto da Agência são as Escolas de Música e Cidadania. Em 2010, a atividade foi estendida para as comunidades de Novo Palmares (Vargem Pequena) e Cidade de Deus.

A missão da instituição é melhorar a qualidade de vida dos moradores das comunidades onde atua por meio da geração de oportunidades de pleno desenvolvimento individual e coletivo. Divulga ainda que entre seus princípios está a crença no bem como

promotor da paz, sustentáculo da justiça, gerador do desenvolvimento respeitando o meio ambiente e fazendo da solidariedade o princípio ético fundamental da vida em sociedade.¹

Atualmente, a Agência do Bem conta com três polos comunitários de atuação, além de um escritório administrativo no Recreio dos Bandeirantes. Além disso, é detentora de diversos prêmios como: Troféu Responsabilidade Social da AIB 2010², Prêmio Lions Humanitário 2011³ e Certificado de Tecnologia Social⁴ das Escolas de Música e Cidadania de 2011.

Segundo as informações coletadas na instituição, o maior projeto desta vem a ser as EMC's (Escolas de Música e Cidadania), com o intuito de promover a inclusão social de crianças e jovens (com idades entre 8 e 17 anos) por meio da música. Formada pelos melhores alunos das EMC's, a Orquestra Nova Sinfonia surgiu em 2011 e realiza ensaios semanais aos domingos, já tendo feito apresentações em diversos lugares.⁵

Em meados de 2012, é criado o Coro Nova Sinfonia e este surgiu da necessidade da Orquestra em executar um repertório cantado, e não somente instrumental. Os membros do Coral, em sua maioria, estão matriculados na disciplina Canto Coral, nas EMC's. À frente do Coral está o regente Leonardo Moraes Batista. Este possui diploma de Licenciatura em Música pelo CBM-CEU (Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário), além de cursos de extensão universitária pela mesma instituição de ensino. Atualmente é Coordenador Nacional de Educação Musical das escolas do SESC e mestrando em Educação Musical pela UFRJ.

O Coral Nova Sinfonia possui hoje 17 integrantes com idade entre 12 e 17 anos. Contando com apenas três rapazes, a maioria dos integrantes vem a ser do sexo feminino. O Coral realiza ensaios semanais aos domingos, de 9 às 12hs, no Teatro dos Grandes Atores. Este fica localizado no Shopping Barra Square (Barra da Tijuca - Rio de Janeiro). As observações dos ensaios tiveram início no dia 14/04/13 e seguiram até outubro do ano corrente.

O interesse em abordar a prática coral se origina nas minhas experiências pessoais. Entre os anos de 2000 a 2004, participei de dois corais: um no Ensino Médio e outro na

¹ Os dados da ONG Agência do Bem estão baseados nas informações mencionadas no site da instituição em questão. Disponível em: <http://www.agenciadobem.org.br/quem-somos/>, 13 de maio de 2013.

² Concedido pela Associação de Imprensa da Barra.

³ Concedido pela Associação Internacional de Lions Clubes.

⁴ Concedido pela Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social.

⁵ Conforme informações disponíveis em: <http://www.agenciadobem.org.br/nossos-projetos/>, 13 de maio de 2013.

Universidade. Desde 2010, venho tendo aulas particulares de canto lírico com professoras renomadas da cidade do Rio de Janeiro.

Como aluno do curso de Licenciatura em Música, procurei a instituição Agência do Bem a fim de realizar parte de meu estágio obrigatório para a conclusão do curso. A partir da experiência como observador participante dos ensaios do Coral desta instituição, surgiu a indagação que motiva esta pesquisa: como se dá o ensaio do Coral Nova Sinfonia e quais são as relações estabelecidas com o processo de musicalização?

Objetivos do estudo

Este estudo tem por objetivo analisar o processo de musicalização nos ensaios do Coral Nova Sinfonia, observando e percebendo o processo ensino-aprendizagem de educação musical vivenciado pela prática do canto coletivo, monitorando o desenvolvimento musical dos participantes por meio de testes e avaliações individuais e em pequenos grupos.

Fundamentação Teórica

Para realizar o presente trabalho, foram buscados conceitos de autores relacionadas às áreas envolvidas. Inicialmente destacam-se os que são escritos a seguir.

Segundo Figueiredo (2011), o ensaio coral deve ser planejado de forma que se torne um momento propício para a musicalização. Isso envolve o aquecimento vocal, a maneira de ensaiar o repertório, e até mesmo diz respeito à escolha das músicas que serão trabalhadas pelo coro (adequação à faixa etária, linguagem, etc.) (FIGUEIREDO, 2011, p. 9). Ferreira e Torres (2008) seguem essa mesma linha, afirmando que os conceitos musicais devem ser trabalhados no próprio repertório do grupo, aproveitando-se das dificuldades encontradas neste para a preparação dos vocalizes (FERREIRA & TORRES, 2008, p. 3-4).

Alves (2005) mostra, com os aspectos observados em sua observação dos ensaios de dois coros distintos, que cabe ao regente, por meio do planejamento dos ensaios, perceber as dificuldades do grupo, trabalhar para melhorá-las, estimular o crescimento dos cantores e pensar num repertório coerente com a maturidade musical do grupo, sendo até possível a discussão do mesmo com os cantores (ALVES, 2005, p. 15-16).

Aguiar e Freire (2009) citam a importância de evitar a simples escuta e reprodução, muitas vezes presentes nos corais atuais. Afirmam que é preciso desenvolver o conhecimento

do aluno por meio de atividades criativas, lúdicas e expressivas, fazendo da atividade coral um espaço efetivo de educação musical, envolvendo apreciação, criação, expressão e improvisação (AGUIAR & FREIRE, 2009, p. 230).

Lakschevitz (2011) reflete sobre a prática coral com crianças e afirma que o contato freqüente com a partitura das músicas nos ensaios provoca nos alunos a curiosidade de aprender o significado dos símbolos que ali estão escritos. Cabe ao regente aproveitar essa oportunidade para ensinar aspectos da teoria musical, sempre de forma lúdica. (LAKSCHEVITZ, 2011, p. 39)

No aspecto social, Dias (2012) observa que a prática coral vai além de uma aprendizagem musical. Ocorrem ali uma séries de complexas relações humanas. A atividade coral cumpre uma função agregadora, estabelecendo relações de compreensão, respeito mútuo, acolhimento, sentimento de pertença a um grupo, e até mesmo um certo cuidado com os demais membros do grupo, com os quais se cria um vínculo afetivo (DIAS, 2012, p. 139).

Fucci-Amato (2009) também fala do aspecto inclusivo do canto coral em projetos sociais, ressaltando seus benefícios para o indivíduo que participa dessa atividade. Propõe ainda uma proposta-modelo de um projeto inclusivo, que pode ser adaptada às diversas realidades. É o Pró-InCanto – Programa de Inclusão Social pelo Canto Coral (FUCCI-AMATO, 2009, p. 102-105).

Santos (2004) reflete sobre a valorização atual do ensino de música em projetos sociais em detrimento do ensino de música nas escolas. Mostra que um pode ser complementar ao outro e destaca a importância de uma reflexão constante por parte dos educadores musicais que trabalham em projetos sociais acerca da questão de como a música pode contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas (SANTOS, 2004, p. 60-62).

Fucci-Amato e Amato-Neto (2009) ressaltam a importância da motivação no trabalho com um coral. O regente deve estar sempre atento para manter (e até elevar) o nível de motivação dos seus cantores. Estes precisam se sentir num ambiente acolhedor, humano, no qual se sintam importantes e onde haja abertura para o diálogo e exposição de opiniões. Cabe ao regente fomentar esse ambiente (FUCCI-AMATO & AMATO-NETO, 2009, p. 95).

Kleber (2006) debate sobre as possíveis abordagens da educação musical em projetos sociais. Ressalta a importância de não negar a bagagem cultural trazida pelo humano. E mais do que isso, valorizá-la e inseri-la no processo de ensino aprendizagem. O educador musical

precisa estar preparado para lidar com essa diversidade sociocultural do mundo (KLEBER, 2006, p. 93-94).

Kater (2004) propõe uma educação musical humanizadora. Afirma que os estudantes de música nas universidades devem ser preparados para tal. Parte do uso corrente da música em projetos de ação social para formular novas perspectivas que a educação musical pode oferecer para a formação humana, em especial para jovens em situação de risco (KATER, 2004, p.44).

No aspecto da técnica vocal, Fernandes, Kayama e Östergren (2006) vão abordar aspectos práticos na construção da sonoridade de um coral, tais como: respiração, ressonância, registros vocais, dicção, timbres, vibrato, homogeneidade e precisão rítmica. Silva, Ramos e Igayara (2010) abordam a preparação vocal de um coro como um momento de aprendizado da técnica vocal e de desenvolvimento musical. São propostos exercícios que trabalham apoio, liberdade laríngea e afinação e colaboram para o desenvolvimento da ressonância, do ciclo coordenado de ataque-finalização, do staccato, da articulação de vogais, do ataque em nota aguda, da flexibilidade vocal, da homogeneização de registros vocais e da extensão.

Voltados para a problemática do coro adolescente, Mota, Andrade e Linhares (2011) indicam contribuições para lidar com a questão da muda vocal, abordando a questão de impedir ou não impedir o adolescente de cantar no coro. Sustenta que o jovem em fase de muda vocal não precisa parar de cantar, mas deve ser acompanhado de perto pelo regente (MOTA; ANDRADE; LINHARES, 2011, p. 562-563). Mendonça (2012), por sua vez, apresenta orientações para a escolha de repertórios adequados ao adolescente em muda vocal. Tais sejam: valorizar o repertório nacional (para firmar a identidade) e considerar o desenvolvimento psicológico, social, cognitivo e fisiológico do adolescente. Estimula ainda compositores e arranjadores a criarem obras que respeitem a tessitura desta faixa etária (MENDONÇA, 2012, p. 1950).

No aspecto da vivência corporal, Costa (2009) aponta a expressão cênica como elemento facilitador da performance do coro juvenil e afirma que a união teatro-música pode estimular os adolescentes e jovens a participarem da atividade coral e descobrirem nela um momento de lazer, musicalização e interação social (COSTA, 2009, p. 63). Sousa (2011) faz uma releitura da metodologia de Jaques Dalcroze aplicada ao canto coral, demonstrando a relação existente entre conhecimento musical e vivência corporal.

Enfoque metodológico

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de educação musical que ocorre nos ensaios do Coral Nova Sinfonia. Para que este objetivo seja alcançado, se faz necessária a adoção de algumas metodologias, as quais passamos a descrever nas próximas linhas.

A primeira fonte de pesquisa que se apresenta são os próprios ensaios do Coral. Passou-se, portanto, a uma detalhada observação destes e à confecção de relatórios contendo as principais atividades desenvolvidas durante os ensaios. Observou-se o interesse dos alunos, a maneira do regente conduzir os ensaios, os momentos desenvolvidos no ensaio (aquecimento do corpo, da voz, passagem de repertório, treino cênico), etc.

Sem perder de vista o objetivo da pesquisa, tal seja não somente descrever os procedimentos que compõe o ensaio do Coral em questão, mas também procurar indicar sua eficácia no processo de educação musical destes alunos, foram realizadas entrevistas-teste com os alunos do Coral. Através de exercícios individuais e em conjunto, foi possível constatar a sua extensão vocal, timbre, tessitura, ritmo, afinação, percepção de intervalos, etc.

Pudemos perceber algumas dificuldades no campo da percepção musical, com poucas exceções (duas adolescentes afinaram em todos os intervalos). A afinação, no geral, encontra-se num bom nível, mesmo a maioria dos membros apresentando algumas dificuldades de impostação e colocação vocal. Há também alguns casos de passagem pela muda vocal, período em que a voz está muito frágil e difícil de afinar. Estes testes foram realizados no mês de maio do ano corrente e repetidos em outubro do mesmo ano, a fim de realizar uma comparação com o anterior e perceber uma esperada evolução.

Para completar o caminho da pesquisa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o regente do coro em questão, a fim de conhecer as bases teóricas e metodológicas que embasam sua prática. Tudo isso foi feito à luz do referencial teórico pesquisado em livros, teses, dissertações, artigos de revistas especializadas, anais de congressos, etc.

Este projeto encontra-se no âmbito da Educação Não-formal, conforme afirma Gohn (2009). Ela destaca ainda os resultados obtidos pelos projetos sociais, no que diz respeito à melhoria das condições de vida das comunidades (GOHN, 2009, p. 37). Ressalta também a carência na formação de educadores que atuam em projetos como este (GOHN, 2009, p. 41).

Uma vez que já tenho observado os ensaios do Coral Nova Sinfonia há cerca de seis meses, já posso indicar que ocorreram progressos na musicalidade e afinação do grupo, como consequência das práticas desenvolvidas nos ensaios semanais. Acredito que, quando forem repetidas as entrevistas-teste com os alunos, será possível perceber de forma mais clara os pontos nos quais houveram progressos, comparando os dados obtidos com o teste feito anteriormente.

Considerações finais

A discussão sobre maneiras práticas de trabalhar a educação musical nos ensaios de um coral juvenil pode interessar aos regentes de corais juvenis que queiram trabalhar musicalização com seus coros, bem como aos futuros regentes e aos futuros educadores musicais (licenciandos em música).

Pode também ser de interesse de quem queira abrir um projeto social nesta área, bem como de quem trabalha à frente de corais oriundos de projetos sociais. Além disso, essa pesquisa pode ser usada pela própria instituição observada, a fim de que possa refletir sobre suas práticas

Conforme afirma Kleber (2006), a prática de Educação Musical desenvolvida em ONG's envolve multicontextos. São diversas realidades ali presentes, e que fazem desta prática um *fato social total*. Além disso, as formas de aprender música no próprio fazer musical são orientadas para a *performance* e incorporam os processos coletivos e intersubjetivos (KLEBER, 2006, p. 96).

Desta forma, o que pretende-se mostrar com esta pesquisa é que há uma imensa gama de possibilidades no ensino coletivo de música. E este ensino assume uma configuração própria quando se dá em um projeto social. Assim, é preciso que o regente esteja preparado para lidar com as diversas questões ali envolvidas. E a prática musical acaba sendo um meio que aqueles jovens têm de enxergar uma nova possibilidade de futuro para suas vidas.

Referências

AGUIAR, Frederico Neves de; FREIRE, Vanda Lima Bellard. A prática coral sob perspectiva de musicalização. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009, p. 229-236.

ALVES, Fernanda Lopes. *A importância do canto coral como meio de musicalização não formal*, 2005. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/fernandaalves.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2013.

COSTA, Patricia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, p. 63-71, 2009

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*. Londrina, vol. 20, n. 27, p. 131-140, 2012.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *Música Hodie: Revista do Programa de Pós-graduação Stricto-Senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)*, Goiânia, vol. 6, n. 1, p. 51-74, 2006.

FERREIRA, Silvana Maria da Silva; TORRES, Alfredo Werney Lima. A educação musical através do canto coral: desenvolvimento e aplicação de uma metodologia experimental no coral da SEAD. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/126%20Silvana%20M%20da%20S%20Ferreira%20&%20Alfredo%20Weney%20L%20Torres.pdf>>. Acesso em: 10 jul 2013.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Funarte, 2011, p. 4-28.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia & AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 22, p. 87-96, 2009.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom)*, Goiânia, vol. 15, n. 1, p. 91-109, 2009.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

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

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 14, p. 91-98, 2006.

LACKSCHEVITZ, Elza. Reflexões sobre a prática de Coro Infantil (Entrevista). In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Funarte, 2011. p. 29-53.

MENDONÇA, Rita. Questões sobre a definição de repertórios de canto a serem trabalhados com adolescentes em fase de mudança vocal. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 1944-1950.

MOTA, Cinara Ribeiro; ANDRADE, Débora; LINHARES, Leonardo Barreto. Canto coral e muda vocal na educação básica: contribuições para a formação do educador musical. In: XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011, p. 556-564.

SANTOS, Regina Marcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 10, p. 59-64, 2004.

SILVA, Caiti Hauck da; RAMOS, Marco Antonio da Silva; IAGAYARA, Susana Cecília. A preparação vocal no ensaio coral: uma oportunidade para aquecer ensinando e aprendendo. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010, p. 268-273.

SOUSA, Simone Santos. Corpo, voz e ensino do canto: vivências corporais no canto coral. In: X ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 2011, p. 195-204.

COROPASSO: o corpo canta, anda, pensa, recria, faz, compartilha - o projeto sociomusical CECOM/Gardênia Azul

*Regina Marcia Simão Santos
UNIRIO (aposentada)
regina.marcia.simao@gmail.com*

*Carlos Eduardo Magarinos Torres
Seminários de Música Pro Arte
cadu@opasso.com.br*

*Noemi Goes Teixeira
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
noemigoes@hotmail.com*

*Virgínia Rosa Ferreira
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
happyfer@superig.com.br*

Resumo: O objetivo deste texto é produzir um diálogo sobre projetos de ação social, considerando o projeto piloto d'O Passo e o Coro Crianças de Gardênia como ações em desenvolvimento no Centro de Convivência Musical CECOM/Gardênia Azul. Enfatizando o fazer musical coletivo, fundamenta o projeto sociomusical a partir da ecosofia (GUATTARI, 1991) e dialoga com a literatura sobre educação musical em projetos de ação social (KATER, 2004; SANDRONI 2000), na atividade coral (CHEVITARESE, 2007) e n'O Passo (CIAVATTA, 2012). Trata do aprendizado musical tendo como mediadores o outro e o corpo, considerando ações desenvolvidas em 2012/2013. Traz reflexões sobre o exercício pedagógico – sobre como está se processando o fazer do grupo, e sobre intervir, de forma a produzir aumento de potência. No trabalho empírico, serve-se de procedimentos de investigação-ação, participativa e colaborativa, de questionário semiestruturado, registros audiovisuais e registros espontâneos em diários de aula. Conclusões parciais referentes ao *CoroPasso* evidenciam que toda criação tem um auditório social e que, no fazer do grupo, reconstrói-se um sentido de relacionamento e pertencimento. Ser-com-o-outro é condição para uma efetiva performance individual e para uma prática musical em grupo, inclusiva e autônoma. Forte é a necessidade de ressingularização dos sujeitos. A atitude de espreita caracteriza o aprendizado colaborativo entre as crianças, que se servem de estratégias próprias, paralelas ou complementares à do professor. A participação em eventos sociais da comunidade produz um aprendizado misturado com a prática, com desempenhos “pra valer”. Flexibilização e ludicidade são requeridas no exercício pedagógico, sem prejuízo ao rigor necessário ao ensino.

Palavras-chave: educação musical em grupo; projetos sociomusicais; coro/O Passo.

Apresentação



Projetos sociomusicais têm respondido a demandas do mundo contemporâneo, buscando garantir uma educação para todos, a inclusão social, a atenção com indivíduos de “população de risco” (NAÇÕES UNIDAS, 1994, s.p.). O Estatuto da Criança e do Adolescente frisa direitos à vida, educação, cultura etc, que devem ser assegurados pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público a esses sujeitos (BRASIL, 1990, art.4º). Portanto, todos são convocados a exercer seu papel no âmbito dos projetos educativos/formativos/sociais: ONGs, associações comunitárias, igrejas etc. Aqui se encontra o Centro de Convivência Musical CECOM/Gardênia Azul, projeto sociomusical promovido por uma associação de natureza educacional, cultural, de ação social e meio ambiente.¹

O CECOM visa promover a educação musical e o desenvolvimento artístico/cultural de crianças e adolescentes. Contando com os núcleos coral, de estruturação musical e de práticas instrumentais, suas atividades são destinadas a qualquer cidadão desta faixa etária, independente de seleção por critério de conhecimento musical, nível/grau de escolaridade, situação financeira ou credo. Basta estar frequentando a escola básica durante o tempo de permanência no Projeto.

O fazer musical coletivo, considerando uma ecologia do sujeito, do social e do meio ambiente, é o fundamento teórico adotado (GUATTARI, 1991), em consonância com documentos em educação (NAÇÕES UNIDAS, 1994), tônicas do método O Passo (CIAVATTA, 2012) e do pensamento sobre atividade coral em projetos sociais (CHEVITARESE, 2007). O Projeto CECOM converge com outros que se pautam pelo mesmo pensamento: “reconstruir padrões automatizados, partir para novas formulações, para a recriação de vínculos, valores, atitudes” (KATER, 2004, p. 45).

O objetivo desta comunicação é refletir sobre uma parte do trabalho nos núcleos coral e de estruturação musical através d'O Passo, produzindo um COROPASSO numa perspectiva singular, local, contextualizada. O artigo trata do exercício pedagógico no CECOM, a partir de direções tomadas da prática e do diálogo com a literatura sobre educação musical em projetos de ação social, particularmente considerando o texto de Kater (2004, p. 47-48): perceber como está se processando o fazer do grupo; e intervir, abrindo mão de julgamento exacerbado, apontando potencialidades pessoais.

¹ Associação Prof. José Luciano Lopes – ONG Brasil Sadio. O Projeto tem a parceria da Primeira Igreja Batista em Gardênia Azul (PIBGA).

O foco do CECOM é o sub-bairro Gardênia Azul (Jacarepaguá, Rio de Janeiro). Falta-lhe saneamento, educação e saúde; dispõe de ínfima presença do poder público (um Centro de Saúde, uma Clínica da Família e uma escola pública), e seus moradores têm privação de renda, de lazer educativo e de qualidade. Com mais de 6 mil domicílios densamente povoados, em precárias condições de urbanização, os exíguos espaços públicos citados não comportariam atividades como as propostas no CECOM, razão pela qual ele se dá nas dependências de uma Igreja.

CoroPasso em Gardênia: fundamentos para um projeto sociomusical através do fazer musical coletivo

Consideramos O Passo como uma multiplicidade e o Coro como espaço de realização de uma sonoridade coletiva e singular: instrumentos de transformação sociocultural.

O Passo como uma multiplicidade

Ciavatta, em recente palestra, enfatiza que o corpo faz, entende, define, possibilita, ensina². O movimento viabiliza a prática de conjunto; o movimento corporal define e organiza a estrutura rítmica da música que ouvimos, cantamos ou tocamos; o corpo é uma unidade autônoma de construção do conhecimento; e os comportamentos corporais são parte de uma tradição social.

A literatura musicológica e em educação musical aponta para a metáfora do movimento corporal como uma das mais efetivas para tratar da música. Dalcroze (limiar do século XX) enfatizava a mediação corporal para “aclerar” imagens definidas na mente (JAQUES-DALCROZE, 1967, *apud* SANTOS, 1994, p. 45). Também as práticas populares em música acenam para um aprendizado das matrizes musicais via corpo, conforme destaca Ciavatta, tomando Prass:

Mestres de Escolas de Samba e seus aprendizes não utilizam a escrita formal, mas utilizam outras modalidades de representação para compor obras de grande complexidade. Prass (1998, p. 178) [...] fala de "saberes distintos daqueles normalmente enfatizados em cenários institucionais de Educação Musical". Não há escrita formal, [...] [mas] há outras formas de exteriorizar representações para possibilitar um processo de ensino-aprendizagem (CIAVATTA, 2012, p. 30).

² Palestra realizada no Projeto “Música na Escola”-II, SESC/2013.

Ciavatta continua, agora citando Prass:

fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos [...]. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar, e as marcas que esses gestos pontuam nas músicas, são elementos responsáveis pela excelência da performance (PRASS, 1998, p.167, *apud* CIAVATTA, 2012, p. 31).

Seguindo nesta linha, Ciavatta acrescenta:

É possível citar ainda os gestos feitos com as mãos, pelos Mestres de Escola de Samba, para significar algum tipo de variação na condução básica de uma bateria. Gestos signos que nos aproximam, por exemplo, do modelo de regência, que também pode ser considerado uma forma de notação corporal (CIAVATTA, 2012, p. 31).

A par d'O Passo³ contribuir para a conscientização rítmica, no CECOM ele funciona como elemento nucleador de estruturação musical, ao lado do núcleo coral. Considerando as potencialidades de O Passo para a prática curricular, reconhecemos sua força de

abarcando múltiplas direções da sistematização do conhecimento musical: é percepção, análise, apreciação, história, prática de conjunto, escuta e escrita (uma transversalidade, um módulo integrado, ou, na linguagem deleuziana, diversos devires) (SANTOS, 2012, p. 211).

O Passo não para de explorar diversas facetas do fazer musical, razão pela qual se espalha pelo território vocal e das sonoridades através da voz. Daí não haver vantagem em delimitar territórios com fronteiras rigorosas, entre o cantar durante as aulas d'O Passo, e cantar na aula do Coro. Uma e outra experiências promovem a construção do conhecimento musical, por caminhos que se cruzam, complementam, fazem rizomas. A experiência polifônica na prática percussiva em grupo, realizada sempre com o movimento organizado proposto pelo método, é a equivalente a um coral, onde é necessário ter consciência da relação das vozes. O corpo faz essa mediação - seja em um exercício de tocar palma enquanto canta uma melodia, ou ao tocar Ciranda, se valendo de Convenções e combinações das levadas dos instrumentos (surdo, caixa, repique, tamborim e agogô).

Desta forma incluem-se outros elementos disparadores da experiência, como os poemas trazidos em “Novos Brasileirinhos”⁴, estimulando a imaginação sonora, fantasia,

³ Praticado em escolas principalmente no Rio de Janeiro, alcançou outros países. Ciavatta apóia o projeto piloto d'O Passo em Gardênia e acompanha o trabalho dirigido por Carlos Eduardo Magarinos Torres (Cadu Torres), Professor d'O Passo. www.opasso.com.br

invenção, uma visão ecológica do meio ambiente, uma ampliação da experiência de mundo ao entrevistar autor e ilustrador. Estimulam-se as produções deles próprios. Sob a forma de rimas e com forte traço rítmico/sonoro de palavras, os poemas trazem estruturas repetitivas revelando, para professores inventivos, seu potencial para o ensino de música. Novos jogos são criados por esse contingente de sujeitos, em função das circunstâncias da prática. Portanto, pensa-se a produção de jogos a partir d'O Passo, contextualizados na estória dos personagens e jogos de expressão musical em "Novos Brasileirinhos", num projeto temático que toma esses poemas como nucleadores. A organização dos conhecimentos rítmicos proporcionada n'O Passo favorece criar e desenvolver ritmos/melodias/formas musicais a partir dos elementos citados.

O movimento corporal fornece referências e atua como ferramenta e como sujeito no processo de construção de conhecimentos. Esses conhecimentos vão além de uma regularidade pulsante, incluindo o domínio dos lugares no compasso - conceito de posição (CIAVATTA, 2012) -, a sensação e vivência do fluxo musical e a representação mental do espaço musical. Ciavatta afirma:

[Dalcroze] sustenta que a representação de um ritmo está expressa em cada parte do corpo daquele que faz música. Assim ele confirma algo mais acima por mim expresso, que é a interação entre corpo e mente, que é a via bidirecional criada quando o corpo que faz música afeta a representação mental deste fazer, e, simultaneamente, a representação mental deste fazer afeta o corpo que se esforça para realizá-lo (p. 29).

Através do conceito de posição e do conceito de espaço musical, e unindo um movimento corporal definido a uma proposta de nomenclatura e grafia dessas posições, bem como exercícios/atividades que o permitam, cria-se a possibilidade de todos acessarem com propriedade o "lugar" rítmico que suas criações forem abarcando. Assim temos uma participação transformadora dos sujeitos no processo de criação-execução.

Além das aulas também há o investimento na formação de monitores, que começou com a imersão numa aula/oficina d'O Passo com o próprio autor (Gardênia, ago/2012). Este primeiro procedimento levou ao preparo de um grupo que seguiu sua formação. Deveriam fazer as aulas d'O Passo, ao longo do semestre; e realizar encontros em Gardênia, para

⁴ Lalau e Laurabeatriz, editora CosacNaify, 2002 (São Paulo).

desenvolver conhecimentos e construir a identidade de um trabalho educacional-musical naquele local.

As aulas na Gamboa⁵ iniciavam em roda de canto e exercícios de palmas; seguiam com momento individual de realização e avaliação das folhas d'O Passo; e finalizavam com roda de instrumentos de percussão. Presenciando o trabalho, observamos⁶ que os momentos de se exercitar individualmente eram revestidos de extremo interesse e empenho, pois eram a condição de melhor desempenho nas rodas. Por outro lado, era nas rodas que a aprendizagem parecia se concretizar. Nas palavras de um desses sujeitos do CECOM (questionário semiestruturado, sujeito A)⁷, as aulas d'O Passo davam um “‘norte’ na questão de estrutura musical e conhecimentos rítmicos”. Se o estudo individual das folhas deixa o sujeito-aluno “atento aos detalhes referentes a ritmo” - podem “estretar as relações professor x aluno”, revendo detalhes nas levadas de palmas (sA) -, para esse mesmo sujeito as rodas ao final de cada encontro despertavam mais o interesse, pela dinâmica dessa atividade.

Por motivos diversos (mudança de bairro e de país de moradia, impedimento devido ao trabalho), dos poucos monitores em treinamento, hoje contamos com um. Por outro lado, mais um se integra ao trabalho.

Os monitores d'O Passo tiveram um incremento da sua experiência musical com as situações “pra valer”, vivenciadas a propósito das decisões sobre o que cantar e tocar na caminhada da “Roda Natalina”⁸ (08/12/2012), quando guiaram o canto de crianças pelas ruas do bairro, até a quadra da Escola Municipal, onde uma Orquestra os aguardava. Andaram ao som de levada funk e de ciranda, em canções escolhidas e entoadas pelo grupo⁹. Decidiram sobre que ritmos tocar e quando fazer as convenções nos arranjos.

Nas aulas do 1ºsem/2013 colhemos indicadores de um aprendizado colaborativo entre as crianças, que se servem do olhar, das pequenas demonstrações entre si, por iniciativa própria, complementares ao que o professor apresenta.¹⁰ A atitude é de espreita: disponibilidade para a aprendizagem (SANTOS, 2011, p. 41-52). O nível de satisfação

⁵ Oficina d'O Passo ministrada pelo Bloco do CEAT, dirigido por Gabriel Aguiar (Formador d'O Passo).

⁶ Procedimento de investigação-ação, participativa e colaborativa; procura ver o que está acontecendo. Alvo principal: a criação de conhecimento teórico ou o aprimoramento da prática (TRIPP, 2005, p. 448).

⁷ Usaremos sA, sB... indicando os sujeitos.

⁸ Organizada pela PIBGA, cortejo seguido de um concerto da ITAOrquestra (regência de Dra. Tamara Ujakova), com a participação do Coro Crianças de Gardênia.

⁹ Arranjos de: *Natal das crianças* (Blecaute), *Bate o sino* (versão cantada por Cristina Mel), *Bate o sino* (versão de Evaldo Rui).

¹⁰ Registros audiovisuais exibidos quando da comunicação deste trabalho evidenciam isso.

demonstrado pelos sujeitos dá a ver que, em breve, uns emergirão como líderes nos subgrupos de estudo e performance: “me tornei um profissional do 2 e do 4”, registra sB, 18/06/2013, no seu diário de aula, reportando-se à consciência que tem da sua capacidade de executar com precisão uma levada, na prática de conjunto. Estar em grupo, numa realização musical, pode vir a ser evidência de que se atinge a expectativa de um dos familiares, registrada nas palavras de outra criança, ao falar do por quê está no CECOM: “minha mãe diz que eu preciso tomar compromisso com alguma coisa na vida” (SC, diário).

Após dois meses utilizando palmas na prática em conjunto, tornou-se incondicional a entrada dos instrumentos de percussão. Estes redimensionam as experiências desses sujeitos, que após minutos de experimentação livre do material e após tocarem juntos, são capazes de identificar imprecisão do pulso e marcação, e advogam que todos voltem a tocar com o apoio do passo. Estão em evidência marcas de um ensino voltado para a autonomia dos sujeitos. Aliado à prática percussiva, vem o canto de cirandas, crescendo a vivência/compreensão do aluno nesse estilo. Nas aulas d’O Passo-Gardênia o corpo canta, anda, pensa e cria imagens, entende, recria, faz, compartilha.

O Canto Coral como sonoridade coletiva e singular, instrumento de transformação sociocultural

Considerando o papel da prática do canto em grupo em projetos de ação social, larga é a literatura com a qual o fazer musical no CECOM dialoga.

Se memória, cognição, emoções e percepção são construídos culturalmente (VYGOTSKY, 1984), na atividade coral se dá uma memória musical, através de uma forma de percepção, permeada por uma emocionalidade expressa em sons, tendo a partitura como ferramenta. O coro é um meio de expressão musical e cultural diverso. Acessível a uma variedade de pessoas, o conceito de inclusão social tem aqui importância ímpar, e a interação social é condição de sua prática.

Para Vygotsky o desenvolvimento individual se dá num ambiente social, sendo a relação com o outro essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. Mediação e aprendizado no coletivo são palavras-chave para a compreensão do papel do professor.

No coro amador, o regente cria o ambiente propício à educação/expressão musical. O coralista se desenvolve tendo como referência o maestro e o grupo. O som do coro está um passo à frente dos sons individuais, porque um media o aprendizado do outro; os cantores amadurecem e crescem vocal e socialmente, empurrando também o crescimento do coro (OLIVEIRA, 2011, p.30). O regente é um agente modificador dos cantores, da música e do público; mas é também modificado pelo coro, pelo público e pela música. O coro oportuniza a aquisição de saberes que podem provocar uma transformação na mentalidade dos coralistas (FIGUEIREDO, 2006; AMATO, 2007).

A atividade coral é uma extraordinária ferramenta para estabelecer rede de configurações socioculturais - valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e das relações interpessoais.

O regente de coro é um educador musical. Serve de modelo, conduz a uma técnica vocal adequada às suas vozes, e a um som coral equilibrado, saudável (HERR, 1998, p. 56, *apud* AMATO, 2007). Chevitaese (2007) detalha essa atividade coral, a partir do quê podemos falar do Coro no CECOM de Gardênia:

A atividade coral trabalha com o desenvolvimento da concentração, exigindo de todos certa dose de disciplina. Ouvir a si próprio e ao grupo como um todo, buscar uma correta reprodução do ritmo e da altura de cada som, responder ao gesto do regente, desenvolver a compreensão musical, a interpretação musical, o domínio da técnica vocal, encontrar a postura adequada para o cantar, descobrir novas maneiras de se posicionar no palco [...], produzir um conjunto sonoro harmonioso de modo que nenhuma voz sobressaia em relação às demais ao mesmo tempo em que cada um dá o melhor de si para que o conjunto encontre seu maior vigor, são aspectos cuidados e desenvolvidos durante a atividade (p.61).

O núcleo coral do CECOM objetiva desenvolver uma escuta coletiva, o aprimoramento da voz cantada, ampliação de relacionamentos e fortalecimento da auto-estima individual e coletiva. Consiste em preparação vocal, construção de repertório, experimentações e criação.

Após uma fase exploratória (2º semestre/2012), o atual trabalho iniciou em março/2013 sob nova liderança. Foram escolhidas músicas já trabalhadas pelas regentes em outros grupos, cientes de que cada grupo interage de maneira diferente com elas. *Lançai um sorriso no ar* (popular francês) em cânone; *Fome e Come* (Peres e Tatit), pequena extensão vocal, percussão corporal; *Chorinho* (adaptação: Zaccaro), um dos gêneros da Música Popular

Brasileira, explorando articulação, dicção, escalas; e *Sementes do Amanhã* (Gonzaguinha), pelo contorno melódico e texto com senso crítico. Este é um grupo participativo, desinibido e que assimila facilmente o que é ensinado. Aprende por imitação, mas também recebe a partitura.

Em registros escritos, livres (diário de aula), em encontro posterior ao evento de apresentação na comunidade (festa de aniversário da comunidade PIBGA, 01/06/2013), encontramos:

solto sempre minha voz cantando, e fico admirada nessa aula [...] porque antes nem chegava a cantar, ficava mudinha quando tocava uma música, ninguém escutava a minha voz [...] Mas o dia mais feliz da minha vida foi quando me apresentei [...] apresentei o passo e cantei 3 músicas (sB, 05/06/2013).

Estou achando essa oportunidade muito boa, pois não é sempre que se abre um curso de música com melhor qualidade gratuitamente [...] a aula de canto é muito legal, tão legal que o tempo passa super rápido [...] a apresentação foi muito legal, divertida e bonita. Amo o CECOM! (sD, 05/06/2013)

Uns gostaram da blusa (uma identidade do grupo), mas é unânime a referência ao público (destinação da apresentação ao outro): “o pessoal ficou olhando para a gente”; “fiquei feliz por ver a quantidade de pessoas presentes” (sE e sF, diário, 05/06/2013). E a referência a si mesmo, numa autoavaliação: “tinha coisas erradas [...] quando eu estava indo para frente tinha gente indo para trás.” A apreciação do vídeo desse evento sublinha esses aspectos sobre os quais eles fazem seus julgamentos.

Aprender brincando, se divertir, fazer novas amizades, tornar-se “uma família”, mostrar que “somos unidos” são ênfases presentes (diários, 05/06), sobre o CECOM, assim resumido por outro sujeito: “um lugar animado” (sG).

A inclusão de eventos sociais da comunidade realimenta a construção do conhecimento, pois neles o aprendizado se faz misturado com a prática, com desempenhos “pra valer” (SANDRONI, 2000, p. 24).

Conclusões

Ao produzir um diálogo sobre projetos de ação social, considerando o relato *CoroPasso* no CECOM/Gardênia, os resultados até o momento revelam características, facilidades e dificuldades específicas do exercício pedagógico, sobre como está se

processando o fazer do grupo, e em especial sobre a dimensão social nos projetos de educação musical.

Toda criação tem um auditório social, e no CECOM isso se evidenciou. Aprendendo a conviver com este público-alvo (não sem embates), o fazer do grupo, formado por 45 crianças-adolescentes, vem se mostrando assentado em gradual aumento do vínculo afetivo e confiança entre os sujeitos, respeitados os espaços de direito e dever na ação individual e coletiva. Reconstroi-se um sentido de relacionamento, minimizando agressividades e produzindo um sentimento de pertencimento a um grupo, como condição para a performance individual.

O exercício pedagógico tem requerido flexibilização, face os desafios de sua dinamicidade. Passo a passo, tem sido necessário atentar para novas pistas que realimentam o processo, considerando as vozes (decisões) dos sujeitos crianças-adolescentes no exercício de sua autonomia. Isso tem representado caminhar entre o liso e o estriado. Uma auto-avaliação do fazer pedagógico indica a necessidade de lidar com a ludicidade como fator potencializador na sistematização do conhecimento, sem romper com o rigor necessário ao ensino.

Para além da aquisição de técnicas, música tem se revelado como formadora de uma subjetividade humana, meio de conscientização de si e do outro. A criança, mais que um ser-aprendiz, é um ser-criador que, cantando, andando, pensa, recria, faz, compartilha.

Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. O Canto Coral como pratica sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiania, v.13, n.1, p. 75-96, 2007.
- BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 15-10-2013.
- CHEVITARESE, Maria José. *O Canto Coral como Agente de Transformação Sociocultural nas Comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho*: educação para liberdade e autonomia. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- CIAVATTA, Lucas. *O Passo*: música e educação. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2012.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p.8-9.
- GUATTARI, Felix. *As Três Ecologias*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- 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. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_completa.pdf>. Acesso em: 10 jun.2013.
- NAÇÕES UNIDAS. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Resolução. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 jun.2013
- OLIVEIRA, Fernando Martins Mourão. *Construindo o Canto Coral: a construção dos conhecimentos musicais no ensaio coral a luz da teoria sócio-histórica de Vygotsky*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie). São Paulo. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60661721/Construindo-o-Canto-Coral>> Acesso em: 10 jun. 2013.
- SANDRONI, Carlos. "Uma roda de choro concentrada": reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ED MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 19-26.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.2, p. 07-112, 1994.
- _____. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2 ed. ampliada e atualizada 2012. p. 179-227.
- _____. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 25, p. 41-52, jan-jun 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



“Corpo-voz-movimento”: a educação musical no canto coral

Jéssica Franciéli Fritzen
UFSM
jefritzen@hotmail.com

Pablo da Silva Gusmão
UFSM
pablogusmao@gmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM
claubell@terra.com.br

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de educação musical desenvolvida no Grupo Vocal *CE Canta* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2012 e início de 2013. Tem como objetivo relatar experiências musicais dentro de um espaço de canto coral tendo o corpo, a voz e o movimento como agente potencializador do conhecimento musical e do repertório coral. As melodias do repertório coral realizadas durante esse período, serviram como alicerce ao conhecimento musical fazendo com que os integrantes do grupo vocal relacionassem os movimentos corporais às características musicais e ao canto. Através dessa proposta, puderam compreender características musicais como tempo forte, compassos, frases musicais, expressão musical e textura imitativa.

Palavras chave: educação musical, voz, movimento corporal

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma proposta de educação musical desenvolvida no ano de 2012 e início de 2013 em um espaço de canto coral, o Grupo Vocal *CE Canta*. Esse grupo faz parte do *Programa LEM: Tocar e Cantar* do Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A proposta tem o corpo, a voz e o movimento como agente potencializador do conhecimento musical e do repertório coral.

Essa prática educativa musical tem sido inspirada na proposta da *Euritmia* de Dalcroze, na abordagem construtivista na prática coral de Bündchen (2005), nas diferenciações e integrações de Maffioletti (2005) e nas pesquisas sobre a importância do gesto para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical de Wis (1999).

Pensando na vivência e na formação musical dos integrantes do Grupo Vocal, dialogo com a proposta corpo-voz-movimento, pois “a ideia de que o sujeito apreende primeiramente o mundo pelo próprio corpo é uma das maiores justificativas para verificar a compreensão da música nesse mesmo contexto.” (BÜNDCHEN, 2005, p. 17).

Grupo Vocal *CE Canta*

O Grupo Vocal *CE Canta* é um projeto de extensão vinculado ao *Programa LEM: Tocar e Cantar* do Laboratório de Educação Musical (LEM/CE) da UFSM. Esse programa tem como objetivo potencializar ações de educação musical através de oficinas de música (canto coral, violão, flauta doce, grupo instrumental, teatro e artes circenses e musicalização), cursos de educação musical e debates com professores já atuantes em escolas. É um espaço que articula a formação pedagógico-musical dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música e dos mestrandos e doutorandos em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes – PPG/UFESM).

Como oficina de canto coral, o Grupo Vocal *CE Canta* promove ensaios semanais com duração de 1h e 45min no Laboratório de Educação Musical (LEM) do Centro de Educação da UFSM. Integra pessoas de diferentes idades, religiões, classes sociais e culturais. Fazem parte deste grupo alunos dos cursos de Pedagogia, Artes Cênicas, Técnico em Alimentos, Medicina, Letras, Sociologia, entre outros (UFSM), professores e mestrandos, assim como a comunidade do município de Santa Maria que buscam o conhecimento musical e vocal.

O Grupo Vocal *CE Canta* é um espaço de aprendizagem musical através do canto. Logo, seus objetivos estão centrados na formação musical dos integrantes, na conscientização sobre técnica vocal e respiração, assim como, na integração e na socialização do grupo.

Bündchen ressalta a perspectiva da educadora musical Esther Beyer sobre a importância do movimento na formação de conceitos musicais, apontando que “as primeiras construções musicais são feitas a partir da analogia entre som e movimento e, para formar conceitos, é preciso antes vivenciar esse conceito em nível prático.” (BÜNDCHEN, 2005, p. 82). Acreditando nisso e buscando uma aprendizagem musical significativa para os integrantes, buscamos o corpo-voz-movimento como agente potencializador do aprendizado e do repertório coral.

Corpo-voz-movimento

O ato de cantar pode parecer estar associado somente à voz e à técnica vocal. Muitas vezes esquecemos que a voz faz parte do nosso corpo e que ambos estão interligados e relacionados. O instrumento do cantor não é somente a voz, mas sim, seu corpo inteiro, pois é através do corpo que o indivíduo pode cantar e expressar-se musicalmente, vivenciar a música e compreender características musicas. Além disso, ao cantar, temos sensações físicas imediatas que são sentidas no corpo e que “[tornam-se] referência direta do aluno para determinar a qualidade do som; portanto, a emissão da voz constitui-se por si mesmo numa ação, ou seja, o ato de emitir a voz é uma ação corporal” (BÜNDCHEN, 2005, p. 19).

Associando a voz e o corpo, tem-se o movimento corporal como gerador de expressão. Para Dalcroze, “música é movimento, e movimento é musica” (SILVA, 2008, p.9). A partir disso, interligamos corpo, voz e movimento num processo de construção musical. Em relação ao desenvolvimento cognitivo musical à luz da teoria de Piaget, Bündchen comenta que

a aprendizagem se dá na ação e esta ocorre por intermédio dos esquemas motores, que uma vez interiorizados, tornam-se imagens e representações que possibilitam a construção de conceitos. Logo, a ação é vital na aprendizagem e representa o motor do desenvolvimento cognitivo. (BÜNDCHEN. 2005, p. 80).

Podemos pensar no movimento corporal de duas formas: um movimento mecânico e repetido, e um movimento significativo, no qual a ação do movimento gera um sentido. “Dar sentido é o que diferencia a ação puramente mecânica do movimento pensado ou analisado: o importante é ter consciência desses dois processos e a compreensão da contribuição que cada um poderá nos trazer.” (BÜNDCHEN, 2005, p. 88). Swanwick acredita que

mover-se com a música parece ser uma atividade fortemente analógica, uma forma de análise que se mantém próxima às propriedades móveis expressivas e estruturais da música: tempo, andamento, peso e fluência são realidades psicológicas tanto no movimento como na música. O movimento parece potencializar o conhecimento musical [...]. (SWANWICK, 1994, p. 134, tradução nossa).

Acreditando nesta analogia corpo-voz-movimento como agente potencializador do aprendizado e repertório coral, buscamos utilizá-la nos ensaios do Grupo Vocal *CE Canta*.

Vivências musicais do Grupo Vocal *CE Canta*

Como o *Programa LEM: Tocar e Cantar* articula a formação pedagógico-musical, eu, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Música, estou construindo a minha prática docente neste espaço coral. Apresentarei, assim, como foram desenvolvidas algumas atividades e canções ligadas ao movimento corporal e as reflexões feitas a partir destes movimentos. Maffioletti (2005) enfatiza a importância das experiências corporais na aprendizagem de conceitos musicais, mas adverte que uma experiência corporal sem reflexão durante a aprendizagem, não será significativa:

Eu sabia, sem conhecer as razões, como diria Piaget, que o corpo, por si mesmo, não é capaz de produzir conhecimento, mas é uma instância dele. [...] As experiências corporais são essenciais na aprendizagem de conceitos musicais, porém, não é a experiência como tal que participa dos processos do pensamento. [...] Portanto, podemos dizer que não há aprendizagem se o corpo não estiver implicado, mas não haverá avanços se as experiências obtidas a partir dele não foram reconstruídas pelos processos de abstração reflexionante. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 240).

Iniciei meus trabalhos no Grupo Vocal *CE Canta* no início do ano de 2012. Por acreditar que o canto coral é uma relevante manifestação educacional musical, propus algumas atividades lúdicas musicais, tais como andar pela sala e movimentar-se de acordo com a música, o jogo das Flechas proposto pelo Núcleo Barbatuques¹ e atividades de ritmo e improvisação vocal. Assim, os ensaios geralmente ocorrem em três momentos: (a) Relaxamento, respiração e técnica vocal, (b) Atividades lúdicas musicais e (c) Repertório musical. Os dois primeiros momentos estão diretamente atrelados ao terceiro, o qual é usado como alicerce ao conhecimento e à vivência musical.

O primeiro contato que os integrantes tiveram em relação ao movimento foi no cânone *Ciranda* de Gabriel Levy². Para esta canção, havia uma coreografia já estabelecida, a qual demonstrei aos integrantes. Sempre acreditava na questão da expressividade, e por isso trouxe essa canção para eles, mas talvez neste momento o foco estivesse apenas em construir

¹ Oficina Barbatuques- Módulo I. Barbatuques é um núcleo artístico e pedagógico que há cerca de 15 anos pesquisa e desenvolve uma linguagem pioneira de percussão corporal: a expressão musical através dos inúmeros sons que podem ser produzidos pelo corpo humano. <http://www.barbatuques.com.br/br/>

² Compositor brasileiro de trilhas para teatro, vídeo e publicidade (TV e rádio). Faz parte da Banda Mafuá (ritmos brasileiros), da Orquestra Cometa Gafi (gafieira tradicional) e do grupo MAWACA. Informações disponíveis em: <http://www.mawaca.com.br/>

uma *performance* artística. Essa canção foi uma mera reprodução mecânica de movimentos já estabelecidos. Como estava começando minha prática docente, ainda não relacionava o movimento como aprendizagem musical.

Mesmo trazendo uma canção com movimentos pré-determinados, percebi que através desta experiência era possível abrir portas para um espaço de criação e utilização de movimentos corporais ligados ao canto. Em outra canção que estávamos aprendendo, os integrantes sugeriram movimentos e um ritmo que pudesse dar mais vivacidade a música, pois acreditavam que estava um tanto monótona. Esta canção era o cânone *Jennie Mamma* do folclore caribenho. Acabamos dando assim, um novo caráter à música. O ritmo sugeria *staccatos* e pausas. Durante os *staccatos*, os integrantes movimentavam somente o tronco do corpo de um lado para o outro e as pausas eram realizadas com o efeito de “estátua”.

A partir desta experiência comecei a refletir sobre como o movimento corporal poderia contribuir para este grupo. Além disso, percebia que enquanto eu cantava e ensinava uma canção, utilizava muitos gestos para mostrar quando a melodia era ascendente ou descendente, quando repetia uma nota, para fazer um *legato*, quando era suave ou forte. Depois de observar e ouvir a canção, o grupo realizava esses movimentos gestuais e os relacionava à melodia. Logo, eles estavam se movendo de maneira análoga às características musicais, e talvez nem estivessem se dando por conta que os gestos poderiam ter significados musicais. Acreditando na importância do gesto para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical, Wis observa que

gestos não são apenas eficazes quando se trata dos desafios associados à técnica vocal; eles podem ser muito importantes para ajudar os cantores a sentir e entender a música em um nível mais profundo e primordial. Os cantores podem vivenciar em seus corpos os elementos estruturais ou as qualidades expressivas da música: eles podem ver o que suas mãos estão fazendo à medida que eles pintam a frase, eles podem sentir a tensão e o relaxamento inerentes à linha melódica, enquanto eles representam estes tipos de gestos, e eles podem conectar sua consciência cinestésica com o som e suas mudanças sutis ou dramáticas. (WIS, 1999, p. 26 apud BÜNDCHEN, 2005, p. 49).

Levei para eles o cânone *Jambo*, do folclore africano. Cantei a música para o grupo, marcando o primeiro tempo do cânone. Assim, eles cantaram marcando com os pés e as mãos, o primeiro tempo. Automaticamente, estavam marcando o compasso quaternário com os pés sem se dar por conta. Perguntei a eles quantas batidas tínhamos entre um tempo forte e outro.

Eles começaram a contar e perceberam que era quatro. Assim, fizemos uma atividade de troca de compassos. Primeiramente, marcávamos o compasso quaternário, sempre enfatizando o primeiro tempo. Depois, mudava para ternário, binário e assim sucessivamente fazendo com que percebessem o compasso da música que estavam cantando e a diferença entre os outros compassos. Voltamos a cantar o *Jambo* marcando os quatro tempos.

A letra da música *Jambo* significa: “Boa tarde! Como vai? Está tudo ótimo! Sem nenhum problema!” Sugerí, então que eles caminhassem pela sala cantando e se cumprimentando. Os cumprimentos foram realizados a cada frase musical. Percebemos assim, as quatro frases musicais da música e combinamos de fazer um movimento diferente a cada frase. Os movimentos que faziam eram livres. Esse movimento livre exigia dos integrantes a compreensão da estrutura da música, como por exemplo, as frases musicais, o tempo forte e o pulso. A importância do movimento livre para a compreensão musical foi observada por Swanwick:

O movimento livre parece focar a atenção nos detalhes e na qualidade do caráter expressivo e parece criar uma impressão duradoura e vívida na mente, não apenas ajudando a interpretar a expressividade, mas também a seguir as mudanças estruturais, à medida que um gesto segue ou antecipa outro. (SWANWICK, 1994, p. 134, tradução nossa).

Primeiramente, estávamos cantando somente a uma voz. Dividi os integrantes em dois grupos, e pedi para que eles continuassem marcando o tempo forte, o compasso quaternário e fizessem um movimento livre a cada frase. Cantamos o cânone e percebemos que no momento em que um grupo ia para frente marcar o tempo forte, o outro ficava para trás. Através disso e das atividades lúdicas musicais, eles perceberam que havia um jogo de eco musical, ou seja, havia uma textura imitativa musical, pois quando um grupo cantava o outro imitava. O grupo que ia para frente, perguntava se “estava tudo bem”, e o segundo grupo, fazia o eco, iniciando a segunda voz do cânone. Sugeriram assim, que os dois grupos ficassem um de frente para o outro, no qual pudessem interagir juntos. Não foi simples executar esse jogo, pois envolvia bastante concentração na melodia, nas frases, nos tempos fortes e nesse jogo de “eco musical”. Essas atividades fizeram parte de um processo de construção musical e foram realizadas em vários ensaios. Para a realização dessa atividade, foi essencial a compreensão das características musicais que estavam inseridas na música.

Nas próximas canções, através destas atividades e reflexões, os próprios integrantes sugeriam e observavam o número de frases e partes musicais. No cânone *Ó abre alas* de Chiquinha Gonzaga e arranjo de Dulce Primo³, também relacionamos um movimento para cada frase.

A música *Cantador-Bambalalão* do folclore brasileiro e de arranjo de Alda de Oliveira⁴, é uma canção a duas vozes, na qual a primeira voz canta a melodia do *Cantador* e a segunda sobrepõe com a melodia do *Bambalalão*. Sugeri que as vozes femininas fariam a primeira voz e as masculinas, a segunda. Após terem aprendido a canção em separado, sugeri que cantássemos caminhando pela sala, marcando o compasso da música e misturando-se. Percebi que a maioria dos integrantes ficava olhando para o chão enquanto caminhava e marcava o pulso. Pedi para que eles olhassem nos olhos dos colegas enquanto estivessem cantando, desenvolvendo assim, a independência vocal e a expressão. Percebemos também a sonoridade musical mais homogênea resultante nesse contexto.

Considerações finais

Levitin (2006, p. 14) diz que “temos a capacidade cognitiva de identificar notas erradas, de encontrar a canção da qual gostamos, de lembrar centenas de melodias e de bater os pés no ritmo da música” e muitas vezes não temos consciência do que estamos fazendo.

Esse trabalho desenvolvido no Grupo Vocal *CE Canta* procurou fazer com que os integrantes fossem instigados a compreender o que eles estavam fazendo. Muitas vezes, fazemos tais movimentos relacionando com a música e não temos consciência das características musicais que estamos representando.

A partir deste trabalho, promovemos a compreensão da estrutura da música através das frases musicais, da marcação do tempo forte, do compasso, da expressão musical e da textura imitativa. Além disso, os movimentos gestuais contribuíram para a aprendizagem da melodia das canções. Descrevendo as conclusões de Ramona Wis, Bündchen explica que

a compreensão que os cantores têm do ritmo, do fraseado, do impulso, da direção, e muitos outros conceitos musicais tornam-se reais quando eles traduzem suas próprias experiências em termos de movimento físico dentro da música. Através dessa proposta que relaciona o gesto a um movimento e a

³ Regente do Coral HSBC e diretora do Projeto Natal HSBC em Curitiba.

⁴ Educadora musical, pianista e compositora. É Doutora em Educação Musical pela Universidade do Texas em Austin (1986) e Mestre em Composição pela Universidade de TUFTS (1979).

uma metáfora, o regente também abre novos caminhos para compreender melhor as possibilidades expressivas de uma peça e os elementos que a estruturam, podendo, assim, favorecer a comunicação regente-coralista. (BÜNDCHEN, 2005, p. 50).

É importante destacar também os exercícios de técnica vocal para o desenvolvimento de uma qualidade musical. Mas acima disso, é essencial desenvolver a musicalidade do aluno, pois de que adianta o indivíduo dominar a técnica e não ser musical? Assim, antes de tudo, procuramos desenvolver a compreensão e a expressão musical dos integrantes do coral. A musicalidade é entendida aqui, segundo David Elliott, como um conhecimento prático e “não é tanto o que um músico tem como que um músico faz.” (DAUGHERTY, 1996). Na perspectiva de Elliott,

a própria ação é uma forma não-verbal de pensamento e conhecimento. Neste sentido, as ações de fazer e ouvir música envolvem o pensamento, ou cognição, que se manifesta em e com os próprios atos, não anterior a essas ações e nem separado delas. Em outras palavras, a cognição musical é ação da música. (DAUGHERTY, 1996, tradução nossa).

Assim, através deste relato de experiência, busquei compartilhar algumas ideias que acredito que tenham contribuído para a aprendizagem e vivência musical dos integrantes dentro do canto coral e que tenham contribuído para a minha formação enquanto regente e preparadora vocal.

Referências

BÜNDCHEN, Denise Blanco S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAUGHERTY, James, F. Why music matters: the cognitive personalism of Reimer and Elliott. *Australian Journal of Music Education*, n.º. 1, p. 29-37, 1996. Disponível em: <<http://cmed.faculty.ku.edu/private/daugherty.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

LEVITIN, Daniel, J. *A música no seu cérebro. A ciência de uma obsessão humana*. Tradução de Clóvis Marques. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Carlos Alberto. *Vozes, Música, Ação - Dalcroze em cena: conexões entre a Rítmica e a encenação*. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Escola de Comunicação e Arte da Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.

Criação musical: *um tal fazer que se reinventa enquanto faz*

Sara Cecília Cesca
UNICAMP
sara.cesca@gmail.com

Lucas Eduardo da Silva Galon
USP
lucasgalon@gmail.com

Guilherme de Carvalho Pereira
UFMG
guilherme.pereira.viola@gmail.com

Resumo. O presente relato apresenta uma proposta - em andamento - que busca trabalhar a criação musical dando ênfase aos problemas da estética e à conscientização do processo inventivo da produção artística. Baseados na concepção filosófica de Luigi Pareyson apresentaremos nossa proposta com ênfase na reflexão estética, enquanto filosofia da arte. Apropriaremos-nos da teoria pareysoniana da *formatividade*, nascida de seu contato direto com artistas em pleno processo criativo, para compreendermos a relação entre autor e obra no processo composicional dos nossos alunos, e por fim, postularmos idéias concretas sobre a relação do pensamento estético com o *fazer* em música voltado para a educação.

Palavras-chave: Criação musical. Estética. Formatividade. Invenção.

1. Introdução à estética da formatividade.

Calcado na concepção filosófica de Luigi Pareyson, o conceito de estética que orienta a abordagem pedagógica descrita neste relato, diz respeito a um olhar especulativo voltado para o “fazer” artístico em sala de aula. Após uma breve apresentação do pensamento do autor em questão, daremos ênfase ao relato da atividade de criação musical – parcialmente realizada – de maneira que possamos ilustrar em cada etapa do trabalho os fundamentos que consubstanciam a presente proposta.

Em sua obra *Os problemas da estética*, Pareyson apresenta várias problemáticas que circundam o conceito de estética. Dentre estas problemáticas, ele resgata as várias definições que outrora foram apresentadas em diversos autores, mais notadamente o dualismo *Croce x Gentile*. Com o intuito de aprofundar os alcances da experiência estética, que até então evidenciavam a experiência do belo e do sentimento resultante da forte influência das teorias do romantismo alemão no século XVIII, Pareyson dedica sua filosofia da arte ao processo de

construção da obra, afirmando que, “era mais que tempo, na arte, de pôr a ênfase no *fazer* mais que no simplesmente contemplar”. (PAREYSON, 1993, p. 9)

A estética pareysoniana, em suma, consiste num diálogo especulativo e filosófico com a obra de arte, para além de uma experiência que se presta somente a colher caracteres sensitivos e pré-estabelecidos *a priori* na obra¹. A própria relação estético-filosófica do autor com a obra de arte permitiu-lhe transcender a “leitura intuitiva” para examinar a obra de arte em seu processo formativo, ou seja, Pareyson dedicou seu pensamento à arte no estágio de sua construção e invenção.

A *teoria da formatividade* foi resultado do contato direto do filósofo com artistas em pleno processo criativo. Através do diálogo reflexivo neste período de convivência, Pareyson soube colher e perscrutar o espírito aventureiro do *fazer inventivo e realizativo* presente no trabalho dos artistas. Em seu tratado, o autor distingue a obra de arte em duas categorias: a obra de arte enquanto matéria *formada* (quando acabada) e matéria *formante* (enquanto processo formativo). Podemos compreender estes dois estágios da obra de arte como campo da criação e da recepção, e ao destacar as nuances e problemas do aventureiro itinerário da produção artística, o autor ressalta que em ambos os estágios a obra se constituirá em permanente “formação”, ora entre o diálogo autor e obra, ora entre o diálogo obra e receptor.

É com ênfase nesta *estética da formatividade* que nós educadores musicais, ao lado dos nossos jovens compositores, aventurar-nos-emos conscientes de cada momento *inventivo e formante* da criação de suas obras.

A nossa proposta consiste também em considerar nossos alunos como legítimos compositores, intérpretes, estetas e apreciadores, pois no trabalho com a arte musical verificamos que embora suas composições, interpretações ou apreciações muitas vezes pareçam ingênuas ou sem valor artístico, baseados na *teoria da formatividade* constatamos que no fazer ou no pensar ainda incipiente das nossas crianças, o processo criativo que orienta um adulto é o mesmo que as orientam. De acordo com Pareyson, a formatividade está presente em toda operosidade humana, e para corroborar esta afirmação destacaremos um pensamento de Vigotski presente na obra *Imaginação e criação na infância*:

Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um

¹ Para este tipo de experiência normativa e dotada de conceitos pré-definidos, Pareyson definirá como campo da apreciação *poética, crítica* ou *histórica*.

grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação musical, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo e inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2009, p.15)

O intuito principal desta fundamentação estética não consiste numa tentativa de justificar e elevar a produção artística-escolar ao mesmo patamar das grandes obras musicais, mas sim de conscientizar nossas crianças de todos os problemas de ordem filosófico-prático também implícitos em suas criações. Através dos estudos estéticos do próprio filósofo Luigi Pareyson, proporemos uma abordagem sustentada substancialmente pelo resultado de suas pesquisas.

1. Um olhar atento à criação enquanto matéria *formante*.

Demos início ao nosso trabalho de criação musical com crianças entre 8 e 13 anos, na disciplina *orquestra sinfônica*. Este trabalho está sendo realizado numa instituição de educação artística que promove projetos de caráter social se utilizando das leis de incentivo fiscais estaduais e federais.

Os alunos que se dedicam ao curso de música neste contexto educacional recebem aulas semanais de instrumento² (em duplas), canto coral, orquestra, teoria³ e percussão. A partir das aulas coletivas podemos observar com maior clareza as contribuições educativas de um para com o outro. Neste relato, descreveremos parte da experiência que estamos compartilhando com estas crianças no decorrer das aulas de prática de orquestra.

Com o intuito de resgatar outras vivências composicionais⁴, que outrora já haviam sido realizadas, optamos por explorar a atividade de criação musical através de uma abordagem filosófica, de modo que pudéssemos contemplar e refletir calmamente sobre o surgimento de cada elemento musical que ali se constituísse. Segundo Pareyson, a fruição, a contemplação e a criação são estados de quietude e calma. Assim sendo, *tempo* e *tranquilidade* têm sido o nosso principal fundamento pedagógico para apoiar e sedimentar esta proposta.

² Cordas, sopro, madeira e percussão.

³ Fundamentos gerais de teoria e harmonia, apreciação musical, história da música e percepção.

⁴ A experiência mencionada, diz respeito às diversas releituras que realizamos a partir de clássicos das artes plásticas. Após a execução de uma peça folclórica, disponibilizamos quadros de diferentes estilos e períodos e propomos uma releitura musical baseada neste acervo pictórico.

Pautados numa concepção humanamente consciente de que "a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (BONDIA, 2002, p.28), estamos conduzindo este trabalho de maneira que o diálogo, a observação e a reflexão em torno dos problemas estéticos, possam estimular não só a criação do ser humano, mas sua conduta e aprimoramento para a o desconhecido da vida como um todo.

2. Do insight à partitura. A poesia como ponto de partida.

Antes de darmos início ao processo *formante* da matéria, isto é, a composição em si, precisávamos de algo que pudesse pressagiar e orientar a obra de arte que estava por nascer. Nossos primeiros passos caminhavam em busca de um *insight*, e nas palavras do autor o *insight* "atua e age guiando aquele mesmo processo de onde emergirá na sua totalidade". (PAREYSON, 1993, p.73)

Como músicos e educadores, partimos do pressuposto de que as ferramentas disponíveis no universo artístico nos permitem perturbar⁵ o humano para além da arte, podendo gerar os insights dos quais necessitávamos. De acordo com Gabriel Perissé,

A arte educa, influenciando nossa maneira de sentir e pensar, de imaginar e avaliar. Influência forte e sutil. E renovadora. Para o bem ou para o mal, não saímos incólumes de uma experiência estética verdadeira. Os artistas são educadores, perturbadores, levam-nos aos extremos de nós mesmos. Educadores provocadores, desestabilizadores. (PERISSÉ, 2009, p. 38)

Com o intuito de alcançar nossas crianças através de uma educação artística, partimos da *apreciação musical* como um guia para o mundo das ideias. Nesta atividade contemplativa, disponibilizamos para o grupo obras descritivas baseadas em outros programas de arte, como por exemplo, as obras em estilo madrigalesco do compositor Gilberto Mendes sob a influência do movimento literário brasileiro *Noigrandes*. Foi dispendo de obras musicais deste gênero que lançamos nossas primeiras especulações estéticas acerca da relação música-texto no cenário artístico, e a partir deste tema as crianças vislumbraram uma idéia inicial. De acordo com o educador e pesquisador Perisseé, a arte dos poetas, dos

⁵ Conceito usado por Humberto Maturana e Francisco Varela no livro *A Árvore do Conhecimento* (1995). Nas próprias palavras do autor: "domínio de perturbações: todas as interações que desencadeiam mudanças de estado". (MATURANA, 2005, p.133)

compositores, dos escultores, dos artistas plásticos, “nos educam na medida em que nos fazem ver”. (PERISSEÉ, 2009, p. 39)

Após esta aventura em busca de um começo, decidiram dar início a uma composição musical realizada a partir de uma poesia. Alguns alunos que diziam ser "bons" em poemas se dispuseram a escrevê-los, e foi através de uma seleção que os próprios alunos escolheram quatro poesias para compor o trabalho. A poesia se constituiu como um guia para o desabrochar das idéias musicais, pois a criação é puro tentar, porém não é um tentar destituído de vida imagética. Segundo Pareyson,

Tentar não é nem andar às cegas nem caminhar com plena segurança; nem vaguear no escuro até o momento da súbita iluminação, nem seguir um caminho todo iluminado. O tentar não é tão incerto que signifique puro tatear, nem tão seguro que siga pela estrada principal, mas antes se constitui de um misto de incerteza e segurança, onde enquanto durar a busca, o risco não instaura o reino do acaso e a esperança não se torna ainda certeza. A tentativa tem algo de ordem e desordem ao mesmo tempo, de sorte que a norma que a guia nunca é assim tão evidente que indique de antemão a sua descoberta, e a série dos fracassos não é nunca tão desastrosa que não se converta em alguma sugestão do resultado feliz. (PAREYSON, 1993, p.73)

Eis a poesia eleita para inspirar o primeiro movimento da *Sinfonia Poética*, assim designada pelos alunos:

A onça é pintada
mas não é quadro
não se engane quando a ver. (João⁶)

Escrita sob a influência da literatura japonesa, o aluno-autor João de nove anos disse que a concebeu em forma de *haiku*⁷.

Dedicamos uma aula inteira a apreciação deste poema, e a cada leitura as palavras desvelavam-nos coisas novas. Pensando na proposta da composição, as crianças começaram a compartilhar idéias musicais e aos poucos o poema foi se materializando sonoramente.

Com o intuito de direcionar o pensamento destas crianças para os problemas da arte, conduzimos nossa abordagem através perguntas e questionamentos, de maneira que pudéssemos deixá-los imersos e conscientes do processo formativo da obra, bem como de

⁶ Nome fictício.

⁷ Segundo o aluno que criou o poema, o *Haiku* caracteriza-se por ser um poema curto, sem rima e sem título. E tem como fonte de inspiração ações corriqueiras, consideradas banais.

outros problemas que ela traz em sua condição ‘acabada’, isto é, o estágio que contempla os problemas da recepção, de acordo com Pareyson.

Para conscientizá-las deste fenômeno, tão presente na operosidade humana, enquanto trocavam ideias e mudavam o que já estava pronto em busca de novas soluções, achamos oportuno interrompê-las com a seguinte indagação:

- *Vocês estão percebendo que as ideias parecem não ter fim? Por que isso acontece?*
- *São muitas pessoas criando, respondeu uma aluna.*
- *Você tem razão... são várias ‘cabecinhas’ criativas funcionando ao mesmo tempo.*

É isso que acontece quando começamos a inventar. Parece que nossa imaginação não tem fim. Mas vamos continuar e ver onde essas ideias nos levarão!

Em meio às conversas sobre a imaginação e as infinitas possibilidades da criação, conduzimos nosso trabalho de modo que pudéssemos chamar a atenção, além do aspecto *inventivo* e *realizativo* do fazer artístico, mas também para as possibilidades interpretativas, das transcrições, do caráter comunicativo, do registro e da execução técnica da obra. Assim sendo, conduzimos de maneira estético-filosófica toda a elaboração composicional. As ideias brotavam de um pensamento atento e consciente para cada detalhe da obra que se reinventava durante o processo *formativo*, e passo a passo a composição foi se materializando sonoramente no bojo da *inventividade*. É neste estágio de invenções, tentativas e erros, que o formar designa *busca*. "Formar' significa aqui fazer inventando ao mesmo tempo o 'modo de fazer', ou seja, 'realizar' só procedendo por ensaio em direção ao resultado e produzindo deste modo obras que são 'formas'. (PAREYSON, 1993, p. 12) A cada momento convidávamos nossas crianças a refletir sobre a permanência deste “tentar” que acompanha não somente o artista no ato da criação, mas o ato de cada humano em seu viver. De acordo Pareyson,

(...) o ato de tentar se estende a toda a vida espiritual, a abrange todos os campos da operosidade humana, o que confirma que seu âmbito coincide com o da formatividade, pois toda a vida espiritual é formativa. E certamente este destino do homem, de não poder atuar a não ser procedendo por tentativas, é sinal de sua miséria e grandeza ao mesmo tempo: o homem não encontra sem procurar e não pode procurar a não ser tentando, mas ao tentar figura e inventa, de modo que *encontra*, de certo modo já fora, propriamente, *inventado*. (PAREYSON, 1993, p.61)

Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo. (KATER, 2004, p.45)

Após finalizarmos a construção do primeiro movimento da *Sinfonia Poética*, dialogamos sobre o esboço gráfico que tínhamos em mãos e optamos por transcrever todos aqueles “desenhos” e “rabiscos” que inventamos para a escrita de notação musical convencional. Poderíamos ter mantido as anotações originais, afinal, todos aqueles símbolos faziam sentido para as crianças, no entanto, como a grafia tradicional também tem sido uma ferramenta dominada por elas, estávamos cientes de que contribuiríamos para mais uma atividade pedagógica, no sentido de conscientizá-las para a importância do conhecimento teórico e deste instrumento no exercício da composição. Mesmo nesta etapa aparentemente técnica, procuramos fazê-las refletir sobre todos os elementos musicais que necessitariam para escrever a composição. Da descoberta do pulso, das armaduras de clave (considerando cada instrumento da orquestra) até as dinâmicas, foram muitas indagações e questionamentos. Cada criança escreveu sua partitura de acordo com a clave do seu instrumento, e após uma execução final contemplamos a sensação de dever cumprido, mas apesar da conclusão do trabalho, o espírito inventivo se fazia ainda presente e outros palpites não queriam calar. Diante destas reflexões, pudemos verificar que a essência do processo inventivo consiste na *eterna novidade* do fazer.

Nós professores, realizamos a edição integral do material e entregamos para cada criança, de maneira que elas pudessem visualizar o primeiro movimento da composição a partir da nova edição. Na ilustração a seguir, podemos conferir o resultado da edição deste material.

FIGURA 1. Partitura da obra Sinfonia Poética

Sinfonia Poética I. A Onça

A ONÇA

Onça pintada

É pintada mas não é quadro

Não se engane quando a ver

1ª edição da composição realizada pelas crianças.

Diante desta partitura impressa, questionamos as crianças a respeito de alguns aspectos problemáticos inerentes à arte musical. Segue abaixo um recorte deste diálogo:

- *Aqui está a composição de vocês. O que faremos com ela agora?*
- *Temos que tocar!*
- *Mas isso - (referindo-se ao papel) - não é uma música?*
- *Não professor, é uma partitura!*

Neste momento, nossa conversa caminhou no sentido de compreender a necessidade da execução da obra e a importância daqueles que a executam, isto é, os instrumentistas.

– *Daqui há alguns anos, vocês estarão trabalhando, cursando uma universidade e talvez até morando em outra cidade, mas a composição de vocês continuará fazendo parte do*

repertório da Instituição e outras crianças a executarão. Então, gostaríamos de saber de vocês o seguinte: e se estes novos alunos resolverem dar outra interpretação para a música?

– Não, isso não pode acontecer, professor! É errado! Uma resposta quase unânime entre as crianças.

– Nós já interpretamos de formas diferentes músicas de outros compositores! Por que eles não poderiam também?

– Porque fomos nós que fizemos!

E assim conversamos por muito tempo a respeito da necessidade da execução da obra, das múltiplas interpretações e de seu contínuo poder de re-significação em relação aos outros apreciadores. Consensualmente, chegamos à conclusão de que a obra quando ‘acabada’ não mais pertence ao autor, mas sim ao mundo das interpretações e da imaginação daquele que a encontra.

Conclusão

Acreditamos que através desta abordagem estética pautada na experiência artística e no diálogo entre obra e vida, podemos provocar experiências musicais fecundas que possam contribuir para uma formação autônoma, criativa e humana da arte para a vida. Nas palavras de Perissé, “a arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência”. (PERISSÉ, 2009, p. 36)

Referências:

BONDÍA, Jorge Larrosa. 2002. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, número 19, p.20-28

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

MATURANA, Humberto e VARELLA, Francisco. *A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano*. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Editora Psy II, 1995.

PAREYSON, Luigi. 1993 [1954] *Estética Teoria da formatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

PAREYSON, Luigi. 2001 [1966] *Os problemas da estética*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes.

PERISSÉ, Gabriel. 2009. *Estética e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 100p.

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135p.

Criança autista e Educação Musical: um estudo exploratório

Gleisson do Carmo Oliveira
 UFMG
 gleisson_oliveira@yahoo.com.br

Vanilce Peixoto de Morais Rezende
 UFMG
 vanilce_rezende@yahoo.com.br

Maria Betânia Parizzi
 UFMG
 betaniaparizzi@hotmail.com

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi investigar os benefícios gerados pela Educação Musical no desenvolvimento da criança autista. Para tanto, por meio de um estudo exploratório, foi aferido o desenvolvimento musical de duas crianças autistas de três anos de idade, durante o período de um semestre de aulas de Musicalização. Para a efetivação da pesquisa, foi criado, durante este estudo, um protocolo para avaliar o desenvolvimento musical dessas crianças. Atividades foram pensadas para o trabalho na Educação Musical Especial e reflexões foram feitas a partir do cruzamento de dados obtidos com a literatura mais significativa existente acerca do autismo e da Educação Musical Especial. Os resultados apontam para um desenvolvimento musical expressivo das duas crianças, com repercussões visíveis em seu desenvolvimento geral.

Palavras chave: Autismo; Educação Musical; Desenvolvimento musical.

Introdução

A motivação para este estudo surgiu a partir de nossas primeiras experiências no trabalho de Educação Musical com crianças autistas há cerca de dois anos atrás. Visualizamos a necessidade de buscar mais fundamentos para nossa prática e percebemos que tal temática não havia sido ainda amplamente desbravada pela literatura científica.

Por outro lado, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também contemplou no artigo 2º, inciso VIII, o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos visando dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

Diante deste contexto, diagnosticamos a necessidade de desenvolver esta pesquisa que certamente trará contribuições para as áreas das ciências musicais e das ciências da saúde.

Fundamentação teórica

O Autismo

O termo autismo foi usado primeiramente em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) em alusão ao sintoma esquizofrênico da perda de contato com a realidade (RODRIGUES, 2009, p. 20).

Em 1942 o termo autismo foi retomado pelo médico austríaco Leo Kanner (1894-1981) no artigo intitulado *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* para descrever onze casos com características de obsessão¹, estereotípias² e ecolalias³. Tais sinais, a princípio, foram vistos como uma doença específica relacionada à esquizofrenia. Em 1944, outro médico austríaco, Hans Asperger (1906-1980), escreveu o artigo *Psicopatologia Autística da Infância*, descrevendo crianças muito parecidas com as estudadas por Kanner (PADILHA, 2008, p. 3).

Foi somente a partir de 1976, com os estudos do Dr. Ritvo, que o autismo passou a ser visto não como uma psicose, mas como um distúrbio do desenvolvimento (PADILHA, 2008, p. 4).

Atualmente, o autismo é enquadrado como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os quais constituem um grupo de condições biologicamente diferentes caracterizadas por déficits em muitas áreas de desenvolvimento que levam a uma

¹ Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Por exemplo: preocupação persistente com partes de certos objetos.

² Padrões ritualísticos e não funcionais, por exemplo: torcer mãos e dedos, realizar movimentos pendulares com o corpo, ficar girando, etc.

³ À repetição de códigos verbais dá-se o nome de ecolalia. Há ecolalia imediata quando o autista repete literalmente uma sentença ou comando verbal dirigido ao mesmo e há ecolalia tardia quando palavras ou frases ouvidas em propagandas publicitárias, músicas, ou em outros ambientes são ouvidas, estocadas e pronunciadas mais tarde.

interrupção invasiva de forma notável, mas difusa, dos processos do desenvolvimento (GABBARD; HALES; YUODOFSKY, 2012, p. 844).

Os níveis de gravidade do autismo variam desde indivíduos não verbais com grave retardo mental a indivíduos com uma inteligência bem acima da média (GATTINO, 2009, p. 16). Devido à grande variação existente nos padrões comportamentais e de habilidade social e comunicativa que tais transtornos do desenvolvimento global passaram a ser nomeadas de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA revela seus primeiros sinais, em geral, antes dos três anos de vida e caracteriza-se pelo comprometimento da comunicação, da interação social e pela presença de “maneirismos” (GATTINO, 2009, p. 14). Há alguma tendência à melhora parcial com o tempo, mas períodos imprevisíveis de melhora rápida aparecem entre longos períodos de alteração mínima (GABBARD, HALES, YUODOFSKY, 2012, p. 845).

Há outras características comuns aos indivíduos portadores do TEA, como: isolamento mental, com desprezo ao que vem do externo; insistência obsessiva na repetição, com presença de movimentos estereotipados; adoção de rituais e rotinas; fixações e fascinações altamente direcionadas e intensas; utilização anormal da linguagem; não fixação do olhar nas pessoas, escassez de gestos e de expressões faciais, que não são, necessariamente, presentes em todos os portadores do TEA (YOSHIJINNA, 2000, p. 8).

Para o diagnóstico, não existem testes laboratoriais. O TEA é diagnosticado através da avaliação do quadro clínico, baseado em sistemas de diagnósticos que instrumentalizam e tornam uniforme o parecer. Os mais comuns são a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou CID-10 e o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, ou DSM-IV-TR (PADILHA, 2008, p. 19).

Não existe, ainda, cura para o TEA, mas existem várias opções de tratamento, como Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicoterapia, Musicoterapia e Equoterapia, por exemplo (YOSHIJINNA, 2000, p. 16). Estudos recentes têm mostrado que o atendimento multidisciplinar é bastante benéfico ao portador dessa condição.

No âmbito das intervenções, há, ainda, a Educação Musical, que não se classifica como terapia, por não ter como objetivo tratar qualquer disfunção gerada pelo autismo, mas que, por meio de suas atividades, pode, provavelmente, proporcionar algum tipo de progresso nos indivíduos portadores do TEA.

A criança autista na Educação Musical

Em geral, as crianças autistas apresentam dificuldades no uso da comunicação verbal, mas através de linguagens não verbais, como a música, por exemplo, podem conseguir expressar-se mais facilmente (PRESTES, 2008, p.1). A música funciona, pois, como forma de aproximação, permitindo o estabelecimento de canais de comunicação (BENENZON, 1995 *apud* PRESTES, 2008, p. 1).

Na Educação Musical Especial, os déficits decorrentes do transtorno autista podem tornar-se matéria prima para o desenvolvimento das aulas. Como exemplo, a ecolalia (o ato de imitar a fala do outro), comportamento comum aos indivíduos portadores de TEA, a princípio considerada como distúrbio, pode ser aproveitada pelo educador musical durante as aulas. As ecolalias podem ser transformadas pelo uso de gestos, inflexões, de variações timbrísticas e de métrica, proporcionando, assim, momentos de interação musical entre educador e aluno (PRESTES, 2008, p.2).

Os padrões ritualísticos e não funcionais podem ser aproveitados pelo educador e ganhar um sentido musical performático, seja tocando um instrumento ou dançando, por exemplo. Os jogos sonoros podem ser baseados nas estereotípias (PRESTES, 2008, p. 3).

A Educação Musical Especial realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus principais aspectos: físico, mental, social e emocional (LOURO, 2006, p. 127). Ela pode promover e desenvolver o conhecimento musical da criança, como pode também gerar novas possibilidades de estabelecimento de comunicação entre a criança e o mundo que a cerca (RODRIGUES, 2009, p.25).

Metodologia

Tal pesquisa teve como principal objetivo verificar as consequências da Educação Musical Especial no desenvolvimento cognitivo-musical da criança autista e consistiu de um estudo exploratório.

A pesquisa exploratória tem como principal objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema” e assim “torná-lo mais explícito”, e aprimorar “as ideias e intuições” do pesquisador (GIL, 2002, p. 41). Segundo Richardson (1999, p. 66), o estudo exploratório é indicado “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja

conhecer o fenômeno”. Gil (2002, p. 43) complementa que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Neste trabalho optou-se por trabalhar com duas crianças, portadoras de autismo, denominadas com os nomes fictícios de André e Bia, durante o período de quatro meses. Tais crianças foram escolhidas para participarem desta pesquisa por pertencerem a faixas etárias próximas, por serem portadoras de autismo em grau leve, por terem iniciado as aulas de música no mesmo momento e por já se conhecerem previamente. No início da pesquisa André tinha três anos e um mês e Bia tinha três anos e cinco meses.

As duas crianças tiveram, juntas, uma aula de Musicalização semanal durante o primeiro semestre de 2013. Cada aula teve a duração de trinta minutos. Todas as aulas foram filmadas e analisadas pelos pesquisadores conforme o Protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Musical de Crianças Portadoras de TEA, especialmente criado para a pesquisa. Este protocolo foi baseado nos estudos de Kenney (2008), Parizzi (2013) e Carneiro (2006).

Ao final do processo, as análises das duas primeiras aulas de música de André e Bia foram confrontadas com as das duas últimas. A partir de então pôde ser verificado o grau de desenvolvimento musical obtido pelas crianças André e Bia durante o semestre.

Quadro 1: Protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Musical de Crianças Portadoras de TEA

	Ausente	Inconstante	Constante
Desenvolvimento rítmico e sonoro			
1 - Pulso interno ⁴			
2 - Regulação temporal ⁵			
3 - Timbre ⁶			
4 - Planos de altura ⁷			

⁴ Pulso interno: bebês, a partir de sete meses, costumam reagir à audição de obras musicais, balançando o corpo com movimentos regulares. Entretanto esse movimento regular não tem relação com o pulso da obra ouvida. Trata-se de movimento singular e particular de cada criança (PARIZZI; CARNEIRO, 2011, p.93).

⁵ Regulação temporal: ajuste motor à pulsação proveniente do ambiente externo (PARIZZI; CARNEIRO, 2011, p.94).

⁶ Nesta categoria visamos o reconhecimento e a localização.

⁷ Aqui contemplamos o reconhecimento de alturas graves, médias e agudas.

5 - Movimento sonoro ⁸			
6 - Intensidades (<i>alterações</i>)			
7 - Andamentos (<i>alterações</i>)			
8 - Som/silêncio			
Vocalização			
Livre			
Induzida			
Gestos			
Estereotipias			
Livres			
Rítmicos ⁹			
Imitação			
Vocal			
Corporal			
Instrumental			
Interação			
Professor			
Pais			
Colegas			
Instrumentos			

Fonte: (OLIVEIRA; PEIXOTO; PARIZZI, 2013, p. 30).

Resultados

A partir da análise dos protocolos das aulas iniciais e finais de André e Bia, foi possível visualizar significativos avanços em ambas as crianças.

Desenvolvimento rítmico e sonoro

André demonstrou bom manuseio dos instrumentos de percussão, deixou o pulso interno e adquiriu a capacidade de regulação temporal, ao passo que Bia mostrou ainda recorrer ao seu pulso interno, conseguindo, às vezes, regular esse pulso à pulsação das obras ouvidas cantadas (regulação temporal).

Vocalizações

⁸ Glissando do grave para o agudo e vice-versa.

⁹ Palmas, balanços do corpo, pés e braços a partir da audição de obras musicais ou do canto.

No princípio do processo, as crianças vocalizavam de uma forma mais “retilínea”, com poucos contrastes de altura. Com o decorrer das aulas, elas passaram a vocalizar de uma maneira mais ampla, ampliando a extensão melódica de suas vocalizações.

Nas últimas aulas, André e Bia começaram a vocalizar bastante, em especial, durante as atividades de movimentação corporal. Além disso, André começou a apresentar indícios de um canto intencional, quando cantou por várias vezes uma das canções trabalhadas em aula.

Gestos

Bia reduziu significativamente os movimentos estereotipados de corpo e mão, transformando-os em gestos mais expressivos, aparentemente com algum significado musical, durante as atividades de movimentação corporal.

André e Bia passaram a criar gestos mais expressivos a partir da audição de obras musicais e do canto.

Imitação e Interação

Tanto André quanto Bia demonstraram grande progresso em relação à capacidade de imitação. Por diversas vezes, as crianças adquiriram novas habilidades motoras, como o manuseio de instrumentos sem qualquer tipo de comando, pura e simplesmente pela observação e conseqüente imitação, ora do professor, ora da mãe. O *frullato* e a preensão de certos instrumentos, entre outras técnicas, foram desenvolvidos tão somente pela imitação.

As crianças intensificaram a interação, tanto com as mães, quanto com o professor durante as aulas. Entretanto não houve, durante todo o processo, interação entre André e Bia.

Ambas as crianças demonstraram expressões de alegria e prazer ao ouvirem as obras musicais gravadas, independentemente do estilo. As birras praticamente desapareceram com o fluir das aulas e o tempo de concentração em uma mesma atividade também aumentou.

Conclusões

Os resultados apontaram para um significativo desenvolvimento musical das crianças a partir das aulas de música realizadas, com nítida repercussão no desenvolvimento geral de

André e Bia. Foi possível observar que as atividades musicais realizadas contribuíram para ampliar as possibilidades de comunicação dessas crianças com o mundo.

Um ponto determinante para que o desenvolvimento apresentado pelas crianças ocorresse foi o envolvimento das mães no processo musicalizador. Elas estiveram sempre presentes, participando com animação, estimulando seus filhos em sala de aula e também em casa, como elas próprias relataram por diversas vezes.

Destacamos, como possível contribuição deste trabalho, o protocolo desenvolvido durante a investigação. É provável que ele possa ser utilizado em outras pesquisas sobre esse tema.

Esperamos que a abordagem interdisciplinar adotada nesta pesquisa possa gerar outros trabalhos, integrando as áreas da Música e da Saúde. Pesquisas desta natureza poderão mobilizar os cursos de Licenciatura em Música a criarem disciplinas que tratem da Educação Musical Especial, valorizando a área e incentivando um número maior de profissionais a atuarem com esta vertente da Educação Musical. Desta forma, esperamos que a Educação Musical Especial possa se tornar mais conhecida e valorizada pela comunidade científica, inclusive pelos profissionais da área da saúde.

Referências

CARNEIRO, Aline Nunes. *Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: Relações teóricas e implicações pedagógicas*. Dissertação de mestrado – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARNEIRO, Aline Nunes e PARIZZI, Maria Betânia. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM* n. 25, maio, 2011.

GABBARD, Glen O.; HALES, Robert E.; YUODOFSKY, Stuart C. *Tratado de psiquiatria clínica*. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2012. 1820 p.

GATTINO, Gustavo Schulz. *A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista*. 2009.119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KENNEY, Susan. Birth to six: Music Behaviors and How to Nurture Them. *General Music Today*. Volume 22(1). Out/ 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas Editora, 2002.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. Viviane dos Santos Louro, Luís García Alonso, Alex Ferreira de Andrade – São José dos Campos: ed. Estúdio Dois: 2006. 191 p.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PEIXOTO, Vanilce Rezende de Moraes. *Criança autista e Educação Musical: um estudo exploratório*. 2013. 49 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PADILHA, Marisa do Carmo Prim. *A musicoterapia no tratamento de crianças com perturbação do espectro do autismo*. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2008.

PARIZZI, M. Betânia et al. Música para a Saúde do bebê. In: III Seminário Internacional sobre o bebê. Instituto Langage: Paris, 2013.

PRESTES, Clarisse. Musicoterapia: estudo de caso de uma criança autista. XVII Encontro Nacional da ABEM, São Paulo, out. 2008.

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

RODRIGUES, Jessika Castro. *Musicalização de crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo*. 2009. 57 f. Monografia (Licenciatura Plena em Música) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

YOSHIJINNA, Marta Midori (Coord.). *Autismo: orientação para pais / Casa do autista* – Brasília: Ministério da Saúde, 2000. 38 p.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Curso de Especialização em Música: Ensino e Pesquisa em Diálogo

Ana Claudia Specht
UFRGS/Universidade Feevale
aspecth@sinos.net

Denise Blanco Sant'Anna
Universidade Feevale
denise@feevale.br

Lúcia Helena Pereira Teixeira
UFRGS
lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo: O Curso de Especialização e Música: Ensino e Expressão da Universidade Feevale, de Novo Hamburgo (RS), está hoje em sua quarta edição. A oferta dessa especialização surgiu com o intuito de atender a demandas regionais, constatada a partir das relações com acadêmicos docentes, nos cursos de formação continuada e projetos de extensão que apresentam interesse pelo conhecimento e experiências com as linguagens expressivas sonora, corporal e musical. Diante disso, o curso tem como objetivo promover o desenvolvimento musical do educador em uma perspectiva interdisciplinar, ampliando seus conhecimentos musicais e favorecendo suas ações em sala de aula e outros espaços de aprendizagem musical. Este relato propõe a apresentação e discussão sobre a estrutura do curso, as mudanças curriculares, a ênfase sobre a construção de um professor pesquisador, a relação entre a proposta do curso e a procura por ele e outros aspectos específicos que resultam das discussões acerca da caminhada realizada até o momento. Para isso, valemo-nos da avaliação e reavaliação de cada edição em relação à matriz curricular, dos depoimentos dos alunos e da monografia como trabalho de conclusão do curso. Nossa constatação até o momento direciona-se à relevância de um espaço que valorize as trocas de experiências entre os alunos, valorize a pesquisa como parte integrante da construção do profissional professor, buscando a compreensão, por parte dos discentes, da estrutura de um trabalho acadêmico de pesquisa, servindo como ponte para o campo da pesquisa.

Palavras chave: Especialização. Pesquisa. Música.

A extensão como impulsionadora da criação de uma especialização

Com o propósito de discutir questões relativas à formação de profissionais que buscam cursos de especialização para atuar no campo da educação musical, faremos aqui um

relato do Curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão da Universidade Feevale¹, que se encontra em sua quarta edição. A coordenadora do curso, também professora dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Pedagogia e coordenadora do Projeto de Extensão Movimento Coral, deparava-se com as demandas de muitos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem da música. Diante disso, ocorreram muitas reflexões e questionamentos sobre uma proposta de pós-graduação em música com os profissionais atuantes no referido projeto, focando o ensino da música e a expressão do sujeito aprendente. Para além da demanda, essa universidade que forma professores licenciados em Artes Visuais também se deparou com a questão relacionada a vários professores de artes que, no âmbito particular e público, estavam absorvendo o ensino da música nas escolas. Essas reflexões brotaram com muita efervescência, com fortes discussões sobre o “lugar” da música e o “lugar” das artes visuais na escola e, acima de tudo, sobre qual a função do professor de artes ao assumir aulas de música.

Esse contexto foi instigador para a realização e estruturação do curso de especialização em música, com o intuito de oferecer mais um espaço que viesse a contribuir com a formação musical do professor, propondo discussões sobre o ensino e a aprendizagem da música na escola e nos espaços informais. Procuramos dar ênfase à formação do professor de música em contraposição ao cenário que comentamos anteriormente, que tende a se aproximar da polivalência. Sobre essa questão, temos observado que o curso em questão, além de favorecer o pensar sobre a educação musical, tem contribuído para estabelecer limites na própria universidade, disseminando informações e promovendo uma cultura de valorização e reconhecimento às especificidades da educação musical, bem como da importância de profissionais qualificados para o ensino da música.

Mesmo a universidade não oferecendo um curso de graduação em música, temos como aliado o Projeto de Extensão Movimento Coral Feevale, que visa à indissociabilidade entre pesquisa-ensino e expressão. Nesse contexto, a aproximação com o curso de especialização ocorre no âmbito educativo-musical, pois o Movimento Coral Feevale tem promovido um campo aberto para a investigação a partir da articulação entre as duas propostas, para alunos das disciplinas de música do curso de Licenciatura em Artes Visuais,

¹ A Universidade Feevale é uma entidade de caráter educativo e cultural que atua nas mais diferentes áreas do conhecimento através do ensino de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa, atendendo mais de 15 mil alunos da região. Localiza-se na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

participantes cantores do próprio projeto (que muitas vezes tocam algum instrumento e/ou trabalham com educação musical) e alunos do curso de especialização em música.

O projeto disponibiliza vagas para bolsistas que queiram fazer a relação teórico-prática em entidades beneficentes que tenham parcerias firmadas, o que nos possibilita abrir vagas para os alunos de curso de especialização. Como exemplo, o curso teve alunos bolsistas atuando em um centro social que atende crianças entre 6 e 12 anos, com oficinas de musicalização. Consideramos essa interface com o projeto de extensão, uma grande oportunidade de envolver os alunos nos processos de aplicação, reflexão, análise e avaliação teórico-prática desenvolvidos nas disciplinas no decorrer do curso. Dessa forma, o desenvolvimento de estudos que abrangem os recursos expressivos sonoros, corporais e musicais tem viabilizado a produção teórica a partir das práticas realizadas, promovendo a transferência de um fazer artístico musical inter-relacional para a sala de aula e outros espaços não escolares.

As experiências e possibilidades de relação com a música que a universidade oferecia auxiliaram no debate inicial sobre a composição curricular, e a principal questão estava no perfil dos interessados em cursar uma especialização em música com o foco no ensino e na expressão. Essa especialização em música seria direcionada para professores licenciados em música ou em outras áreas do conhecimento, gerando muitas questões que permeavam a elaboração e construção da primeira composição curricular do curso: como lidar com profissionais que não são da área da música? O que o professor especialista deveria saber sobre música para ser um especialista em música com foco no ensino e na expressão? Como fazer a seleção dos candidatos? Entre outras...

Diante dessas questões, o curso foi delineando-se desde a sua primeira edição com 95% de alunos com formação em licenciatura e música e alguns alunos da pedagogia (que trabalham com música) e formados em outras licenciaturas, mas que também atuam na área de música. Para cada nova edição, é realizada uma entrevista com cada aluno interessado a fim de conhecer a história e motivo pelo qual estão buscando o curso. A prioridade para a escolha dos interessados baseia-se no trabalho que os alunos já vêm realizando com música, na motivação pelo estudo relativo ao ensino-aprendizagem da música e no interesse ou na disponibilidade para a pesquisa em relação ao período da monografia.

O ensino: a estruturação do curso

Para a estruturação curricular do curso, subsidiamo-nos com o estudo e a análise referentes a currículos de cursos de graduação em música de outras universidades. Outros aspectos que foram relevantes e que fundamentaram o mapeamento do curso foram as reflexões e avaliações sobre as vivências relativas à formação e atuação profissional da professora e pesquisadora que coordena o curso, bem como às trocas com a equipe na proposição da primeira base curricular (grupos de estudo, curso de graduação e pós-graduação nas áreas da educação, educação musical e música). Nesse sentido, o cerne dessa especialização apresenta uma base teórica fundamentada em teorias da educação e da educação musical (BAMBERGER, 1990; BECKER, 2001; BEYER, 1995; COLL, 1996; CONDE; NEVES, 1984; LA TAILLE, 1992; SLOBODA, 2008; SOUZA, 2009).

Esse foco conduziu não só a constituição da estrutura curricular, como também a escolha do corpo docente. A ideia de formar professores que refletissem sobre a sua prática orientou igualmente a criação das disciplinas. Portanto, a ênfase está na formação do professor reflexivo e pesquisador, a partir de ações como experimentação, exploração, reflexão e produção textual. Com tal propósito, foi elaborada a matriz curricular da primeira edição com disciplinas que, além de promover a reflexão acerca do ensino-aprendizagem da música, também abordavam alguns conteúdos referentes à história da música e aos gêneros da música brasileira, visando à ampliação da cultura musical do professor. Outras disciplinas que consideramos importantes na formação do professor de música, embora não sejam específicas da área, incluem Corpo, expressão e movimento e Práticas sonoras na arte.

Essas disciplinas reforçam a formação interdisciplinar do professor: a primeira aborda a consciência corporal, enquanto a segunda detém-se em possibilidades de diálogo entre a música e as artes visuais. Outro aspecto importante a destacar é que, como não trabalhamos com o ensino de um instrumento, optamos em oferecer um trabalho mais intenso com a voz na disciplina Técnica vocal e canto, com o objetivo de promover a consciência da voz cantada e falada como primeiro instrumento do professor.

De modo geral, as disciplinas denominadas Técnica vocal e canto e Percussão na educação musical visam à experimentação musical, à instrumentalização do professor e à vivência de um processo de aprendizagem musical reflexivo, que suscite questões referentes ao ensino-aprendizagem no fazer musical. A disciplina Corpo, expressão e movimento, já

mencionada, objetiva fomentar a integração mente-corpo, desenvolvendo atividades que trabalham com a experimentação corporal e com a improvisação, a partir de um olhar para si mesmo, para seus conceitos e pré-conceitos, para o corpo e para a própria expressividade.

São apresentados a seguir os quadros das matrizes curriculares. O Quadro 1 refere-se à matriz da primeira e da segunda edição; o Quadro 2, à terceira e à quarta edição.

Quadro 1: Especialização em Música – Primeira Edição

Disciplinas	Carga Horária Presencial	Carga Horária EAD
História da música	3	12
Gêneros musicais na música brasileira	3	12
Corpo expressão e movimento	30	-
Técnica vocal e canto	45	-
Ritmo, movimento e percussão	15	-
Prática músico-vocal	30	-
Psicologia da música	30	-
Percepção e formas de registro	30	-
Música na educação infantil e séries iniciais	30	-
Música no ensino fundamental diálogos e interfaces	15	-
Processos coletivos de sensibilização musical	30	-
Práticas sonoras na arte	30	-
Metodologia da pesquisa	4	26
Seminários	15	-
Monografia	-	-
Carga horária	310 h/a	50 h/a
Total geral: 360 h/a		

Fonte: sinopse do projeto de curso de pós-graduação *lato sensu* - Especialização em música: ensino e expressão/primeira edição – Universidade Feevale.

Quadro 2: Especialização em Música – Quarta Edição

Disciplinas	Carga Horária Presencial	Carga Horária EAD
Abordagens metodológicas em educação musical	30	-
Sociologia da música	20	-
Corpo expressão e movimento	30	-
Técnica vocal e canto	45	-
Percussão na educação musical	30	-
Prática músico-vocal	30	-
Psicologia da música	30	-
Percepção e formas de registro	30	-
Música na educação básica I	30	-
Música na educação básica II	15	-
Teorias da aprendizagem	20	-

Práticas sonoras no ensino da arte	15	-
Metodologia da pesquisa	30	-
Seminários	15	-
Monografia	-	-
Carga horária	370 h/a	-
Total geral: 370 h/a		

Fonte: sinopse do projeto de curso de pós-graduação *lato sensu* - Especialização em música: ensino e expressão/quarta edição – Universidade Feevale.

Cabe destacar a alteração curricular da segunda para a terceira edição, com a inserção das disciplinas Sociologia da música e Abordagens metodológicas em educação musical, visando a complementar as temáticas abordadas e discussões que emergiram dos trabalhos desenvolvidos. Nas propostas de reflexão e reavaliação das primeiras edições, a opção por tais disciplinas veio a suprir a necessidade de ampliação das linhas de pesquisa e outras abordagens teóricas. Com a inserção dessas novas disciplinas, outras foram suprimidas, tais como História da música e Gêneros musicais na música brasileira, contempladas na primeira edição, na tentativa de instrumentalizar o professor. Porém, as avaliações apontam para a abertura de novos espaços, tendo em vista a ampliação da pesquisa.

Estabelecendo um comparativo entre a primeira e a quarta edição do curso, percebe-se que alterações significativas ocorreram. Em função das mudanças político-educacionais da instituição, nessa quarta edição todas as disciplinas são presenciais e totalizam 370 horas/aula, tendo exigido uma adaptação do calendário nos anos de 2013 e 2014. Nas edições anteriores, algumas disciplinas eram oferecidas na modalidade EAD (História da música, Música brasileira, Metodologia de pesquisa – primeira edição), algumas disciplinas eram mescladas, com 60% de sua carga horária sendo presencial e 40% eram oferecidas em EAD (Sociologia da música, Metodologia de pesquisa, Psicologia da música – segunda e terceira edição).

Especialização com ênfase na pesquisa

Uma das maiores mudanças observadas em uma única disciplina ocorreu na Metodologia de pesquisa. Na primeira e segunda edição, a disciplina era oferecida 100% na modalidade EAD e ministrada por um professor de metodologia que assumia tal disciplina em quase todos os cursos de pós-graduação da instituição. Na terceira edição, foi acolhida a solicitação de um professor externo e especialista na área da educação musical, além de essa disciplina ter sido transformada em semipresencial (50% EAD e 50% presencial). Já

havíamos considerado esta uma grande conquista e, na quarta edição, conseguimos manter o professor especialista na área de educação musical nessa disciplina e passá-la inteiramente para a forma presencial, reforçando o investimento na monografia e no desenvolvimento de pesquisas na área.

Todas as edições passaram tanto por avaliações discentes quanto pela reformulação de sinopses para serem aprovadas por seus referidos colegiados, pelos institutos e pela pró-reitoria. Uma das questões enfaticamente discutidas nessa nova edição foi a manutenção da monografia, que poderia ser substituída por um artigo, já que a maior parte dos cursos de pós-graduação da instituição optou por esse tipo de produção acadêmica.

Quanto a isso, a avaliação da coordenação do curso foi a de continuar com a exigência da monografia, visto que a disciplina de Metodologia da pesquisa tornou-se específica do curso e os discentes têm a possibilidade de trabalhar de forma mais centrada na área da educação musical durante a elaboração de seus projetos de pesquisa.

Outro ponto que vale ser ressaltado refere-se ao entendimento do curso de especialização como uma preparação para a pesquisa. Houve dois casos de alunos mestres em outras áreas do conhecimento que procuraram o curso, mas a maior parte dos discentes vem de uma graduação na qual desenvolveram um trabalho de conclusão de curso, mas não necessariamente uma investigação. Alguns declararam ter-se interessado pela especialização na Feevale não somente em razão das disciplinas que compõem a matriz curricular, mas também pela possibilidade de desenvolver uma pesquisa e poder passar pela experiência de serem avaliados em banca.

Para a coordenação e o corpo docente, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa para posterior investigação aumenta consideravelmente a responsabilidade com o curso, já que realizar uma pesquisa demanda conhecimentos específicos, aprofundamento teórico-metodológico, manejo dos instrumentos de coleta de dados e tantos outros saberes. A disciplina de Metodologia da pesquisa acaba por trabalhar somente sobre alguns pontos gerais e necessários, tais como a necessidade de se pesquisar e o entendimento do porquê da elaboração de um projeto de investigação no qual todos os tópicos devem servir de bússola para o momento da entrada no campo. Jamais uma disciplina poderá dar conta da complexidade de se fazer pesquisa se não conseguir esgotar os assuntos e, mais do que isso, se não contar com alunos que tenham passado por experiência investigativa anterior. Devido a isso, os discentes acabam necessitando do amparo seguro de seus orientadores, por ocasião

dos seis últimos meses do curso, período em que devem realizar a investigação e escrever a monografia.

Com a exiguidade do tempo para a realização de todo o processo, desde a terceira edição do curso, coordenação e corpo docente instituíram, durante os seis meses em que os alunos estão em campo, três encontros extras aos sábados de alunos e professores, chamados de colóquios. Esses encontros, além de constituir momentos em que os discentes devem apresentar o “estado da arte” de suas pesquisas, servem também para que os colegas conheçam as investigações uns dos outros, esclareçam dúvidas e aprendam juntos. Na terceira edição do curso, esse procedimento mostrou-se bastante relevante para os alunos, conforme suas manifestações a respeito.

Para professores que desejam seguir a carreira acadêmica, visando a um futuro mestrado, o curso de especialização com ênfase na pesquisa também se mostra relevante, já que muitos profissionais que o buscam recentemente concluíram o curso de graduação ou são profissionais que já se distanciaram há algum tempo da vida acadêmica.

Algumas reflexões para concluir

Citamos questões que permearam a elaboração da primeira composição curricular do curso e que se referiam a dúvidas relativas a como lidar com profissionais que não eram da área da música. Hoje, na quarta edição da especialização, essa é uma questão que já não mais nos aflige, pois a coordenação e o corpo docente aprenderam muito com o próprio desenvolvimento do curso. Mesmo com professores de outras áreas que trabalham com música e que entram no curso com níveis diferentes de conhecimentos relacionados à música, estamos diante de uma diversidade riquíssima, a mesma que muitas vezes encontramos em sala de aula.

Os alunos aprendem e ensinam uns aos outros, socializando experiências e saberes. Professores de música, professores unidocentes, de artes visuais, da educação física, da educação infantil, mesmo em menor número, estabelecem trocas valiosas em todas as disciplinas do curso. Ao longo das edições, os professores vão planejando suas práticas pedagógicas de forma mais integrada, inclusive realizando convites a colegas de outras disciplinas para que participem de algumas aulas específicas.

O desafio maior que se coloca está relacionado à preparação dos discentes para a compreensão da profissão docente de forma indissociável da postura para a pesquisa, entendendo o ser professor como um desafio que deve alimentar buscas constantes.

Referências

- BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 97-124.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. **Em Pauta - Revista do Curso de Pós-Graduação em Música: Mestrado e Doutorado**, Porto Alegre, v. 9/10, dez. 1994/ abr. 1995.
- COLL, Cesar et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.
- CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. Música e educação não formal. **Pesquisa e Música**, v. 1, n. 1, p. 41-52, 1984/1985.
- LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- SLOBODA, John. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOUZA, Jusamara Vieira (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2.ed. rev. Coleção Músicas. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ANEXO 1

Tabela 1: Curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão **Monografias (exemplos com acesso on-line)**

A construção do conhecimento musical através de jogos

Os saberes musicais dos cantores de um coro: uma investigação sobre aprendizagem e montagem de arranjos vocais

O cotidiano, as aprendizagens e as ressignificações no contexto escolar

A contribuição das novas tecnologias de informação e comunicação para a construção do conhecimento musical dos aprendizes de música da educação infantil

A presença da música nas séries iniciais do ensino fundamental: as práticas musicais de professores unidocentes de uma escola municipal de São Leopoldo

A aprendizagem vocal de um cantor de banda pop rock

Estudar guitarra e violão através do software guitar pro 5.2.2: um estudo de caso com jovens

A aprendizagem musical da criança com síndrome de Down em ambiente coletivo: um estudo de caso

A epistemologia do professor: práticas e concepções em educação musical

Educação musical com adolescentes: inovando métodos e ampliando conceitos

A educação musical ao longo da história até os dias atuais: o que se fez e o que se faz?

Novas tecnologias e educação musical: o software de gravação como ferramenta de ensino e aprendizagem

A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS

Aspectos culturais e sociais no canto coral: uma reflexão sobre as sociedades de canto em Estrela

A música em berçários: como os bebês e as professoras envolvem-se com a música

Aprendendo música com arte: uma proposta de musicalização através da audiopartitura

A articulação do ensino musical com outras linguagens artísticas e sua aplicação em uma escola de música

Concepções de professoras sobre aulas de música no ensino fundamental, com a utilização de flauta doce como instrumento principal

O ensino coletivo de violão em turnos extraclasse na escola particular

O curso de formação continuada em educação musical realizado em Salvador do Sul e sua repercussão no cotidiano da sala de aula – um estudo de caso

Os jogos de mãos como recurso para o desenvolvimento rítmico infantil no ambiente escolar

Oficinas de flauta doce em um projeto social e possíveis implicações na formação integral dos alunos

Oficinas pedagógicas musicais: o preparo de professores generalistas para o ensino da música na educação infantil

O desafio da improvisação na didática de banda de música: uma pesquisa qualitativa na docência da improvisação musical

A importância das cantigas de roda para o desenvolvimento musical e social da criança na educação infantil

O desenvolvimento de competências musicais a partir de práticas corporais e criativas no fazer musical em grupo

Fonte: <http://www.feevale.br/biblioteca>.

Democratização do conhecimento musical no Ensino Médio: discursos e impressões discentes

Jonas Tarcísio Reis
UNIP/UFPR/SEDUC-RS
jotaonas@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho versa sobre algumas impressões de discentes do Ensino Médio acerca da música. Constitui o recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica que investigou as concepções e ações acerca da democratização do acesso ao conhecimento musical de Comunidades Escolares de três (03) escolas de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Nela foram realizados três estudos de caso com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Este texto revela dados importantes para pensar a democratização do conhecimento musical no Ensino Médio e a inclusão da música no currículo escolar da Educação Básica. Os resultados alertam para a necessidade de fomento de movimentos políticos educacionais que busquem uma educação para a formação integral do ser humano. Isso no sentido de trilhar outros caminhos na educação formal, para além dos ditames mercadológicos que oprimem a emergência de uma escola para a emancipação, na qual a música tem importante papel. Revela também que os alunos de Ensino Médio são sujeitos com visões e vontades peculiares, fazendo leituras específicas acerca da sociedade, da escola e, conseqüentemente, da função da música na formação humana.

Palavras chave: democratização do conhecimento musical; Ensino Médio; educação musical.

Introdução

Este texto constitui o recorte de uma pesquisa maior. Esta pesquisa buscou desvelar e compreender as concepções e ações das Comunidades Escolares¹ de três (03) escolas² de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul acerca da democratização do acesso ao conhecimento musical nos seus espaços. Também objetivou, de modo específico, descobrir que ações as Comunidades Escolares acreditam ser eficientes para a real implementação da Lei 11.769/2008; desvelar qual a ideia de “música para todos” que perpassa as posições político-filosóficas das Comunidades Escolares investigadas; revelar se há implicação da visão

¹ Quando se usa o termo *comunidade escolar* está-se considerando a escola constituída por quatro segmentos: professores, funcionários, estudantes e pais/responsáveis.

² Foram escolhidas três escolas de Ensino Médio próximas ao centro da cidade com mais de 1.000 alunos matriculados, que recebiam estudantes de regiões diversas e periféricas da cidade de Porto Alegre.

epistemológica das Comunidades Escolares na constituição da coerência entre a prática e o discurso que propõem quanto à democratização do acesso ao conhecimento musical.

Esta investigação científica se soma a outras tantas (PENNA, 2008, 2010; SOBREIRA, 2008, 2009; SANTOS, 2009, 2012; REIS, 2009; SEBEN e SUBTIL, 2010; GALIZIA, 2009; RIBAS, 2009; TORRES e SOUZA, 2008; NUNES, 2010; PIZZATO e HENTSCHE, 2010; PECKER, 2009; BARBOSA e FRANÇA, 2009; LUEDY, 2009; JARDIM, 2009; ARROYO, 2009; QUILES, 2009; TARGAS e JOLY, 2009; SOUZA, 2008, 2010; WAZLAWICK e MAHEIRIE, 2008; CAMPOS, 2008; SILVA, 2012) que procuram colaborar na compreensão e otimização do processo de implementação da Lei 11.769, de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), a qual estabelece a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte na Educação Básica. Contudo, cabe lembrar que:

A inclusão do ensino da música na atual política curricular não representa uma novidade em termos de políticas públicas, mas uma espécie de retorno, uma vez que a música já foi disciplina obrigatória na década de 1930, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas. (SOBREIRA, 2009, p. 54).

Mesmo não sendo uma novidade no que tange a emergência político educacional, faz-se necessário compreender como a Comunidade Escolar, sendo uma das responsáveis pela instalação de medidas de fomento ao ensino e a aprendizagem musical, se posiciona a respeito do processo de cumprimento desta lei (BRASIL, 2008).

Falando sobre o movimento de implementação da Lei 11769/2008, Sobreira (2008) alerta para que se siga caminhos dialógicos, no sentido de compartilhamento de experiências, alternativas e concepções para a implementação da música nas escolas de Educação Básica do Brasil.

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical. A proximidade com as escolas também se justifica por permitir um modelo de formação docente em estreita conexão com as demandas daquele contexto. (SOBREIRA, 2008, p. 51).

No entanto, em decorrência do espaço limitado dessa forma de divulgação dos achados científicos, decidiu-se compor uma discussão mais restrita dos resultados da referida investigação. Assim, no trabalho que por ora é apresentado, trata-se especificamente de

analisar algumas falas do segmento escolar alunos acerca das suas impressões e ideias a respeito da música no Ensino Médio. Privilegia-se uma leitura abrangente do material empírico coletado de forma a ressaltar as concepções dos alunos sobre a presença, possibilidades e formas de ocorrência da educação musical no ambiente da educação de nível médio. Embora esta pesquisa tenha sido realizada no formato de três estudos de caso (PRODANOV e FREITAS, 2009; BECKER, 1997; MARTINS, 2008), usa-se aqui, falas de alunos de apenas uma das escolas investigadas, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas³ com perguntas abertas acerca das experiências dos alunos com a música na escola, de modo a fomentar a discussão focalizada. Os alunos, conforme iam falando e trazendo suas impressões construíam um processo de complementação às falas dos colegas e se posicionavam acerca do questionamento exposto pelo entrevistador. Estes alunos eram do segundo ano do Ensino Médio, modalidade Normal⁴, e haviam frequentado a disciplina de música durante o primeiro ano.

Os estudantes foram indicados pelo professor de música da escola, conforme disposição para a participação voluntária na pesquisa⁵. Os questionamentos realizados na entrevista com eles foram os seguintes: Falem um pouco sobre suas relações com a música; O que vocês acham das aulas de música?; O que vocês aprenderam durante este ano? Como vocês aprenderam?; Como é a avaliação nas aulas de música?; Que ações a escola faz para aumentar o acesso à educação musical em seus espaços?; Para que servirá a música em suas formações?; Por que decidiram estudar música?; Alguém pretende seguir carreira nessa área?; Qual o papel da música nas suas vidas?

Conforme as informações trazidas pelos pesquisandos o investigador pedia esclarecimentos, sugerindo que eles falassem mais a respeito do tema abordado. A coleta se deu em um ambiente de interação. Observou-se que os alunos desenvolveram uma espécie de “bate-papo” em torno dos questionamentos levantados pelo pesquisador na roda de discussão.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a investigação qualitativa é um tipo de pesquisa descritiva. Os dados são registrados de forma particular, geralmente em palavras, discursos, averbações ou imagens animadas ou estáticas e não em números ou estatísticas. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto no registro dos

³ As entrevistas foram gravadas no formato de áudio e transcritas posteriormente para a forma textual.

⁴ Curso de formação de professores para a atuação na Educação Infantil, principalmente.

⁵ Foram assinados termos de consentimento livre e esclarecido, conforme as normas éticas de pesquisa com humanos, estabelecidas pelo comitê de ética de nossa Instituição de Ensino Superior (IES).

dados como para disseminação dos resultados” (idem, p. 49), pois permitem a descrição minuciosa do objeto de estudo, suas condicionantes e resultantes. Nesse tipo de abordagem nada escapa à avaliação, nenhum dado é adquirido espontaneamente, mas sim construído com base nas metas e objetivos que guiam o olhar do pesquisador para o registro minucioso do fenômeno investigado, seja ele um diálogo ou uma situação pedagógica sem predomínio de ações verbais. “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (idem, p. 48), que são interpretados conforme a sua riqueza sem tentar convertê-los em símbolos estatísticos.

A presença da música na escola: algumas percepções discentes

No início da segunda década do século XXI, muitas são as preocupações da sociedade, tanto do ponto de vista estrutural, quanto conjuntural. A emergência de um modelo de vida humano amplamente sustentado por um mundo todo novo de tecnologias, em uma movimentação econômico-social regada à obsolescência programada tem se mostrado realmente alarmante aos olhos da educação enquanto campo científico. No entanto, muitas outras problemáticas subsistem em meio aos ensinamentos e aprendizagens que habitam nosso tempo e espaços. A educação formal passa, principalmente em nosso país, por um momento em que é extremamente cobrada para exercer um papel mais ativo na constituição e formação dos sujeitos sociais integrantes da sociedade. Hoje, com a democratização da escola, muitos outros desafios emergiram, para os educadores diretamente, e indiretamente para o poder público e os grupos sociais que dela dependem.

Observa-se que se conseguiu avançar na democratização dos espaços escolares de modo que quase todos os alunos com idade para frequentar o Ensino Fundamental se encontram matriculados: cerca de 98% (Censo da Educação Básica 2011). Mas isso ainda não ocorreu no Ensino Médio (ver MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012). Contudo, estar na escola não significa acessar o conhecimento acumulado pela humanidade, tampouco, se apropriar da diversidade de saberes que o ser humano inventou ao longo da sua trajetória na conquista do mundo. Muitas áreas ainda não se articulam na escola e nos currículos para dar conta de propiciar aos alunos formas de inteligir o mundo holisticamente. Outras sequer estão presentes nas grades curriculares ou programáticas de conteúdos das escolas da Educação

Básica, dificultando ainda mais a constituição de uma visão profunda e complexa da realidade circundante.

Para isso, é evocado o argumento de que há uma hierarquia presente intrinsecamente nas considerações do que deve ou não constar de atividade e saber a formar as individualidades e coletividades sociais que estão na escola para aprender a ser e estar na sociedade, nela interferindo. Existem áreas que solidamente estão incrustadas nos currículos apoiadas pelo puro senso comum⁶ e/ou mobilizações das classes dominantes acerca do que pode ou não ser destaque na formação de um suposto conglomerado social. Isso por que mudanças nesse âmbito podem implicar a partilha ou a perda do poder das estruturas e ordens vigentes na sociedade por parte de alguns poucos mandantes e detentores deste⁷. Assim, pode-se observar a ausência significativa da música dos currículos escolares (PENNA, 2002, 2007, 2008; SOBREIRA, 2008; 2009) e o baixo número de professores de música que atuam na Educação Básica (PENNA, 2002) como sendo fenômenos ligados a toda essa cultura de hierarquização de áreas do conhecimento humano e de conteúdos nas grades curriculares de nossas escolas brasileiras. Por exemplo, verifica-se isso na constatação que um aluno faz no meio da discussão acerca da música no Ensino Médio:

– Eu acho que no Brasil deveria ter escola gratuita de música. Eu estive na Argentina e [[lá] qualquer um pode ser músico, entendeu? Não precisa pagar 220 pilas (reais) [como] a aula aqui, lá tu só te inscreves e entra como [na] escola pública. Aqui [no Brasil] tem curso normal, administração e informática. É o Brasil, entendeu? São os cursos que vêm com o Ensino Médio. Se quiser fazer outra coisa, tu não tens. É muito difícil de achar. Por quê? Não sei qual a visão que a gente tem, de brasileiro: que o ser humano, brasileiro, é só administração, informática e professor? (...). Mas eu acho que deveria ser investido em outras áreas. Tipo: esporte, por exemplo. Não só futebol, porque [por exemplo,] eu jogo basquete. E, às vezes, é difícil de achar uma quadra de basquete onde um monte de gente pode jogar, como futebol. Às vezes, eu chego a uma quadra de basquete e tem um monte de gente jogando vôlei e futebol. (...) Mas eu acho que música seria uma ideia boa. Um curso técnico de música, técnico com prática, uma coisa importante, um curso prático. (Aluno Marlon da Escola Primavera⁸).

⁶ Denomina-se de senso comum todo o saber adquirido por tradição, uma herança dos antepassados, quase que uma verdade incontestável, um conjunto de ideias e valores que são usados para avaliar e agir no mundo. Aranha e Martins (1993, p. 35) alertam que o senso comum é um conhecimento ingênuo (não-crítico), fragmentário (difuso e sujeito a incoerências) e conservador (resistente às mudanças) e geralmente está misturado a crenças e preconceitos.

⁷ Entretanto, em vista do espaço limitado, não se tratará de aprofundar pormenorizadamente as reflexões acerca de tal problemática.

⁸ Os nomes dos sujeitos e da escola são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

O fala do aluno ressalta uma constatação que o senso comum presente na sociedade – principalmente a academia e as escolas – já conhece, o de que existem certas necessidades formativas e opções políticas e filosóficas que colocam determinados conhecimentos, saberes e profissões como mais ou menos importantes do que outras. Essa reflexão discente também frisa a necessidade de uma educação musical calcada na prática musical. No entanto, no caso específico, o aluno se refere à música em curso técnico de nível médio. O aluno reivindica a formação profissional em música. Assim sendo, tais cursos constituiriam uma forma e espaço de democratização da música no Ensino Médio.

Ressalta-se a importância do questionamento do aluno no sentido de pensar sobre o *status* que a música, e que a arte em geral, detêm nesse dado tipo de “metabolismo social” que vigora (MÉSZÁROS, 2005). Em um tempo histórico no qual prepondera a lógica da competição e de uma educação para o imediatismo dos mercados, os bens culturais circunscritos no campo artístico não são valorizados da mesma forma nos processos formais de educação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Observa-se, assim, a desvalorização da música na formação humana. A escola está mais preocupada com a formação para o exercício técnico no mercado de trabalho do que com práticas formativas para a emancipação humana, o que exige uma nova visão sobre a educação e o seu papel na formação da cidadania, conforme se pode constatar no diálogo a seguir, extraído da entrevista realizada com alguns alunos em uma das escolas que participaram da pesquisa:

– A música é pra expressar, mas tem música que não expressa nada [...]. Eu acho que tem que investir em música, [colocar] mais instrumentos na escola. (Aluna Marta da Escola Primavera).

– É cultura, não adianta, é que nem a cultura [de] ensino. [No] Brasil em função da copa, pararam de investir na orquestra do Rio de Janeiro para investir na copa. Ou seja pararam de investir em cultura para investir em bola. É caro o ingresso pra ti ver uma orquestra. Eu fui, não era pago, era concerto de natal, [entrada] livre, no Parcão [parque existente na região central da cidade]. Eu me apaixonei por aquilo, e eles apresentaram todos os tipos de música, (inglês, português). Nossa, os instrumentos, tu escutando aquilo pode ser no volume muito baixo, mas aquele volume lá embaixo é o que vai te fazer sentir aquela música. Nossa, em um lugar aberto [ao] público, pra quem quisesse ver. Maravilhoso, vi uma vez e fiquei encantada, mas nunca mais tive a oportunidade de ver. O Brasil não investe. Tem cultura? Não tem cultura. A gente já discutiu na aula: o estrangeiro acha que Brasil é futebol e carnaval, só isso, como a gente já conversou na aula. Todos os outros, o resto dos outros países sabe que os EUA investem em cultura, educação, esporte, mesmo que esteja enfiado em guerra, enfiado nisso e naquilo, mas eles investem. O Brasil nunca vai se igualar aos EUA. Eles [Brasil] só querem saber do índice de classe social, de

consumismo, que lugar ele está no empreendedorismo. Não quer saber da educação: eu estou lá em 3º lugar da economia, mas em 89º em educação! Falta exatamente a cultura de ver que tudo isso se completa. (Aluna Luiza da Escola Primavera)

– Se investisse na educação a gente poderia subir para o 1º lugar. (Aluna Marta da Escola Primavera).

– Se eu subir na educação os demais fatores subirão juntos, a economia está estática [hoje]. (Aluna Luiza da Escola Primavera).

Inicialmente observa-se o apontamento da música como forma de expressão no diálogo em destaque. Nota-se também a qualificação da música como uma forma cultural. Assim, cabe ressaltar, que na posição de linguagem, a música se presta como instrumento capaz de mediar determinados tipos de relação social. Como linguagem ela utiliza muitas tecnologias na complexificação e diversificação no modo de mediação dessas relações sociais. Do ponto de vista cultural, a música é entendida como bem cultural universal. Todos os povos produzem e têm em suas movimentações sociais algum evento musical presente, seja ele de forma isolada ou ligado à dança e/ou outras manifestações artísticas ou ritualísticas. A música é produzida pelo homem por meio do trabalho sobre os sons e os silêncios, em organizações que seguem padrões estéticos já estabelecidos ou novos que surgem mediante o potencial criativo humano posto em movimentação em determinado espaço histórico-social. É uma forma de expressão capaz de mediar as relações entre o homens e a natureza social e física. Assim, constitui um modo de agir sobre o mundo, representá-lo e modificá-lo na dimensão do “fazer e compreender” musical (PIAGET et. al., 1978).

Nota-se na fala da Aluna Luiza o impacto positivo que a experiência de assistir a uma orquestra lhe proporcionou. Muitas vezes, acredita-se que os alunos não gostam de determinado tipo de música por causa de estereótipos de juventude que povoam os imaginários sociais. A fala desta aluna faz ruir as bases de alguns imaginários. Portanto, é necessário antes de tudo, ouvir o que os jovens têm a dizer e lhes possibilitar espaços novos para vivências diversificadas, como esta a que a aluna teve acesso. Essa reflexão exige um alinhamento de alerta ao posicionamento de Silva (2012, p. 103): é “fundamental que o aluno de música tenha consciência de que a diversidade musical presente nas preferências de cada um dos alunos em sua sala é só uma ínfima parte da diversidade musical encontrada no restante do planeta”.

Considerações finais

As falas destacadas neste trabalho demonstraram que esses alunos veem com positividade a música na escola. Mostram a vontade discente de saber mais de música. Evidenciaram que eles têm certas expectativas compartilhadas acerca dessa forma de arte. No entanto, essas concepções podem ser transformadas à medida que novas experiências e práticas musicais podem ser desenvolvidas. Geralmente elas emergem de acordo com a criatividade e possibilidades do docente que conduz os processos formais educacionais na escola. Isso de forma coadunada a existência ou não de subsídios materiais como o fornecimento de instrumentos por parte da escola ou da mantenedora. Observa-se também uma severa crítica acerca da concepção de mundo e de valorização das áreas de conhecimento pela sociedade em geral, cuja reprodução ocorre também no espaço da Educação Básica, que privilegia uma dada formação profissional, ao que concerne a fala do Aluno Marlon da Escola Primavera. Isso, conseqüentemente, leva a reflexões acerca do papel do saber musical na formação dos sujeitos sociais que adentram os espaços educacionais institucionalizados.

Em geral, observou-se uma positiva receptividade dos alunos acerca da música no currículo, muito sintonizada nas expectativas que constroem na ideia de perpetuação e complexificação dos seus gostos musicais.

Os dados empíricos aqui destacados ajudam no alinhamento ao que estudos recentes têm demonstrado (SILVA, 2013; SANTOS, 2009; 2012⁹): a necessidade de pensar os processos formais de educação posicionando como relevantes os anseios das juventudes. Isso por que está comprovado que os jovens têm projetos de vida característicos. Para a plena realização destes a escola poderá se constituir em um espaço de otimização e diversificação da sua concretização, considerando o “protagonismo juvenil” como força motriz da sua forma de ação coletiva e individual na sociedade que habitam e que constroem (REVISTA NOVA ESCOLA, 2013).

⁹ Santos (2012) analisa as falas dos alunos sob as óticas do relacionamento epistêmico, identitário e social da juventude a respeito do estudo da música na escola. Ela propõe como resultado a observação de que os alunos veem a música e o seu estudo na escola de modo específico e com sentido também peculiar e que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes no sentido mais geral, o que envolve o social, o psicológico, o político, o filosófico e o cultural. Ela revela que o que os alunos desejam aprender de música na escola, e de outros conhecimentos também, tem a ver diretamente com a vida deles e seus gostos, bem como com suas relações sociais dentro e fora da escola.

Contudo, os discursos coletados levam a um importante questionamento acerca da música no Ensino Médio: Qual educação musical está mais sintonizada aos desejos das juventudes que trilham e habitam as salas de aula do Brasil? Mas este problema requer outra investigação que, com certeza, poderá revelar importantes e clarificadores resultados para continuar-se refletindo coletivamente acerca da democratização do acesso ao conhecimento musical e ao papel da música na formação do cidadão que é responsabilidade da Educação Básica como um todo.

O contexto vivido pela implementação da lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) é complexo. É um processo de mudanças, com virtudes, medos, conflitos, desacomodações. Um movimento com divergências ideológicas mais ou menos explícitas. De modo semelhante, com teorismos estéreis dos que podem falar sem o compromisso da prática. Sendo assim, esse trabalho busca colaborar para pensar a inserção da música no Ensino Médio pela via da compreensão do que há na prática e das expectativas dos jovens que povoam as escolas. Contudo, outros trabalhos são necessários nessa perspectiva, com outras abordagens tanto teóricas quanto metodológicas, no sentido de caminhar coletivamente rumo a radicalização da democratização do conhecimento musical na educação formal.

Referências

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. versão atualizada. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARROYO, M. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 53-66, mar. 2009.
- BARBOSA, K. J.; FRANÇA, M. C. C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 7-18, set. 2009.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Leis Ordinárias de 2008. *Lei n° 11.769/2008*. Altera a lei n° 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 02 ago. 2012.
- CAMPOS, N. P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar. 2008.
- GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.
- JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 15-24, mar. 2009.
- LUEDY, E. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 49-55, set. 2009.
- MARTINS, G. de A. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. István Mészáros; trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião

Anual da ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...*, Porto de Galinhas-PE: ANPED, 2012. P. 01-41.

NUNES, H. de S. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da Educação Básica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 34-39, mar. 2010.

PECKER, P. C. *As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PENNA, M. Mr. Holland, o professor de música na Educação Básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: A'ARTES/UFPB, 2000. Relatório de pesquisa. Disponível em: [http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/anexo4\(EF\).html](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/anexo4(EF).html)>. Acesso em: 7 fev. 2007.

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

_____. *Fazer e Compreender*. Trad. Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIZZATO, M. S.; HENTSCHE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 40-47, mar. 2010.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

QUILES, O. L. et al. Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 67-75, mar. 2009.

PIAGET, J. et. al. *Fazer e Compreender*. Trad. de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

REIS, J. T. A influência da educação musical informal em uma atividade de composição musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009, p. 01-07.

REVISTA NOVA ESCOLA. *O que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola*. São Paulo-SP: Abril, 2013.

RIBAS, M. G. de C. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 124-134, mar. 2009

SANTOS, C. B. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, n.27, 79-92, jan.jun 2012.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar. 2010.

SILVA, D. G. A Educação Musical como diálogo libertário de ensinar e aprender a ser sujeito social. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina: *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009, p. 83-89.

SILVA, R. R. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.20, n.27, 93-104, jan.jun 2012.

SILVA; M. R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 65-79.

SOBREIRA, S. A música como disciplina obrigatória nas escolas públicas: nem tudo é harmonia. *Espaço* (Rio de Janeiro. 1990), v. 31, p. 53-67, 2009.

_____. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20,45-52, set. 2008.

SOUZA, F. de. O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 75-81, mar. 2008.

SOUZA, J. et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 84-94, mar. 2010.

_____. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TARGAS, K. de M.; JOLY, I. Z. L. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 113-123, mar. 2009.

TORRES, M. C.; SOUZA, J. Música no ensino médio: entre documentos oficiais e práticas

cotidianas. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Orgs). *Ler e escrever compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 277-284.

WAZLAWICK, P.; MAHEIRIE, K. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções esensibilização com educadoras da educação infantil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 83-92, mar. 2008.

Desafios da supervisão/criação e tutoria a distância: um relato de experiência a partir da disciplina Prática de Canto 1 do Curso de Licenciatura em Música a distância da UnB

Uliana Dias Campos Ferlim
UnB
uferlim@gmail.com

Jaqueline Marques
UFRGS
jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiência a partir da atuação na Prática de Canto 1 (PC1)¹ do Curso de Licenciatura em Música² (CLM), graduação a distância, da UnB. Para tanto discorremos sobre a estrutura e os conteúdos da disciplina descrevendo como foi pensada, como as atividades foram propostas a cada semana. Relatamos também alguns desafios ligados à essa atuação, tais como, criar e supervisionar a disciplina, como utilizar recursos tecnológicos para aplicação nas aulas, como os tutores lidam com os *feedbacks* que devem apresentar aos alunos em resposta às atividades. E em seguida apresentamos alguns considerações acerca da atuação na disciplina e também sobre o ensino de canto a distância.

Palavras-chave: Educação a distância, Canto Popular, Música Popular

1 Introdução

O presente trabalho vem mostrar um relato de experiência a partir da disciplina Prática de Canto 1 (PC1) do Curso de Licenciatura em Música (CLM), graduação a distância, da UnB.

Essa disciplina faz parte da grade curricular do CLM da UnB, porém ela também é ofertada como disciplina eletiva para o curso de Artes Visuais e Artes Cênicas. Nesse relato, a turma trabalhada foi a de Artes Visuais, mas teve participação de alguns alunos do curso de Artes Cênicas e da Música.

A disciplina foi ministrada sob a orientação da professora autora e supervisora e por quatro tutoras a distância, além do auxílio dos tutores presenciais de cada polo.

¹ Quando nos referirmos à disciplina Prática de Canto 1 usarei a sigla PC1

² Quando nos referirmos ao Curso de Licenciatura em Música usarei a sigla CLM.

2 A disciplina de Prática de Canto 1

2.1 Estrutura

No CLM a distância, o componente curricular “canto” está inserido no núcleo de estudos “Formação Musical”. As disciplinas do canto são denominadas “Prática de Canto 1 e 2” (PC 1 e 2) e são oferecidas, geralmente, no segundo e terceiro semestres do curso, isto é, na primeira parte da vida do licenciando (dentro de um total de 8 semestres/ 4 anos). As PC 1 e 2 possuem a duração de 8 semanas, e a princípio, isso foi pensado para que não se sobrecarregasse os alunos, evitando que eles cumprissem muitas disciplinas simultaneamente.

A ementa das disciplinas PC 1 e 2 é: “Introdução e desenvolvimento da prática vocal, com ênfase na voz cantada, considerando o desenvolvimento de habilidades técnicas e expressivas características da música popular, nos seus diversos estilos, gêneros e períodos”.

Para tanto, a sala de aula virtual era organizada em semanas. Na "semana zero" estavam disponíveis *links* que iriam auxiliar na realização das atividades, tais como, *link* para fazer o *download* do programa de Karaokê³ e do programa *Audacity*⁴ bem como um guia para o seu uso. Havia também uma bibliografia básica comentada e complementar que seria utilizada no decorrer da disciplina.

As semanas seguintes foram organizadas com atividades de fóruns e tarefas. Nos fóruns, os alunos compartilhavam seus arquivos de áudio e tinham momentos de interação e aprendizagem coletiva, onde podiam relatar o processo de suas gravações, como fizeram para chegar até aquele resultado, e também opinavam sobre as gravações dos colegas fazendo comentários, elogios e observações.

As tarefas eram de três tipos: tarefa-vídeo, onde deveriam ir até o polo para gravarem um vídeo e postar no local indicado na semana de aula, (em alguns momentos foi permitido que eles realizassem essas gravações de vídeo em suas casas) a tarefa-áudio, que eram as tarefas postadas nos fóruns e a tarefa-texto, que apareceu mais ao final da disciplina, onde se auto-avaliaram discorrendo sobre como foi o seu processo de aprendizagem. Foi aplicada, também, uma prova contendo questões de escuta e identificação onde eles deveriam falar sobre alguns conceitos que foram apresentados e trabalhados no decorrer das semanas.

³ Programa *Van Basco's*, utilizado para gravações em Karaokê.

⁴ Software recomendado para gravações de áudio.

2.2 Conteúdos

Durante as semanas, foram trabalhados gêneros conhecidos dentro da música popular e de mídia, dentre eles, *pop/rock*, sertanejo, forró, samba. Segundo Ferlim (2011) "o pressuposto é que o licenciando trave contato com realidades culturais com as quais irá se deparar na vida profissional, e que acima de tudo, possa ter atitudes de reconhecimento e inclusão" (p. 568). Além disso, "a escolha pelo trabalho por meio dos gêneros musicais deve-se a duas razões: tanto para preconizar a diversidade de tradições culturais, como para dar liberdade ao aluno diante dessa diversidade" (FERLIM, 2011, p. 568).

Os alunos escolhiam as músicas que gostariam de cantar, dentro do gênero musical da semana, gravavam por meio do programa de karaokê ou de áudio indicados, e postavam de acordo com as tarefas que foram propostas. Em algumas semanas foi pedido que, além da escolha e gravação da música de determinado gênero, eles identificassem e realizassem mudanças de tonalidades para que pudessem compreender que, em alguns momentos essa mudança de tom se faz necessária para um melhor aproveitamento e conforto vocal. Além disso, os alunos iam aprendendo a lidar com esses recursos tecnológicos dos *softwares* disponibilizados na "semana zero". Dessa maneira "pretende-se valorizar contextos sócio-culturais variados, disponibilizando repertório diverso e de aceitação popular por meio de uma prática informal bastante comum entre os cantores amadores, o karaokê" (FERLIM, 2011, p. 568).

3 Desafios

3.1 Criando e supervisionando a disciplina de PC 1

Ao propor as atividades para a disciplina, uma das preocupações foi como utilizar a tecnologia para envolver os alunos no ambiente virtual de aprendizagem. Por meio de pesquisa na internet encontramos o *software* livre *Audacity* e resolvemos adotá-lo para demonstrar aos alunos como eles poderiam se tornar independentes no seu próprio processo de cantar e se auto-avaliar, utilizando a auto-gravação (prática comum entre os jovens que utilizam música popular⁵ MP e tecnologia).

⁵ Quando nos referirmos à Música Popular usaremos a sigla MP.

O programa é simples de usar, trata-se de um recurso aberto, construído ele próprio sob a perspectiva colaborativa, disponível para vários sistemas operacionais. Comparado a outros *softwares* de áudio, ele é relativamente leve para baixar. Ele é apresentado ao aluno logo na primeira semana de atividade, e com a ajuda dos tutores presenciais, dos tutores a distância, e um guia de como instalar e fazer as primeiras gravações, é requerido que o estudante comece o seu processo de aprender a utilizá-lo, para gravar sua própria voz e, o mais importante, para que ele possa compartilhar o resultado dessa gravação com seus outros colegas, seguindo-se um processo constante de gravação e compartilhamento de arquivos que termina somente ao final das oito semanas.

Outra funcionalidade do *Audacity* é o fato de ele ser um gravador multipista. Isso significa que o estudante pode gravar sua própria voz, e também fazer outras gravações adicionais que se relacionem à primeira, compondo um arranjo musical. Isto é, ele pode gravar sua própria voz adicionalmente, ou de colegas, ou outros instrumentos, captados por microfones ou ainda, simulados pelo protocolo MIDI. Essas possibilidades são uma espécie de simulação de um trabalho em estúdio. O que esses *softwares* e o aparato tecnológico envolvido proporcionam é que esse estúdio esteja ao alcance de todos mais facilmente, daí a denominação popularmente conhecida como *Home Studio*.

O *Home Studio* está ou na casa do aluno ou no polo. A possibilidade de simulação, auto-avaliação, manipulação e autonomia sobre o material musical é muito grande e também muito comum à prática dos produtores de MP e tecnologia hoje em dia. Cabe à ação pedagógica o incentivo desse trabalho em conjunto para que as habilidades se desenvolvam. A dificuldade de um aluno pode ser a facilidade do outro. A criatividade para compor e combinar os sons envolve o trabalho prático e com auto-avaliação e avaliação entre pares.

Outro software que veio ao encontro desses princípios, também disponível gratuitamente na rede, é o karaokê *Van Basco's*. Trata-se de um player de arquivos de áudio com informações de protocolo MIDI que simula os karaokês mais familiarmente conhecidos. Ele tem um aspecto visual interessante e também de possibilidade de escolhas de visualizações muito grande. O praticante pode carregar arquivos (da internet ou armazenados em seu computador), visualizar o teclado que reproduz o que está sendo tocado pelos instrumentos, pode ter o controle sobre o andamento da música e a própria tonalidade, com ajustes mais sensíveis aos que se encontram usualmente em outros programas.

Ao estimularmos que os praticantes trabalhem com os dois *softwares*, abrem-se as possibilidades para que haja o desenvolvimento da autonomia. O praticante pode escolher a sua música, o andamento, a tonalidade, praticar para ensaiar, e pode, finalmente, gravar o resultado de um processo de ensaio para a sua própria auto-avaliação e a avaliação dos colegas. Essas são as atitudes valorizadas comuns na prática musical de músicos contemporâneos. Em suma, o potencial principal que visamos com estes programas é que podem ser criadas redes de aprendizagem colaborativas, estimulando o trabalho musical criativo.

O programa *VanBasco's* permite que sejam visualizadas seis janelas. De cima para baixo, da esquerda para a direita, são elas: Janela do *player* (controle para tocar, avançar, parar, etc, e também controla todas as outras janelas do programa), janela *Playlist* (acesso aos arquivos a serem tocados), Janela Letra (exibe a letra das músicas), Janela Piano (exibe um teclado com acionamento em tempo real das notas que estão sendo tocadas), Janela *MIDI Output* (exibe quais os timbres/instrumentos que estão sendo tocados; controle do que deve ser tocado); Janela *Control* (controla o andamento da música, a tonalidade, variando de meio em meio tom, e o volume de saída).

A condução das atividades pedagógicas fica por conta da interação entre o professor supervisor e os tutores a distância e presenciais.

3.2 *Feedback*: um desafio para a tutoria a distância

Segundo Máximo (2009) a palavra *feedback* pode ser entendida como "retorno ou informação dada ao aluno sobre sua situação de aprendizagem em relação a uma tarefa, objetivos, conteúdo ou habilidade" (p. 16).

O *feedback* é uma subcategoria dentro da função pedagógica do tutor e que envolve não apenas um retorno ao aluno, mas também avaliação positiva e críticas construtivas que podem ser feitas individualmente ou em grupo.

Para clarear um pouco mais o que seria o *feedback*, Duarte e Pacheco (2010) identificaram durante sua pesquisa, quatro outras subcategorias dessa subcategoria: O primeiro "*Feedback* informal, que é dado em conversas com o aluno ou o grupo"; o segundo "*Feedback* formal, que se refere à resposta ao desempenho do aluno ou do grupo". Terceiro "*Feedback* direto, direcionado a um aluno, a um grupo (sendo o trabalho de grupo) ou por consequência de uma determinada atividade/tarefa" e o quarto "*Feedback* indireto,

direcionado a toda a turma ou para avaliar o desempenho geral. Não menciona nomes nem tarefas específicas" (p. 55).

A dinâmica de relações entre esses atores (professores, tutores e alunos) parte constituinte do formato de educação a distância, contribui para que o aprendizado possa ser o foco do processo. Mas é necessário um constante contato entre professor e tutores, aqui tratado por meio dos *feedbacks*, para que esse processo seja valorizado. Tanto professor quanto os tutores devem a todo tempo estimular os alunos com palavras de incentivo, de questionamento e de acordo com Scherer (2012),

essas perguntas são a 'chave' para favorecer a aprendizagem no ambiente virtual. Se o professor tutor consegue formulá-las, os alunos entram nesse ambiente, participam dos encontros, habitam a disciplina e/ou curso. Sem 'chave', fica difícil entrar! O problema de muitos professores tutores reside em conseguir formular perguntas que desequilibrem cognitivamente o aluno a ponto de despertar o seu interesse e a sua atenção para discutir mais a temática e/ou a problemática (SCHERER, 2012, p. 82).

Trazemos então, essa questão do *feedback*, da dinâmica de interações, para a Educação Musical e mais especificamente relatando a experiência na disciplina PC 1.

Dentro da área da Educação Musical, existem particularidades. Uma delas é o fato de que no ensino de instrumento estamos muito ligados ao toque. Toque no sentido de que, em muitas situações, para explicar ou exemplificar algo sobre a técnica do instrumento os professores têm a necessidade de tocar no aluno, e nesse caso, do canto popular, temos sempre a necessidade de cantar para exemplificar. É comum escutar professores em aula presencial de canto dando exemplos do tipo: "Isso, agora imagina o fundo do céu da boca bem alto...isso...faz o som assim (e o professor faz o som cantando)...viu a diferença entre fazer assim (canta de novo) e assim? (canta mais uma vez). Isso! perfeito! é esse o som que você deve fazer...Viu como fica mais cheia a voz?!"

A necessidade que o professor de instrumento, e nesse caso o canto, tem de exemplificar é grande, e então, como fazer com que os alunos que estão cursando a disciplina de PC 1 compreendam os *feedbacks* e os comentários nos fóruns?

Em uma determinada semana, foi pedido para que os alunos escolhessem uma música e a cantassem em dois tons diferentes, o tom original do *playback* e outro tom que achassem propício. Como se tratava de uma turma onde praticamente todos eram das Artes Visuais, houve muita confusão em entender o que era a mudança de tom.

Uns cantavam com mais ou menos volume e usavam expressões como, por exemplo, "o tom mais alto é a primeira gravação que postei". Ou ainda, utilizavam os recursos dos *softwares* de áudio disponíveis para fazer a mudança mecanicamente. Quando a mudança é feita por meio desses recursos fica bem perceptível, pois a voz fica com efeito de "pato". Outros ainda mudavam o timbre, cantando com uma voz mais sopro, ou anasalada, e acreditavam estar mudando de tom.

Uma das soluções foi observar as postagens de outros alunos que haviam compreendido o exercício proposto para que eles tentassem observar como os colegas faziam. Outra atitude foi quando decidimos gravar exemplos sonoros. Houve a gravação, pela tutora a distância, de um pequeno trecho da música "É o amor" (o gênero musical da semana era o sertanejo) fazendo a mudança de tonalidade em uma gravação e na outra fazendo a alteração de timbre e pedimos para que eles identificassem em qual das duas gravações havia acontecido a mudança de tom. Conseguiram entender melhor. E para aqueles que ainda não tinham compreendido como fazer essa mudança, pedimos por meio de mensagem particular a cada aluno que escrevessem um pouco sobre como estava sendo o processo de descoberta, como eles haviam chegado até o tom que eles acharam estar bom para suas vozes.

Observa-se que o professor tutor,

orientador de aprendizagem, ao desafiar os alunos para que estabeleçam novas relações com a temática em estudo, também precisa sistematizar e formalizar, a partir das conjecturas e conclusões dos alunos, os conteúdos da disciplina ou curso. Ao acompanhar um encontro virtual, uma aula, com o grupo, independentemente de tempo do encontro (horas, dias), o professor tutor, habitando o ambiente, conhece os seus alunos, seus interesses e os seus conhecimentos prévios. Com essas informações, lança perguntas que "mexem" com as certezas dos alunos, obtendo a atenção destes, mobilizando-os a quererem estar no ambiente, desafiados por almejem compreender, buscar, articular e produzir mais (SCHERER, 2012, p. 82).

Diante dos exemplos extraídos de situações vividas com a turma de PC1 podemos observar o quanto é desafiador proporcionar um diálogo entre professor, tutores e alunos por meio das TICs.

4 Considerações

O presente trabalho procurou, a partir da experiência na disciplina PC1 relatar e discutir os desafios ligados ao criar e supervisionar essa disciplina, bem como discorrer sobre

a utilização de recursos tecnológicos e também como os tutores lidam com a interação e os *feedbacks* que devem apresentar aos alunos em resposta às atividades cumpridas.

Para tanto, acreditamos que o gerenciamento do aprendizado, compartilhando experiências individuais em ambiente colaborativo, é o foco do processo. Para que haja o desenvolvimento das práticas vocais dos alunos é importante que haja a criação de um ambiente favorável e que estimule a exposição dessas práticas, seja no momento virtual, mas também no presencial. Trata-se da criação de espaços de sociabilidades, virtuais e reais, onde haja o incentivo para a criatividade por meio da troca de informações musicais.

Aqui cabe um adendo. A utilização de um repertório de MP para o estímulo das trocas entre as práticas dos alunos está tanto vinculada ao repertório em si, que traz a motivação dos praticantes para o encontro de suas diferentes experiências culturais, como está vinculada ao destaque para os valores imbuídos nessa chamada MP, que são aqueles sobre os quais discorremos acima: “estar com” a MP implica em conversar sobre os cantores, músicos preferidos, seus estilos de fazer, imitar seus modos de fazer/ser musicais, trocar as experiências, fazer e refazer, trabalhar colaborativamente, criando arranjos, compreendendo e realizando a relação do indivíduo com a música, com os outros, e com a cultura, utilizando os *softwares*, os encontros virtuais e os encontros presenciais. Essa concepção está longe de privilegiar que somente a MP seja objeto de “aula”. No entanto, estamos partindo deste repertório, mas como enfatizado, isso se relaciona ao “modo de fazer” contemporâneo, que aponta para a questão da autonomia. É importante e desejável que outros repertórios possam ser trabalhados. Com a reforma curricular e o conseqüente aumento na carga horária para as disciplinas do Canto pretende-se equalizar melhor essas questões. Equalizando as práticas musicais com a reflexão sobre elas, práticas que são comuns no campo da MP contemporânea (ouvir, fazer, refazer, combinar, experimentar), espera-se proporcionar vivências musicais e pedagógico-musicais significativas para os licenciandos.

Alguns dos relatos dos cursistas destacam: o desafio de cantar com os programas e de aprender a lidar com as tecnologias; o desafio de superar a timidez. No entanto, relatam também: o apoio dos tutores e colegas (uma comunidade de aprendizagem); o prazer em realizar as atividades; a surpresa de poder aprender com divertimento; a percepção diferenciada sobre sua própria performance, a percepção dos desafios e possibilidades de alteração da prática.

Cabe lembrar que o CLM é concebido para o que o aluno experimente várias atividades colaborativas. As novas tecnologias da informação e comunicação são os meios catalisadores dessas atividades, isto é, são instrumentos que auxiliam os alunos a trabalharem em conjunto, agindo e refletindo sobre suas práticas pedagógicas e pedagógico-musicais. Isto é, a colaboração e/ou cooperação assumem papel primordial em nossa proposta.

Para concluir, é preciso lembrar que o curso tem características de semi-presencialidade. A partir do momento em que as atividades são requeridas no polo, elas são o fim primordial, isto é, são o momento da colaboração por excelência, estando as ferramentas e aparatos tecnológicos a serviço desta ampla rede de aprendizagem, a um só tempo real e virtual, frutos da cultura e condição contemporânea.

Referências

DUARTE, Gilmar Pereira; PACHECO, Jossivaldo de Carvalho. **As funções do tutor online**, In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 7., 2010, Cuiabá, **Anais...** Cuiabá: UFTM, ESUD, 2010.

FERLIM, Uliana Dias Campos. **Canto popular no curso de licenciatura em música, graduação a distância, UnB. Perspectivas pedagógicas**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, FAMES, 2011.

MAXIMO, Luis Fernando. **A efetividade de *feedbacks* informatizados sobre a auto-regulação da aprendizagem em cursos a distância**: um estudo de caso na área da computação. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHERER, Suely. Professor em ambientes virtuais de aprendizagem: dialogando sobre a tutoria na modalidade de EaD. In: FERNANDES, Maria Lidia (org). **Educação a distância no Ensino Superior**: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB. Brasília: Editora da UnB, 2012.

Desenvolvimento de práticas de invenção musical através de processos heurísticos: o estímulo da criatividade em ambientes de ensino coletivo com bandas de música

Luciano da Costa Nazario
UNICAMP
lucomposer@yahoo.com.br

Resumo: Essa pesquisa tem por objetivo desenvolver práticas de invenção musical através da aplicação de procedimentos heurísticos estimulando a criatividade em ambientes de ensino coletivo com bandas de música. A partir de uma revisão da literatura de ensino de composição, estruturação e percepção, da análise dos processos heurísticos e investigação sobre a educação não-formal, buscar-se-á um aprofundamento e desenvolvimento teórico envolvendo ciências cognitivas e processos criativos, formando a base para organizar uma proposta que priorize práticas criativas nesses ambientes, sob a forma de exercícios de invenção. Propomo-nos ainda, no processo desta pesquisa, experimentar a aplicação da Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) para a coleta de dados observados após as práticas de invenção, a análise desses dados e a síntese conclusiva sobre o desempenho, a eficiência e a especificidade dos exercícios de invenção aqui desenvolvidos. Nesta primeira fase da pesquisa, objetivou-se a investigação de uma literatura com ênfase em escritos relacionados à criatividade. Posteriormente, a proeminência de pesquisa se encontrará na busca pelos diversos empregos do termo “Heurística” e suas relações com as concepções de *heurística musical* utilizadas por Ricardo Mandolini. Da mesma forma, analisaremos os chamados “métodos ativos” (George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena), que buscam incorporar à prática educativa os procedimentos de compositores de vanguarda, bem como os métodos que visam o desenvolvimento criativo no estudo coletivo em bandas de música (Joel Barbosa, O'Reilly & Williams e Dodson). Com isso, buscaremos subsídios para a criação dos primeiros exercícios heurísticos a serem empregados na pesquisa laboratorial.

Palavras chave: heurística – criação – educação musical

Introdução e contextualização do problema

Do individual ao coletivo: a ausência de preocupação com o desenvolvimento musical e criativo no ensino instrumental

É interessante observar como a prática educacional pode estar desvinculada da prática experiencial do educando, a ponto deste não perceber quase que nenhuma relação entre o processo de aprendizado e o seu fazer musical. Nesses casos, o conteúdo dos ensinamentos transmitidos acaba não sendo assimilado de maneira eficaz. Em experiências anteriores, observamos que esse fenômeno tem impacto sobre o indivíduo de diversas formas, notadamente em suas capacidades de cognição (percepção) e síntese (criação) musicais.

A pesquisadora Maria Flávia Silveira Barbosa (2009), ao analisar os escritos de autores como Bernardes, Grossi, Caznok, Tourinho e Koellreutter, observa diversas problemáticas no desenvolvimento da percepção musical apontada por eles, tais como:

- Não entendimento da música como linguagem;
- Fragmentação do discurso musical, da percepção e da experiência musical;
- Uso de exemplos estereotipados ao invés da literatura musical;
- Supervalorização do material escrito, entre outros (BARBOSA, 2009, p.26).

Para Barbosa, o profissional da música deve ter imaginação sonora, com a finalidade de elaborar uma ideia musical e realizá-la através do instrumento ou voz, estando o ouvido musical intimamente ligado à criação de tais ideias, originando o fazer musical (*Ibidem*, 2009, p.68-69).

Observa-se, em alguns métodos atualmente aplicados para o Ensino Musical Coletivo no Brasil, a submissão do estudante a um processo de aprendizagem puramente técnico-instrumental, excluindo o desenvolvimento musical de sua criatividade. Se ambas as atividades (técnica-instrumental e criativa), fossem concomitantemente aplicadas no processo de aprendizagem, em consonância com a realidade musical do aluno, seu desenvolvimento musical e artístico seria potencializado.

O objetivo do desenvolvimento da criatividade, neste sentido, seria de formar um músico dotado de técnica e potencial criativo e não de assegurar uma dupla formação de instrumentista e compositor. Com atividades criativas integradas às práticas musicais desde o início do processo de aprendizagem, estaríamos estimulando o desenvolvimento da musicalidade do aluno de forma que possa aprender música musicalmente¹. Observamos, com a experiência em sala de aula, que a ausência desses elementos no ensino musical básico tem sido a principal causa de desânimo e desestímulo para os alunos, encerrados em ciclos fastidiosos de exercícios e atividades com conteúdo musical muito pobre, quando não inexistente.

Vivenciando o coletivo: a experiência de um fazer musical com a banda de música

A experiência vivenciada durante quatro anos trabalhando como coordenador, regente, professor, arranjador e compositor de uma banda de música, fez este autor vislumbrar

¹ Termo utilizado por Keith Swanwick.

algumas dessas problemáticas cotidianas observadas no grupo. Grande parte dos componentes é proveniente de bandas marciais, ambiente no qual apesar de propiciar iniciação musical, restringe (em casos observados no município sede da banda) a continuação do desenvolvimento por formar uma estrutura rígida no que diz respeito ao repertório, arranjos e técnica musical. Esse fenômeno também é apontado por Mauro César Cislighi em sua pesquisa em bandas do município de São José (SC) onde, segundo o autor, o ensino de música realizado pelo professor limita-se ao ensino da “teoria musical”, referente aos códigos de notação musical, e a prática instrumental (CISLAGHI, 2009, p.74). Ainda que possa haver outros elementos que contribuam para esse fenômeno, fica evidente que o modo como é estruturado o ensino em ambientes de bandas de música é uma das principais razões para que ocorram as limitações descritas acima. Como estimular a criatividade musical do estudante se não lhes damos as ferramentas necessárias para que isso aconteça?

Contraditoriamente, o espaço onde se desenvolve o ensino coletivo, o qual consideramos o ambiente mais propício para o aprendizado criativo, é justamente aquele onde essas atividades estão sendo pouco propostas. Podendo aperfeiçoar os métodos de ensino coletivo com atividades para o desenvolvimento técnico-instrumental e criativo, o instrumentista poderia vislumbrar e compreender musicalmente e sonoramente cada obra que estiver tocando, (aliando teoria, técnica, prática e criatividade musical), ou seja, trabalhando os elementos musicais de forma integrada.

Justificativa e objetivos da pesquisa

Este projeto surgiu de estudos e aplicações práticas do autor junto a uma banda de música, na qual se realizaram experiências de ensino, incluindo atividades focadas exclusivamente no desenvolvimento criativo, estrutural e perceptivo através de diversos tipos de escuta (apreciação e escuta analítica) e da improvisação. Já nos primeiros dias de aplicação, observou-se um salto qualitativo sensível no grupo, que passou a tocar mais afinado, pois estavam mais empenhados na escuta em conjunto. Isso nos revelou a pertinência e a necessidade de desenvolver essa pesquisa de maneira mais aprofundada e sistemática.

O desenvolvimento e a sistematização de práticas decorrentes deste trabalho contribuiriam para o aprimoramento dos meios e recursos empregados individualmente pelos alunos, em suas realizações, projetos e criações individuais, além de propor uma ferramenta

alternativa para as demais práticas de ensino coletivo, focadas na aprendizagem técnica-instrumental. São os objetivos da pesquisa:

- a. Identificar e desenvolver conceitualmente elementos estruturantes do processo criativo nas fases de cognição, análise, heurística e sínteses musicais;
- b. Aprofundar o estudo de trabalhos publicados em educação musical não-formal apresentados na fundamentação teórica deste trabalho, em particular àqueles que abordam o ensino coletivo em bandas de música, buscando subsídios para analisar e compreender como é praticado o ensino e como se dá a aprendizagem nesses ambientes;
- c. Através de uma análise crítica dos diversos métodos apresentados neste trabalho (de composição, percepção e compreensão de estruturas musicais), desde sua fundamentação teórica, buscar os pontos de relação e conexão que possam integrá-los de forma coerente a um mesmo processo de desenvolvimento, tanto musical como criativo;
- d. Constituir uma base de exercícios e práticas de invenção musical que possa ser disponibilizada para aplicações pedagógicas em música.

Fundamentação teórica

Processos criativos e heurística musical

Seguindo as concepções de heurística musical empregadas por Ricardo Mandolini², conduziremos este trabalho operando nosso pensamento a partir de suas considerações filosóficas e conceituais, compreendendo as concepções do termo através da ideia de alteridade e da filosofia da complexidade, conceitos reunidos na heurística musical (MANNIS, 2009). Segundo Mandolini (2012), a heurística musical é um modo de aprender e conhecer fazendo. É uma disciplina que investiga os meios e as metodologias de invenção e descoberta (MANDOLINI, 2012, p.1). Neste contexto, torna-se fundamental analisar as concepções de Adorno (1970) e Anton Ehrenzweig (1967), contextualizando tais escritos em relação a esta pesquisa e aos objetivos deste trabalho. Do mesmo modo, consideraremos as obras de Mannis (2011), vislumbrando caminhos pedagógicos para o desenvolvimento

² PhD pela Universidade de Paris e professor de música na Universidade de Lille III. Compositor de música eletroacústica premiado, suas composições têm sido apresentadas em concertos e festivais de música contemporânea na Europa e América do Norte.

criativo de instrumentistas de diversos níveis musicais, utilizando-se da heurística musical como ferramenta no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os estudos teóricos, reflexões e análises interdisciplinares sobre o desenvolvimento criativo, além de implicações metodológicas relacionadas à sua prática pedagógica serão observados a partir da leitura e exames de escritos de autores como Fayga Ostrower (2001), Eunice Alencar (1992), George Kneller (1999), Zula Giglio (1992) e Maria Novaes (1980).

Considerando que estímulos criativos possam aprimorar a sensibilidade perceptiva, e reforçar a compreensão das estruturas musicais de forma mais aprofundada, aliando vivência musical à aprendizagem técnica instrumental, a improvisação pode atuar como uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento criativo e cognitivo em qualquer fase do aprendizado:

A prática da improvisação proporciona aos músicos e estudantes, o desenvolvimento e aprimoramento de várias habilidades e capacidades musicais; pode ser uma ferramenta auxiliar para a performance; dá condições para o executante desenvolver com mais propriedade sua espontaneidade; desenvolve a percepção musical (ALBINO, 2009, p.10).

Para Giglio é necessário estimular a prática de exercícios que orientem o indivíduo a integrar-se em diversas ações que desenvolvam a sua criatividade, dentre elas: deixar emergir material do inconsciente e pré-consciente; enfrentar situações novas; ser mais aberto aos estímulos internos e externos; e aumentar sistematicamente o repertório (GIGLIO, 1992, p. 102). Neste contexto, consideraremos práticas que facilitam tais competências como a improvisação generativa, criada por Alain Sayouret (2010), e a livre improvisação, proposta por Derek Bailey (1993), contextualizando-as com o escopo do trabalho.

O ato de criar, seja ele improvisado, estruturado em pequenas ideias ou escritas em uma composição acabada, pode trazer inúmeros benefícios no processo de aprendizagem musical. Segundo Barrett, as experiências composicionais são introduzidas nos currículos escolares por proporcionarem experiências criativas a todos os estudantes, para introduzir técnicas e materiais da música contemporânea, para desenvolver o pensamento e compreensão musical, ou ainda ensinar a compor para formar compositores (BARRETT, 2003, 2005 *apud* BEINEKE, 2008, pg. 20). Beineke, ao investigar o uso da composição na educação musical, observa que, apesar da importância desse conhecimento no ensino de música, é constatada a

dificuldade dos professores com essa atividade (BEINEKE, 2008, p.28). Nesse âmbito, consideraremos os estudos de Barrett (2000), Berkley (2001), Strand (2006) e analisaremos métodos de banda que propõem atividades criativas como, por exemplo, as abordagens propostas por Barbosa (2010), O'Reilly & Williams (1997) e Dodson (1992).

Ensino coletivo em bandas de música e educação musical não-formal

Ao revisar a literatura sobre ensino coletivo em bandas de música e os processos de ensino e aprendizagem nesses ambientes, encontramos várias discussões em torno dessa temática. Muitos desses escritos (artigos, dissertações e teses) abordam os aspectos educacionais nesses espaços, bem como os fatores positivos no ensino coletivo como a socialização, a interação e impacto social, propondo essa prática como uma opção para o ensino musical escolar.

Ao lado dessas discussões, deparamos com textos abordando a educação musical não-formal, tipo de educação normalmente presente nesses ambientes, relacionando a sua importância na formação musical do indivíduo. A educação musical não-formal está presente em muitas localidades no Brasil (principalmente no interior) e nela, o professor (nas bandas geralmente o regente) é o seu principal agente.

Nesse sentido, observamos que os escritos de Cruvinel (2003), Tourinho (2004), Barbosa, (1996), Montandon (2004), Cislagui (2009), Campos (2008), Kandler (2011), Benedito (2007) e Bertunes (2005) apontam, através de exemplos de relatos experienciais, seus diversos benefícios sociais e musicais, fundamentando os aspectos positivos no ensino em grupo. Serão utilizadas, ainda, as abordagens de Lima (2000) e Cajazeira (2004), no que diz respeito às metodologias de ensino coletivo e discussões em torno dessa prática educacional. Na tese proposta, consideraremos as críticas de Barbosa (1996) e Tourinho (2003) sobre as competências necessárias na formação do regente e a aplicação desse tipo de abordagem, cruzando suas informações e propondo sugestões que visam minimizar essa problemática.

Estruturação e percepção musical

Através da estruturação musical é possível identificar elementos, bem como a constituição e a organicidade de sistemas musicais. Ao reconhecê-los, o ouvinte extrai os

elementos que se associarão a seu entendimento formando as imagens que se fixarão em sua memória musical.

Nesse sentido, a noção e o estudo de estrutura musical são fundamentais no aprendizado musical. Os principais parâmetros e suas relações com a estrutura musical e criação, serão contextualizados no escopo da tese, a partir da análise de métodos de composição, incluindo “Fundamentos da composição musical” (SCHOENBERG, 1990), “Introdução a estética e a composição musical” (KOELLREUTTER, 1987) e “*The craft of musical composition*” (HINDEMITH, 1941). Nessa lista, compreenderemos ainda uma bibliografia que vise o entendimento formal e harmônico, incluindo: “*Form in tonal music*” (GREEN, 1979), “Harmonia e improvisação” (CHEDIAK, 1984), “Harmonia: método prático” (GUEST, 2006), “*Tonal harmony*” (KOSTKA, PAYNE, 2000), “*Harmony*” (PISTON, 1959), “*Structural functions of harmony*” (SCHOENBERG, 1969), “Rearmonização: método de ensino visando à aprendizagem da harmonia através da criatividade musical” (NAZARIO, 2011). Tais livros serão analisados a fim de averiguar sua aplicabilidade dentro da realidade da prática de ensino coletivo em bandas de música.

Os procedimentos que propõem o estudo da cognição musical e a análise dos trabalhos críticos relacionados ao assunto serão catalogados e acaroados, visando alvitrar um método aplicável ao ensino coletivo, sobretudo em bandas de música. A discussão sobre os diferentes modelos de ensino, metodologias e concepções em percepção musical serão realizadas a partir da contribuição de Otutumi (2008), Schaeffer (1991), Barbosa (2009) e Neto (2010). Por fim, métodos de percepção como “Treinamento elementar para músicos” (HINDEMITH, 1988), “Solfejo” (MED, 1980), entre outros, serão analisados com o intuito de perceber suas reais aplicações no escopo deste trabalho.

Métodos e procedimentos

As atividades laboratoriais desta pesquisa serão realizadas junto à Escola de Música da Universidade. As práticas serão mais centradas em formações de banda com iniciantes (nível 1 e 2), tendo como base a tabela de parâmetros técnicos e musicais apresentada e discutida por Dario Sotelo no *Guia prático para o regente de banda* (SOTELO, 2008). Amplamente utilizada por editoras de todo mundo, a *Tabela de parâmetros técnicos e musicais* tem sido utilizada como uma forma de preparação de um plano de ensino dentro de

uma banda de música. Deste modo, seu objetivo passa a ser o desenvolvimento musical da criança e do jovem de forma planejada e segura, sem eliminar etapas fundamentais nesse processo (SOTELO, 2008, p.35). Embora não exista um consenso quanto às classificações técnicas entre os diferentes níveis apresentados na tabela (Graus 1, 2, 3, 4 e 5 - variando de acordo com a editora), a sua classificação é uma importante referência como guia didático a ser considerado na atribuição de critérios para coordenar e desenvolver atividades pedagógicas e musicais.

Método de abordagem

O método de abordagem pretendido para desenvolver a pesquisa, tanto na sua parte teórica como também na parte prática, baseia-se na *Teoria fundamentada nos dados* (*Grounded theory*) (GLASER & STRAUSS, 1967), no intuito de analisar os dados de modo a entender determinada situação e como e por que seus participantes agem de determinada maneira, já que parte dos dados para se chegar a uma teoria sobre o fenômeno analisado, “a partir de uma sistemática observação, comparação, classificação e análise de similaridades e dissimilaridades” (FRAGOSO, RECUERO & AMARAL, 2011, p. 83 *apud* PINTO, 2012, p. 02). Esperamos que essa metodologia aplicada em ambientes de ensino coletivo em bandas de música possa nos permitir uma compreensão do impacto causado nos resultados obtidos, por parte dos fenômenos ocorridos durante os processos criativos experimentados.

Com base em uma análise crítica de trabalhos publicados relacionados ao aprendizado coletivo, estudos de cognição, processos criativos e heurística musical, serão formulados exercícios consistindo em novas experiências e vivências musicais, buscando estimular a criatividade, no âmbito do contexto proposto neste trabalho. Partindo da coleta dos dados e da análise dos mesmos, deduziremos formulações teóricas dentro dos objetivos deste estudo.

Métodos, técnicas e fonte de coleta de dados

A pesquisa bibliográfica resultará em um banco de dados buscando agilizar a observação e a análise comparativa dos elementos envolvidos neste estudo.

A análise dos dados obtidos na fase laboratorial deste trabalho será essencialmente de natureza qualitativa, pois o nosso interesse encontra-se no processo de transformação e aprimoramentos dos indivíduos.

Conforme aplicações da Teoria Fundamentada relatadas por Cândida Martins Pinto, o Método a ser empregado neste trabalho consistirá na seguinte sistemática:

- Coleta de dados;
- Codificação/categorização;
- Codificação seletiva/redação da teoria.

Segundo a autora:

Muitas técnicas de coleta de dados podem ser utilizadas na TF, como a observação participante, entrevistas, discursos, cartas, biografias, autobiografias, pesquisas na biblioteca (DICK, 2005). O que se enfatiza nessa teoria é que coleta e análise dos dados são processos concomitantes e devem ocorrer até a saturação teórica, ou seja, até que dados novos ou relevantes não sejam mais encontrados ou que comecem a repetir.

No processo de codificação, [...] os dados são examinados cuidadosamente. Para Flick (2004), a interpretação dos dados é o centro da pesquisa qualitativa, cuja função é desenvolver a teoria, servindo de decisão sobre quais dados serão trabalhados. A codificação refere-se, então, aos procedimentos utilizados para rotular e analisar os dados coletados e envolve comparações constantes entre fenômenos, casos e conceitos, as quais conduzem ao desenvolvimento de teorias por meio da abstração e relações entre os elementos.

Na terceira e última etapa, a codificação seletiva ou redação da teoria tem por objetivo integrar e refinar categorias em um nível mais abstrato. A tarefa é elaborar a categoria essencial, em torno da qual as outras categorias desenvolvidas passam ser agrupadas e pelas quais são integradas (GASQUE, 2007). (PINTO, 2012, p. 4-6).

Neste contexto, julgamos tal metodologia apropriada aos nossos objetivos, uma vez que ela concentra sua atenção principalmente nos aspectos empíricos e qualitativos. O seu caráter exploratório permite que os dados coletados sejam sucessivamente revisados e complementados durante o processo de pesquisa.

Considerações finais

Os estudos realizados nesta primeira fase da pesquisa objetivaram a investigação de uma literatura com ênfase em escritos relacionados à criatividade. Da análise desses escritos

observamos a pertinência na utilização de algumas práticas de invenção musical como ferramentas criativas intimamente ligadas aos processos heurísticos, dentre elas a improvisação generativa e a livre improvisação. O próximo passo da pesquisa encontra-se no entendimento do emprego do termo *heurística*, sua aplicabilidade em outras áreas do conhecimento e sua relação com a *heurística musical* utilizada por Ricardo Mandolini, com o intuito de analisar as similaridades e idiosincrasias em seu uso em música. Consideraremos, também, os chamados “métodos ativos”, incluindo autores como George Self (1967), John Paynter (1992), Murray Schafer (1991) e Boris Porena (1972), que buscam incorporar à prática educativa os procedimentos de compositores da vanguarda, bem como os métodos propostos por Barbosa (2010), O'Reilly & Williams (1997) e Dodson (1992), que visam o desenvolvimento criativo no estudo coletivo em bandas de música. Com isso, buscaremos subsídios para a criação dos primeiros exercícios heurísticos a serem empregados na pesquisa laboratorial.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoria Estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70 LDA, 1970.
- ALBINO, C.A.C. *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete*. São Paulo: UNESP, 2009, 207 f. dissertação (mestrado em música) - programa de pós-graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

ALENCAR, M. L. S. Pensando no futuro: a necessidade de se promover a criatividade no contexto educacional. In: GIGLIO, Z. G. *Núcleo de Estudos Psicológicos: de criatividade e de criação*. P. 67-89. Campinas: editora Unicamp/NEP, SP, 1992.

BAILEY, D. *Improvisation, its nature and practice in music*. Ashbourne: da capo press, England, 1993.

BARBOSA, J. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da ABEM*, ano 3, Junho 1996. 39-49.

BARBOSA, J. *Da capo- criatividade*. Jundiaí: Keyboard, 2010.

BARBOSA, M. F. S. *Percepção Musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009, 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRET, M. O conto de um elefante: explorando o Quê, o Quando, o Onde, O Como e o Porquê da Criatividade. *Revista CIPEM*, Porto, revista 2000, nº2, p. 31-45, 2000.

BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHIKI, L; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. P. 91-105.

BENEDITO, C. J. R. *Tem gato na tuba, com trato de mestre, educação de fato e com tato nas bandas de música: a prática musical como fator de inclusão social*. Prêmio Jovem cientista. Salvador, 2007.

BERKLEY, R. *Why is teaching composition so challenging? A survey of classroom observation and teacher's opinions*. *British journal of music education*, v. 2 n. 18, p. 119-138, 2001.

BERTUNES, C. S. *Estudo da influência das bandas de música na formação musical: dois estudos de caso em Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, 2005.

CAJAZEIRA, R. *Educação continuada a distância para músicos da filarmônica minerva: gestão e curso batuta*. Tese (Doutorado em Música), Salvador: PPGMus/UFBA, 2004.

CAMPOS, N. P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.19, p. 103-111, 2008.

CANONNE, C. *Enseigner l'improvisation? Entretien avec Alain Savouret*. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-traces-2010-1-page-237.htm>. Acesso em 07 de abril de 2013.

CHEDIAK, A. *Harmonia e improvisação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1984.

CISLAGHI, M.C. *Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: Três estudos de caso*. Dissertação (mestrado em música) Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CRUVINEL, F.M. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. v.1 Goiânia: dissertação de mestrado- Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003, 217 p.

DODSON, T. *Music creativity: conductor score and manual*. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1992.

EHRENZWEIG, A. *A ordem oculta da arte: um estudo sobre a psicologia da imaginação artística*. Trad. Luis Corsão. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

GIGLIO, Z. G. Sobre criatividade e escola apud SANTOS, L.M; GIGLIO, Z. G. Psicodinâmica da criatividade. *Revista estudos de psicologia*, v. 6(1). Campinas: PUCCAMP, SP, 1990. p. 135-147. In: *Núcleo de estudos psicológicos. De Criatividade e de educação*. Campinas: editora UNICAMP/ NEP, SP, 1992. p. 92-137.

GASQUE, K.C.G.D. *Teoria fundamentada: nova perspectiva a pesquisa exploratória*. In: MUELLER, S.P.M. (org.). *Métodos para pesquisa em ciências da informação*. P. 107-142. Brasília: Thesaurus, 2007.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The discovery of ground theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GREEN, D. M. *Form in tonal music*. 2 ed. Austin: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

HINDEMITH, P. *The craft of musical composition*. v.3. New York: Associated Music Publishers, 1941.

HINDEMITH, P. *Treinamento elementar para músicos*. 4 ed. New York: Schott & Co. Ltd, 1988.

KANDLER, M.A. *Bandas musicais do meio oeste catarinense: características e processos de musicalização*. Dissertação (Mestrado em Música) – programa de pós-graduação em música, Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Artes, 2011. 167p.

KNELLER, G.F. *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de José reis. 14 ed. São Paulo: IBRASA LTDA, SP, 1999

KOELLREUTTER, H.J. *Introdução a estética e a composição musical contemporânea*. 2. Ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KOSTKA, S; PAYNE, D. *Tonal Harmony: with an introduction to twentieth-century music*. 4. ed. Boston: McGraw-Hill, 2000.

LIMA, M.A. *A banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena*. 2000. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MANDOLINI, R. Musical heuristics: contributions to the understanding of musical creative processes. *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Inglaterra: Oxford University press, 2012.

MANNIS, J.A. *Ricardo Mandolini: heurística musical*. Relatório FAPESP 2009/07547-0. UNICAMP, SP, 2009.

MANNIS, J.A. Processo criativo: do material à concretização, compreendendo interpretação-performance. In: *II simpósio internacional de musicologia da UFRJ – teoria, crítica e música na atualidade*. Rio de Janeiro: 2011.

MED, B. *Solfejo*. Brasília: Musimed, 1980.

MONTANDON, M.I *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área*. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, 2004, Goiânia. Anais do I ENECIM. Goiânia:, 2004, p. 44-48.

NAZARIO, L.C. Grupo Instrumental da FURG: Uma síntese da necessidade e importância das bandas de música e o reflexo de suas ações sócio-culturais na comunidade. Revista *Em extensão*. Uberlândia v. 9. n.1 p. 205-212, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

NAZARIO, L.C. *Rearmonização: método de ensino visando à aprendizagem da harmonia através da criatividade musical*. Rio Grande: Edigraf, 2011.

NETO, D. A. *Aprendizagens em percepção musical: estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (Mestrado em Música) – programa de pós-graduação em música, Universidade Federal de Minas Gerais– Escola de Música, 2010. 241p.

NOVAES, M.H. *Psicologia da criatividade*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, RJ,1980.

O'REILLY J.; WILLIAMS M. *Accent on Achievement: A Comprehensive Band Method that Develops Creativity and Musicianship*. USA: Alfred Music Publishing, 1997.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: editora Vozes, RJ, 2001.

OTUTTUMI, C. H. V. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – programa de pós-graduação em música, 2008.

PINTO, C.M. *A teoria fundamentada como método de pesquisa*. Inletras: XII Seminário Internacional em Letras. UNIFRA. Santa Maria, 2012.

PISTON, W. *Harmony*. 4. ed. London: Lowe and Brydone LTD, 1959.

SANTOS, L.H.P. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. 1997. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem, Universidade São Paulo, Ribeirão Preto.

SCHAEFFER, P. *Solfejo do objeto sonoro*. Trad. António de Souza Dias. Lisboa: INA-GRM, Portugal, 2007.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterraba, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1991.

SCHOENBERG, A. *Structural Functions of Harmony*. 2. ed. London: Faber and Faber, 1969.

SCHOENBERG, A. *Fundamentos da composição musical*. Trad: Eduardo Seincman, São Paulo: Ed. USP, 1990.

STRAND, K. Survey of Indiana music teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 2, p. 154-167, 2006.

SOTELO, D. Tabela de parâmetros técnicos e musicais para classificação do repertório de sopros destinado a bandas. In: *Pequeno guia prático para o regente de banda*. Rio de Janeiro: editora FUNARTE, 2008.

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

TOURINHO, C. *Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola*. I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. 2004. p. 37-43.

Desenvolvimento musical: dons e talentos inatos?

Juliana Rigon Pedrini
 UFRGS
 juliana.pedrini@ufrgs.br

Resumo: O presente trabalho trata de uma revisão de literatura a partir de uma disciplina com o Professor Graham Welch (Institute of Education / *University of London*) sobre o Desenvolvimento musical. O objetivo é refletir sobre a ideia de que exista dons ou talentos inatos decisivos para a aprendizagem e desenvolvimento musical. Welch (2006) usa um modelo de explicação dos fatores implicados no desenvolvimento musical. Discorro brevemente sobre cada fator e faço uma crítica ao modelo. Apresento, por fim, um relato de experiência que permitiu pensar sobre mais um fator que considero como parte importante do desenvolvimento musical.

Palavras chave: Fatores de desenvolvimento musical, afetividade, talento inato

Introdução

Apresento os fundamentos da área da Educação Musical que permitem compreender a música como experiência humana e a natureza das experiências musicais, a partir dos teóricos atuais abordados pelo Professor Graham Welch, da Universidade de Londres, na disciplina Psicologia da Música e Educação Musical, da qual pude participar, em 2012. Welch (2006) usa um modelo de explicação dos fatores implicados no desenvolvimento musical, denominado de “Bonecas Russas”.

Cada uma das bonecas, que representa um fator do desenvolvimento musical, vai adicionando sua influência ao inserir-se no conjunto das demais bonecas. Esse modelo pareceu-me muito adequado, porque representava a ordem dos acontecimentos e parecia englobar todos os fatores que fazem parte do desenvolvimento musical. Apresento duas críticas ao modelo: 1. o caráter estático das bonecas e o limite concreto que separa umas das outras que não permite transitar de uma boneca a outra na busca de integração entre os fatores do desenvolvimento; 2. não colocar como fator a afetividade. Aproveito, ainda assim, os mesmos fatores do modelo teórico, bem como a ordem que assumem enquanto componentes do desenvolvimento musical.

São apresentados do mais primitivo ao mais amplo e abrangente, apenas como recurso didático, já que não é possível especificar quando e como acontece cada um deles desvinculado dos demais.

Desenvolvimento Musical

A **ontogênese** é o estudo da origem dos comportamentos dentro do tempo de vida de cada um. O fator mais primitivo do modelo teórico fala do desenvolvimento individual e não o coletivo que vem do estudo da filogênese. A filogênese do comportamento musical é o estudo do desenvolvimento humano desde os tempos das cavernas. Seria falar do desenvolvimento desde a construção das primeiras flautas e tambores, a função religiosa da música que influencia o comportamento musical até hoje.

Parncutt (2009), falando da ontogênese, mostra que o desenvolvimento musical pré-natal, aquele que envolve a aquisição de habilidades perceptivas, cognitivas, motoras e emocionais, pode influenciar o desenvolvimento musical posterior. A ontogênese da música é apresentada através de levantamento de habilidades sensoriais fetais relevantes, como audição, sentido vestibular de equilíbrio e de aceleração e o sentido proprioceptivo de orientação do corpo e movimento. Todos esses sentidos são relevantes para o desenvolvimento musical.

Junto à ontogênese encontram-se as **características neuropsicobiológicas**, incluindo nossos sistemas nervoso, endócrino e imunológico. Todas as pessoas com as características neuropsicobiológicas saudáveis têm dentro de seu *design* a musicalidade. Os problemas que poderão surgir no *design* humano, especificamente na área da música enquadram-se no espectro das amusias. A amusia congênita não é um mito, mas uma incapacidade genuína de aprendizagem para a música, relacionada a deficiências graves no processamento de variações de afinação (PERETZ, 2006), sem, contudo, prejudicar o funcionamento das habilidades auditivas (AYOTTE, PERETZ e HYDE, 2002).

Utilizarei a expressão “todos são musicais” pensando em 96% da população que, segundo Peretz (2006), tem o desenvolvimento musical saudável, sem amusia congênita. A diferença da aprendizagem musical comparada entre indivíduos, às vezes vista como qualidade inata, deve-se à maturação, motivação e interesse, experiência, oportunidade e atividade musical que varia de pessoa para pessoa. Por isso, mesmo sabendo que todos somos musicais, pode-se afirmar que as pessoas ouvem a partir dos seus próprios meios e que ninguém ouve como o outro.

“Apesar das habilidades complexas envolvidas nas [...] competências linguísticas e musicais, se desenvolvem na criança espontaneamente, sem esforço consciente ou instrução

formal”, a musicalidade (AYOTTE, PERETZ e HYDE, 2002, p. 238 – tradução minha). Essa constatação faz decair a crença de dom ou talento que ronda a vida do educador musical, a partir da expectativa de alguns colegas, de pais de alunos e dos próprios estudantes.

Graham Welch também acentua que além das diferenças de maturação, motivação e interesse, experiência, oportunidade e atividade musical, ouvimos de forma diferente dos outros, porque também interferem nesse processo as diferentes características do som. Segundo seus estudos, as características que são ouvidas de formas diferentes são: psico-acústica (altura, intensidade, timbre e duração), estrutura, elementos comunicativos e sintáticos (como linguagem e gramática). O professor ainda destaca as diferentes construções das percepções de realidade, nos significados individuais que atribuímos às nossas experiências.

O fator seguinte apontado por Welch são as diferenças causadas pela **enculturação**, que são experiências que todos passamos, antes mesmo do nosso nascimento. Há pesquisas que comprovam que o bebês, em seus primeiros dias de vida, sentem-se mais confortáveis quando ouvem a língua materna. Não somente a voz da mãe, mas a sonoridade da língua até mesmo em outras vozes. Depende da cultura também o caráter dado a diferentes gêneros musicais e suas funções.

O **desenvolvimento de habilidades musicais** ocorre na relação entre a enculturação e o desenvolvimento neuropsicobiológico e nossa ontogênese. O desenvolvimento é socialmente localizado primeiro no microsistema, formado pela criança, seus familiares e o espaço destinado às artes em casa; no mesossistema, no contato com os pares, a escola, vizinhança, rede social local, e artistas; e, por fim, no exossistema, através das cultura(s), classe social, religião, saúde pública, leis e artes em geral.

As pessoas entram em contato com música produzindo, recriando ou ouvindo. Porém a intensidade com que se engajam nessas atividades varia consideravelmente. O ser humano é primeiro um ouvinte, mas nem todos criam ou recriam músicas. Como ouvintes, recebemos os estímulos acústicos que nos rodeiam constantemente, porque os ouvidos não podem ser fechados. Os improvisadores e compositores são considerados comumente os músicos mais criativos e muitos músicos consagrados sentem-se despreparados para improvisar e compor, porém outras pessoas, especialmente para as crianças, é uma atividade possível de ser feita, conforme nos ensinam Lehmann, Sloboda e Woody (2007). É com essas habilidades musicais desenvolvidas socialmente que o aluno chega à escola.

Segundo Lehmann, Sloboda e Woody (2007), as habilidades mostram uma progressão no desenvolvimento durante a infância, que é, até certo ponto, independente da **escolarização**. A educação musical poderia ser vista como um direito de todas as crianças e não um benefício destinado a poucos considerados talentosos. Howe (1999) pondera que há pouca evidência para apoiar a opinião generalizada de que dons e talentos inatos existem, e considera que tal opinião acontece pela dificuldade das pessoas em explicar as diferenças entre as crianças. Podemos esperar que a maioria das crianças seja capaz de atingir altos níveis de realização musical, se devidamente formadas e incentivadas para tal, afirmam Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

Na escola, o professor tem alunos com diferenças culturais, étnicas, biológicas e com variadas experiências escolares. Mesmo dentro de uma turma em que o contexto sociocultural, assim como a idade e a maior parte das experiências vividas, sejam similares, a aprendizagem é individual. A aprendizagem, as significações e as práticas singulares são construídas nas trocas coletivas, aprendidas na interação com os outros e mediadas pela cultura. O desenvolvimento musical acontece por rotas individuais através de caminhos sociais (WELCH, 2002). Esses caminhos sociais, ou seja, essas decisões externas ao indivíduo fazem parte de uma biografia musical que cada um de nós possui.

O professor, que também tem a sua biografia musical, que, obviamente, não ouve como seu aluno, tem a possibilidade de estudar o desenvolvimento, estar atento às características individuais e coletivas de seu grupo e observar os seus alunos. Ter essa postura, permite diminuir o poder dos rótulos, proporcionar uma oportunidade da percepção de que todos são musicais e que apresentam essa musicalidade de maneiras individuais. A musicalidade precisa de oportunidade para ser desenvolvida.

Fora do ambiente escolar há **influência de outros grupos sociais** que participam do desenvolvimento musical. Retomando o exossistema, há a(s) cultura(s), classe social, religião, saúde pública, leis e artes em geral integrando a formação musical.

O modelo de desenvolvimento musical o proposto por Welch, a dimensão mais ampla, que envolve as demais, é o **Desenvolvimento musical e educação na comunidade mais ampla**. Essa maneira de ver respeita as relações indispensáveis entre todos os fatores apresentados, e prevê uma ordem nos acontecimentos. A cultura influencia a vida antes mesmo do nascimento, mas as características biológicas são as primeiras a surgirem. Da mesma forma não se poderia dizer que as habilidades musicais não dependeram dessas

características neuropsicobiológicas e da enculturação, assim como não se poderia pensar que a criança chega à escola sem o desenvolvimento inicial das habilidades. Digo inicial porque, como exposto anteriormente, as mudanças ou transformações que acontecem ao longo do tempo não são lineares.

Afetividade

Apesar de eu considerar o modelo de Welch como uma boa maneira de explicar o desenvolvimento musical humano, senti falta da inclusão da afetividade que, para mim, é um fator bastante importante. Trago parte de minha história de professora e exemplos de atividades em que a afetividade foi decisiva para o desenvolvimento musical das crianças.

Quando digo que toco flauta doce, quero dizer, por exemplo, que já estudei muitas horas, que conheço repertório da idade média aos dias de hoje e que reconheço a dificuldade de executá-la de forma afinada. Porém, as pessoas costumam dizer: “Ah, eu também toco!” Este comportamento, a meu ver, demonstra o desconhecimento da importância que a flauta doce tem dentro do cenário musical e da dificuldade para executá-la de forma musicalmente adequada.

Infelizmente ainda há os que não escondam a decepção quando eu digo que meu instrumento principal é a flauta doce. Isso se reflete também na escola. “Flauta doce é para menina”, “não é instrumento de verdade”, entre outras coisas, aparece nas conversas de pais, professores de diferentes disciplinas e, até mesmo, entre professores de música que ensinam flauta doce na escola. É muito comum que colegas comentem comigo seus fracassos em sala de aula.

Uma das reclamações principais é que os alunos não querem utilizar a flauta, mas que o currículo exige que esse seja o instrumento principal em suas escolas, especialmente nos iniciais do Ensino Fundamental. Reclamação que não tenho em meu cotidiano. Sempre acabo pensando que esse preconceito acontece por esses colegas não terem a formação em flauta doce, por ensinarem sem acreditar que realmente é um instrumento musicalizador com grande potencial e, também, um instrumento musical com características próprias e ricas.

Além do meu envolvimento afetivo de anos com a flauta doce e de minha formação nesse instrumento, acredito que meus alunos participem entusiasmados da aprendizagem do instrumento pelo envolvimento afetivo que eles desenvolvem com o instrumento. A flauta

doce às vezes dá voz a alunos que não são ouvidos em sala de aula, assim como os tambores, o piano e outros instrumentos usados na aula de música. Para fortalecer o vínculo com a flauta doce, um vínculo afetivo, desenvolvo com meus alunos atividades que vão além do aspecto musical, que são focadas em um relacionamento afetivo com o instrumento.

Em minha escola, no currículo escolar, a flauta doce é obrigatória a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental. Em 2011, apenas parte dos alunos avançaram nas aprendizagens do que fora proposto. Na minha avaliação a leitura atrapalhava o desempenho de alguns alunos e facilitava para outros.

Do meu ponto de vista, considerava que dava a mesma oportunidade para todos, segui meu planejamento sem dar atenção às diferenças, reforcei algumas coisas com os que esqueceram, mas deixei o tempo passar. Comecei a ver o que meus colegas, professores de outros instrumentos, diziam sobre as aulas de flauta. Antônio e Sérgio¹ são exemplos de alunos que claramente não gostavam das aulas de flauta. O problema não era comigo ou com as aulas de música, que envolvem muitas outras coisas além da aula de flauta doce. O problema era a flauta doce. Sérgio, mais tímido, parecia se esforçar, dizia que estudava em casa e se envergonhava com frequência na aula. Já Antônio sorria, me abraçava normalmente, mas dizia: “*Eu não trouxe a flauta*”.

No final do segundo trimestre fiz avaliações diferentes para os dois. Antônio, a meu ver, era “malandro”, quase no final do ano, não sabia nem o grupo ao qual pertencia, apesar das turmas serem divididas desde a primeira aula de música do ano e nunca trazia o material, pois dizia não saber que tinha aula. Já Sérgio parecia realmente ter dificuldades.

No Conselho de Classe, momento no qual todos os professores discutem o aproveitamento dos alunos e constroem a avaliação trimestral, a professora regente da turma me disse que precisava me contar que a psicóloga de ambos havia ligado. Sérgio apresentava problemas com a mãe, que tinha ganhado bebê há pouco e que admitiu nunca ter se sentido mãe dele como se sentia do bebê. Já Antônio, que nasceu prematuro e, em decorrência disso, tem problemas de locomoção e perdeu o pai aos seis anos, disse para sua psicóloga que o problema dele era a flauta.

Para mim foi um choque. Sérgio era um menino amoroso, estudioso, por mim avaliado como “um orgulho para qualquer mãe”, Antônio tinha muitos problemas que para

¹ Antônio e Sérgio substituem os nomes dos alunos.

mim pareciam enormes, mas ele identificava a flauta como seu real problema. Percebi que precisava modificar minha postura com urgência. Pedi que a regente da turma desconsiderasse minha avaliação, liguei para a psicóloga do Antônio e fiz combinações sobre o Sérgio com as minhas colegas.

Desse drama que eu considerava estar passando, surgiu o “Pacto Musical”. Propus à professora regente e aos alunos que mudássemos a constituição dos grupos que eu vinha trabalhando há dois trimestres e fiz o que considerava errado fazer. Coloquei as crianças que precisavam de mais ajuda na flauta doce em um grupo e os demais em outro. Nesse dia, cheguei na sala e Antônio, como sempre, me disse: “*não trouxe a pasta e a flauta*”. Provavelmente ele esperava a minha reação de sempre: “Senhor Antônio, me dê a sua agenda então, que mesmo que a gente não use a flauta e a pasta, vou mandar bilhete!”, mas agi diferente: “Não tem problema, a gente nem vai usar” e vi a surpresa e alívio nos seus olhos.

Refiz os grupos e fui bastante franca com aquele grupo com o qual eu me entendia muito bem: “Quem aqui sabe ler partitura?” Todos se impressionaram, uma menina disse que não sabia e a turma foi se encorajando. Ninguém achou que sabia. Propus, então, um Pacto. Começaríamos de novo, mas não contaríamos para ninguém. O outro grupo nem precisaria saber.

Os alunos adoraram. Eu, então, disse que eu teria dois ajudantes: Antônio e Sérgio. Antônio por um dia ter dito em aula uma frase que me emocionou e que os alunos brincaram por um tempo. Frequentemente eu repetia uma explicação de diferentes formas e alguém reclamou: “*tá, sora, isso tu já disse umas mil vezes*”. E o Antônio me defendeu: “*a professora Juliana é assim, explica, explica, explica, entende [fazendo com as mãos como degraus de escada]*”. Na proposta do Pacto, então, eu disse: “ele vai ser meu ajudante porque que eu não consegui fazer vocês entenderem e agora vocês vão entender”. Todos concordaram que ele fosse um dos ajudantes em função dessa experiência. Antônio parecia aliviado.

Já Sérgio seria ajudante porque ele foi o primeiro a ter uma flauta. No segundo ano ele tinha uma flauta doce de brinquedo, verde, que lembrava de trazer para as aulas e que todos gostavam de brincar. Quando eu o convidava a tocar, ele fazia orgulhoso, mas timidamente, como sempre. O segundo ajudante foi aceito facilmente.

Coloquei uma linha no quadro, como geralmente eu começo a leitura de partitura, e disse: “Darei uma flauta para quem não trouxe para começarmos juntos”. Quando o Antônio

me olha e diz: “*vou olhar se, por acaso, minha flauta não está escondida na minha mochila*”. É claro que estava.

Todos os materiais que revisamos vinham com um papelzinho colorido na ponta, lembrando o Pacto Musical, que aos poucos foi “descoberto” pelos colegas do outro grupo e aceito sem preconceito. Depois que já estavam tocando bem suas primeiras notas, propus um desafio: ensinar um adulto a tocar. Sérgio adorou, decidiu ensinar sua mãe, que havia pedido ajuda para se reaproximar do filho.

O tema de casa para adultos era tocar flauta e escrever o que haviam achado. Um menino disse: “*eu não quero ler porque minha mãe até chorou*”. Os recados eram afetivos, emocionados e orgulhosos por parte dos pais que aprenderam a tocar duas notas e que viram como era difícil. Aqueles alunos, que até poucos dias atrás eram os “piores da turma”, agora eram os “gênios de casa”, sabiam fazer uma coisa que nem os pais sabiam.

O final do ano letivo foi celebrado com os dois grupos tocando juntos. O grupo do pacto musical tocando as melodias que eram compostas para as cinco notas da mão esquerda. O outro grupo fez a segunda voz, com notas mais graves e notas mais agudas que as do outro grupo. Para mim este momento pareceu coroadado com música sendo feita em conjunto. Os alunos adoraram o resultado.

Essas experiências foram possíveis por vários motivos. Eu acompanhei a mesma turma desde a entrada na escola até o quarto ano e conheci alguns pais e a história de cada uma das crianças. A regente de turma teve contato com a mãe e a psicóloga dos meus alunos protagonistas da história, que me deu um apresentou fatos que eu desconhecia e me fez repensar a prática. Porém, independente dessas características, que facilitaram meu trabalho, julgo como mais importante de tudo, o afeto que consegui estabelecer e reestabelecer com a turma. Um afeto comigo, com o instrumento, com a aula e com a música.

Conclusão

Os aspectos trazidos por Graham Welch e outros autores que integram o desenvolvimento musical foram didaticamente organizados e acredito que auxiliem a entender e comprovar que não há um dom inato para desenvolver musicalidade, senão diversas influências que comprovam porque as relações com música são diferentes. O relato sobre a

experiência vivida com meus alunos são um exemplo de como aspectos não-musicais também influenciam seu desenvolvimento.

Referências

- AYOTTE, Julie; PERETZ, Isabelle; HYDE, Krista. Congenital amusia: a group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain* n.125, p. 238-251, 2002.
- HOWE, Michael J.A. *A teachers guide to the psychology of learning*. Massachusetts: Blackwell, 1999. 2a ed.
- LEHMANN, Andreas C., SLOBODA, Jonh A.; WOODY, Robert H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, 2007.
- PARNCUTT, Richard. Prenatal development and the phylogeny and ontogeny of music. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. *The Oxford handbook of music psychology*. New York: Oxford University Press, 2009. p. 219-228.
- PERETZ, Isabelle. The nature of music from a biological perspective. *Cognition* 100, p.1-32. 2006.
- WELCH, Graham. The musical development and education of young children. In: SPODEK, B. e SARACHO, O. (Eds.). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2006.
- WELCH, Graham. Early childhood musical development. In: BRESLER, Liora e MARMÉ THOMPOSN, Christine. *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002.

Disciplina de música do ensino integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (IFCE)

*Sabrina Linhares Gomes
sabrina.gomes@ifce.edu.br*

*Jáderson Aguiar Teixeira
jadersoniteixeira@bol.com.br*

*Pedro Rogério
pedrorogério07@gmail.com*

Resumo: O presente artigo representa um registro de uma das fases da implantação da disciplina de Música no ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A disciplina de Música em seu caráter experimental para o Curso Técnico Integrado representando a segunda fase do processo de implantação da disciplina no Ensino Médio Profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, *campus* Fortaleza, dando continuidade à fase inicial de criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina referida. Serão apresentados os dados cadastrais da disciplina e do professor responsável, bem como a formação do mesmo. Em seguida, serão apresentados os dados referentes à disciplina ministrada no semestre letivo de 2012.1 e a relação do professor com o PUD da disciplina de Música, permeando os Procedimentos Pedagógicos adotados na disciplina de Música do Curso Técnico Integrado: conteúdos, métodos e avaliação.

Palavras-chave: professor, música, ensino médio.

1- A disciplina de Música no Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará – IFCE

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases vigente, Lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio- PCNEM (2000), os PCN+ (2002) e as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio do Estado do Ceará, SEDUC (2008), cumprindo a Lei 11.769/08 que torna explícito que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular do ensino de Arte”, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Fortaleza, decidiu implantar a disciplina Música nos cursos de Ensino Médio, nomeados na instituição como Cursos Técnicos Integrados.

Os Cursos Técnicos Integrados do IFCE representam uma modalidade de cursos da Educação Profissional, são destinados aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e

ofertam na matriz curricular disciplinas propedêuticas do Ensino Médio e disciplinas específicas da área profissionalizante, com duração de quatro anos, divididos em oito semestres letivos, perfazendo um total de 3800 horas, em média.

Segundo Sobreira (2008, p.48) “o valor que é atribuído ao ensino de música na escola depende da concepção vigente a respeito das funções da música na formação do indivíduo”. Considerando a música como poderoso instrumento educativo e transformador, o IFCE iniciou o processo de implantação com a fase de criação do Programa de Unidade Didática – PUD da disciplina de Música, seguido do semestre de experimentação, no qual a disciplina foi ofertada em apenas um dos cursos, no Curso Técnico Integrado em Química.

Os PUD são o documentos criados por diferentes grupos de professores de áreas de estudo específicas do IFCE, os quais visam auxiliar o professor da disciplina a ministrá-la. Contidas no PUD estão as seguintes informações: nome da disciplina, código da disciplina, carga horária, número de créditos, código de pré-requisito, semestre no qual a disciplina é ofertada, nível de estudo, professor(es) Responsável(eis). No PUD encontram-se ainda direcionamentos pedagógicos (ementa, objetivos, programa de conteúdos, metodologia de ensino e avaliação) e sugestões de referências, dividida em referências básicas e referências complementares).

Os professores do Curso Técnico em Instrumento Musical, antigo Curso Técnico em Música, do Departamento de Artes, Turismo e Lazer do IFCE – *campus* Fortaleza, foram os responsáveis pela criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina de Música dos Cursos Técnicos Integrados. O PUD da disciplina foi desenvolvido no período de janeiro de 2012 a março de 2012, contando a fase de levantamentos das referências e reuniões de elaboração. O PUD da disciplina enfatiza a importância da linguagem musical como instrumento de participação política, social e cultural; considera os recursos de informação, comunicação e interpretação da música; valoriza a apreciação, reflexão e prática musical visando a conscientização musical dos alunos. Tal PUD foi criado para auxiliar os professores que serão responsáveis pela disciplina de Música do Ensino Técnico Integrado.

No PUD da disciplina de Música do IFCE, os conteúdos foram divididos em cinco pontos: Aspectos constituintes da Música; Codificação do material musical; Conceito de Música – reflexões; A Música nas várias culturas; Música Brasileira e sua diversidade.

A metodologia de ensino da disciplina preconizada no documento em pauta se desenvolve em três perspectivas: reflexão, observação e realização, através de aulas

expositivas que deverão gerar diálogos críticos e estudos dirigidos de textos, bem como apreciação orientada de material didático selecionado, além de práticas vocais e corporais dos elementos musicais. O processo avaliativo deverá ser dividido em duas notas bimestrais por meio de avaliações, sendo a avaliação escrita elaborada com base na apreciação auditiva, buscando contemplar aspectos teóricos, perceptivos e reflexivos sobre o conteúdo abordado no semestre letivo; e sendo a avaliação prática elaborada com base nos experimentos coletivos desenvolvidos durante as aulas do semestre letivo. A disciplina foi iniciada em caráter experimental no primeiro semestre do ano letivo de 2012, no campus Fortaleza, no Curso Técnico Integrado em Química, curso vespertino. Até então, cada Curso Técnico Integrado da instituição conta com uma disciplina de Arte, de caráter obrigatório, ofertada no primeiro semestre, com duração de 40 horas. Em 2013, com a efetiva implantação da nova disciplina voltada para o ensino de música, cada um dos cursos de nível médio, além de contar com a disciplina de Arte, passará a contar com uma disciplina nomeada Música, também ofertada preferencialmente no primeiro semestre de cada curso, de caráter obrigatório e também com duração de 40 horas. Assim, o IFCE – *campus* Fortaleza segue o posicionamento defendido por Penna (2008) de que diante das diversas realidades dos contextos educacionais do Brasil, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem e exploram as possibilidades locais do que os atos legais de alcance nacional, sendo o grande desafio a ocupação dos espaços possíveis com práticas significativas.

Para uma melhor compreensão da segunda fase da implantação da disciplina de Música no Ensino Médio do IFCE, em caráter experimental no Curso Técnico Integrado em Química do Campus Fortaleza, esta pesquisa apresenta o posicionamento da professora Maria Lucimar Maranhão Lima, atual coordenadora do Curso Técnico Integrado em Química do IFCE – *campus* Fortaleza, a qual é a responsável pela coordenação direta do professor de disciplina, e do professor de música Rubens Tadeu Carneiro Passos, contratado pelo IFCE por um período pré-determinado de um ano como professor substituto, que ministrou a disciplina em questão no semestre letivo de 2012.1 da instituição, sendo o primeiro e único professor a ministrar tal disciplina até então.

Para um melhor entendimento do leitor, seguiremos em nosso artigo apresentando os dados cadastrais da disciplina e do professor, a disciplina de Música no Curso Técnico Integrado em Química, a formação do professor de música, o professor e o Programa de

Unidade Didática da disciplina de Música, os Procedimentos Pedagógicos na disciplina de Música do Curso de Química: conteúdos, métodos e avaliação e as Considerações Finais.

2- Dados cadastrais da disciplina e do professor

De acordo com as informações do sistema digital de informações educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, Q Acadêmico do IFCE¹, a disciplina de Música,

de 2 (dois) créditos, 40 horas, foi ministrada no semestre letivo de 2012.1, no período da noite, das 18 horas às 20 horas, dos dias de segunda-feira. Havia 25 alunos devidamente matriculado e aprovados na disciplina, a qual foi ofertada para os alunos do terceiro semestre do Curso Técnico Integrado em Química.

O professor Rubens Tadeu Passos Carneiro foi contratado pelo IFCE, segundo consta no Diário Oficial da União (DOU) do dia 21/05/2012.

EXTRATO DE CONTRATO Nº 29/2012

ESPÉCIE: Contrato de Locação de Serviço. CONTRATANTE: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. CONTRATADO: RUBENS TADEU PASSOS CARNEIRO. PRAZO DE VIGÊNCIA: 01 (um) ano, de 14/05/2012 a 13/05/2013. VALOR DO CONTRATO: de acordo com o que estabelece o art. 7º, item I, da Lei nº 8.745/93. DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Fonte de Recurso nº 0112000000. DATA DA ASSINATURA: 14/05/2012. ASSINAM: Virgílio Augusto Sales Araripe, pela Contratante e RUBENS TADEU PASSOS CARNEIRO, contratado. (DOU-21/05/2012, p. 52)

O contrato do professor terá duração exata de 12 meses, a contar da data inicial de 14/05/2012, podendo ser prorrogado por mais 12 meses havendo necessidade de sua contratação pela instituição de ensino federal referida. O professor Rubens Tadeu Passos

¹ Sistema de controle virtual de diários acadêmicos utilizado pelo IFCE, acessado pelo endereço <https://qacademico.ifce.edu.br/>. O mesmo foi cessado para consulta de dados mediante autorização dos responsáveis pelo controle acadêmico. (acesso em 16/01/1013).

Carneiro prestou Processo Seletivo Simplificado proposto pelo Edital nº 15/DGP/IFCE/2011 (DOU 07/12/2011), concorrendo à seguinte vaga: Instrumento Harmônico e Informática Musical, ofertada pelo Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE ; vaga esta gerada pelo afastamento temporário de alguns professores do citado curso para concluírem estudos necessários do Curso de Pós-Graduação (doutorado) em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O resultado final do Processo Seletivo Simplificado foi homologado pelo Edital Nº 6, de 1 de Fevereiro de 2012 (Homologação de Resultado Final de Processo Seletivo Simplificado), no qual o professor Rubens Tadeu Passos Carneiro consta como o único aprovado na vaga para a qual concorreu, Instrumento Harmônico e Informática Musical (DOU 03/02/2012).

3 - A disciplina de Música no Curso Técnico Integrado em Química

Segundo as informações concedidas pelo professor Rubens Tadeu Passos Carneiro (2013) por meio de entrevista, a disciplina foi ministrada durante o período referente ao semestre letivo de 2012.1 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Fortaleza (IFCE – Fortaleza).

De acordo com os relatos concedidas pela professora Maria Lucimar Maranhão Lima (2013) por meio de entrevista, a disciplina de Música, que foi originalmente criada para ser ofertada no primeiro semestre dos cursos técnicos integrados da instituição, foi ofertada pela Coordenação do Curso Técnico Integrado em Química para os alunos do terceiro semestre, por escolha da coordenadora do curso em questão.

A lotação do professor de música se deu na coordenação do Curso Técnico em Química, em comum acordo com a Coordenação do Curso Técnico em Instrumento Musical, curso para o qual o professor foi selecionado por meio do Processo Seletivo Simplificado, processo composto por prova didática e prova de títulos, e devidamente contratado pelo período de um ano, contrato prorrogável por mais um ano. No ato da lotação, o professor Rubens Tadeu recebeu o PUD da disciplina de Música da coordenadora do Curso Técnico em Instrumento Musical, Cecília Maria do Vale, representante da equipe que elaborou o PUD.

Segundo relatos do professor, na entrevista concedida destinada a essa pesquisa, o mesmo afirma desconhecer o processo de criação do PUD e os objetivos da implantação da disciplina de Música no ensino médio do IFCE. Sobre a implantação da disciplina de Música nos Cursos Técnicos Integrados, Rubens Tadeu Passos Carneiro (2013) afirma não ter conhecimentos sobre o processo, mas julga complicado uma possível implantação da disciplina de Música no Ensino Médio se não forem pensadas estratégias de formação básica no Ensino Fundamental.

4 – O professor e o Programa de Unidade Didática da disciplina de Música

O professor Rubens Tadeu Passos Carneiro (2013) afirma que o Programa de Unidade Didática da disciplina de Música do IFCE o ajudou bastante no decorrer da disciplina ministrada no semestre letivo de 2012.1 no Curso Técnico Integrado em Química, mas que não conseguiu seguir a sequência e também não ministrou todos os conteúdos propostos pelo PUD.

O docente explica que não seguiu a sequência proposta no PUD devido aos diversos contextos que foram surgindo na sala de aula e porque buscou empregar certa dinamicidade ao misturar conteúdos para atrair a presença dos alunos no período da greve e pelo fato de que a disciplina estava sendo ofertada no turno da noite, depois dos alunos terem assistido aula no turno da tarde e as vezes no turno da manhã. Ele ressalta ainda que começar pela teoria seria abstrato e poderia afastar os alunos de suas aulas. Precisa ficar claro que a interpretação de que a unidade I do PUD (I. Aspectos constituintes da Música. a. PARÂMETROS – altura, duração, intensidade e timbre; b. ELEMENTOS BÁSICOS – melodia, harmonia e ritmo; c. ESTRUTURA – partes da composição musical) deveria ser apenas teórica foi do professor, pois no PUD não há especificações de que tal unidade de conteúdo deva ser ministrada de maneira exclusivamente teórica.

O professor afirma que não cumpriu todo o programa de conteúdos e teve dificuldades na inserção de um dos conteúdos indicados pelo PUD: música erudita. Rubens Tadeu Passos Carneiro (2013) relata ainda que apoiou-se bastante na História da Música. As unidades IV e V do PUD praticamente foram apenas ministradas de maneira superficial (IV. A música nas

várias culturas. a. A sonoridade oriental; b. A tradição ocidental; V. Música Brasileira e sua diversidade. b. POPULAR a música midiaticizada). e alguns tópicos não foram ministrados (IV. A música nas várias culturas. c. Principais influências étnicas na formação da música brasileira V. Música Brasileira e sua diversidade. a. ETNO a música de tradição oral c. ERUDITA a música nacionalista). No lugar dessas unidades, o professor optou por fazer uma mesclagem de mostras de músicas que fundiam conceitos populares e eruditos, tradicionais e contemporâneos, e por fazer uma apresentação de partes da História da Música, baseado numa história musical eurocêntrica. Por restringir a História da Música a uma vertente eurocêntrica, o professor desconsidera a Lei 11.645/08 que torna obrigatório os estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, os quais devem ser ministrados especialmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História.

5 - Procedimentos Pedagógicos na disciplina de Música do Curso de Química: conteúdos, métodos e avaliação

Rubens Tadeu Passos Carneiro (2013) relatou dificuldades com relação ao tratamento dos alunos do Curso Integrado em Química, sendo aquela a sua primeira experiência com alunos do Ensino Médio. Segundo o mesmo, a quantidade de alunos na turma, os diversos gostos musicais e interesses pela música, que são diferentes das turmas do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE, nas quais ele estava ministrando aula também, tornou o processo da educação musical do Ensino Médio difícil para ele. Porém, a curiosidade e o interesse dos alunos do Curso Técnico Integrado o fizeram admirar a turma, principalmente porque quase todos os alunos nunca haviam estudado música na escola. O professor inclusive esperava uma certa aversão à disciplina por parte dos alunos, devido o fato de a disciplina estar sendo ofertada em caráter obrigatório, mas isso não ocorreu. Mesmo com o período de greve, a presença dos alunos em sala era de no mínimo 80%.

O planejamento das aulas muitas vezes foi frustrante, pois devido à diversidade de gostos musicais e comportamentos diferentes dos alunos, os planos constantemente mudavam já nos primeiros minutos da aula, outras vezes pela dinâmica e pela ausente ou presente

participação dos alunos, pelo resultado físico e psicológico gerados pelas aulas anteriores do dia.

O docente destacou sua tentativa de aplicar o que teóricos como Koellreutter (in BRITO, 2001) e Swanwick (2003) consideram de suma importância, considerar o discurso dos alunos e a cultura individual deles.

Das vinte e quatro referências presentes no PUD da disciplina de Música, nenhuma foi utilizada pelo professor. Segundo o próprio professor, Swanwick (2003) serviu como base principal dos planejamentos de suas aulas, com algumas pesquisas aleatórias. As referências bibliográficas do PUD não foram utilizadas por Rubens Tadeu Passos Carneiro (2013): “A disciplina de Música no Curso Técnico em Química foi para mim um estágio real, o estágio que eu não tive na universidade, por isso optei por fazer minhas pesquisas pessoais do meu jeito”. O docente afirmou ainda desconhecer se havia na biblioteca da instituição as referências sugeridas. Todas as vinte e quatro referências apresentadas no PUD estão disponíveis na biblioteca do IFCE – *campus* Fortaleza.

O processo avaliativo se deu de maneira processual pela participação dos alunos e pela apresentação de dois trabalhos em grupo. Algumas pesquisas musicais foram propostas para os alunos fazerem fora da instituição de ensino, mas nenhuma delas foi cobrada pelo professor em sala de aula. Não houve nenhuma avaliação escrita, o que apresenta outra desconexão com as propostas do PUD da disciplina de Música do IFCE.

7- Considerações Finais

Diante da legislação educacional brasileira relativa ao ensino de Arte e de Música, das diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, propostas pelos PCN (1997), PCNEM (2000) e PCN+ (2002) e diante dos inúmeros questionamentos e reflexões a respeito dos benefícios da implantação de uma disciplina voltada para o ensino de música de caráter obrigatório no ensino básico, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), no ano de 2012 iniciou o processo de implantação da disciplina Música no Ensino Médio colocando em prática duas fases de tal processo: 1- Criação do Programa de Unidade Didática (PUD) da disciplina de Música do IFCE, 2- Implantação da disciplina de

Música em caráter experimental no Curso Técnico Integrado em Química do IFCE- *campus* Fortaleza.

Na segunda fase do processo de implantação da disciplina de Música nos Cursos Técnicos Integrados do IFCE, cursos referentes ao Ensino Médio, que se deu com a disciplina de Música em caráter experimental no Curso Técnico Integrado em Química do IFCE - *campus* Fortaleza o planejamento e o acompanhamento mínimos da disciplina no semestre letivo de 2012.1 gerou resultados inferiores à primeira fase da implantação.

Um dos maiores problemas talvez tenha sido a escolha do professor responsável pela implantação da disciplina, pois com a lotação de um professor temporário para assumir a disciplina de Música do Ensino Médio fragiliza o processo, já que um professor substituto com contrato de um ano, mesmo que prorrogável por mais um ano, possivelmente não terá o mesmo empenho e a mesma dedicação que um professor que venha assumir a disciplina em caráter efetivo e almeje planejar e aprimorar a disciplina nos próximos anos.

Outros problemas preocupantes foram a falta de suporte da instituição para direcionar o professor no processo de implantação da disciplina de Música no Ensino Médio do IFCE, a falta de planejamento em conjunto com a coordenação que criou o PUD e pouca utilização do próprio PUD.

O processo de implantação da disciplina de música no Ensino Médio do IFCE precisa ser cuidadoso e levar em consideração a importante reflexão de Duarte Jr. (1996), de que a inclusão da Arte deve ser fundada na construção de um sentido pessoal para a vida de cada educando, pois a Arte em qualquer uma das suas linguagens incluída apenas por obrigação nos currículos escolares torna-se apenas uma disciplina a mais.

Diante do cenário atual da Educação Musical na cidade de Fortaleza e das constantes preocupações com o cumprimento da Lei 11.769/08, torna-se de fundamental importância o acompanhamento da implantação da disciplina de Música voltada para o Ensino Médio no IFCE, sendo esta a primeira instituição pública de nossa cidade a tornar obrigatório o Ensino de Música para tal nível da Educação Básica. Esta iniciativa, ainda, serve de incentivo e de possível referência para as demais instituições.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Edital N° 15/DGP/IFCE/2011**. Diário Oficial da União Brasília, DF, 07 dez. 2011. Disponível em URL: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/32972789/dou-secao-3-07-12-2011-pg-42>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Extrato de Contrato N°29/2012**. Diário Oficial da União Brasília, DF, 21 mai. 2012 (p.52). Disponível em URL: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/37137253/dou-secao-3-21-05-2012-pg-52>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Homologação de Resultado Final de Processo Seletivo Simplificado – Edital N°6/01/02/2012**. Diário Oficial da União Brasília, DF, 03 fev. 2012 (p.38-39). Disponível em URL: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/34122726/dou-secao-3-03-02-2012-pg-39>

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC-SEMTEC, Brasília, 2002)**.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 1996. **Lei n° 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.645/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2012.

BRITO, Teca A. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da Educação Musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** 8ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

LIMA, Maria Lucimar Maranhão. **Disciplina de Música no Curso Técnico Integrado em Química**. Fortaleza, 16 jan. 2013. Entrevista concedida a Sabrina Linhares Gomes.

PASSOS, Rubens Tadeu Carneiro. **Disciplina de Música no Curso Técnico Integrado em Química**. Fortaleza, 16 jan. 2013. Entrevista concedida a Sabrina Linhares Gomes.

PENNA, M. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto**. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 19, p. 57-64, mar. 2008.

SEDUC-CE. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Ceará – Metodologias de Apoio: Área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Fortaleza, SEDUC, 2008.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da Música nas escolas públicas**. *Revista da Abem*, Porto alegre, n.20, p.45-52, set. 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

“É legal participar de uma orquestra!”: Educação musical e prática social no Projeto Orquestra Escola

Katarina Grubisic
 UFSC
 kataviola@hotmail.com

Resumo: O Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica orquestral de Mestrado em Educação, que busca refletir sobre os aspectos pedagógicos da educação musical de crianças e adolescentes no projeto social denominado Orquestra Escola. Este projeto ocorria numa fundação cultural de Florianópolis e oferecia à comunidade aulas e ensaios em grupo de instrumentos de cordas e sopros, trabalhando a educação musical para formar uma orquestra. Na pesquisa de mestrado foi feita uma análise das aulas, ensaios, apresentações e momentos informais e relações sociais entre os alunos integrantes do grupo, suas interações e conflitos. A pesquisa é uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico que para a geração de dados utilizou-se de observações participativas, questionários e entrevistas com os estudantes da orquestra. Teve como referencial teórico dentre os principais autores: Figueiredo e Schmidt (2008), Kleber, (2008), Penna (2008), Souza (2004, 2008), Vigotski (2010). Como resultado, verifica-se que num projeto de orquestra o fazer musical é uma prática social com importantes elementos pedagógicos. Esse tipo de ensino musical comum nos projetos sociais que trabalham a música, também é visto como um meio de inserção social promotor do desenvolvimento educacional, social e artístico.

Palavras chave: educação musical; projetos sociais; prática social.

Introdução

Os projetos denominados sociais ou socioeducativos de música fazem parte de um movimento de educação musical no Brasil e no mundo, que vê na música uma ferramenta de inserção social e ao mesmo tempo um meio de desenvolvimento pessoal.

Ao buscar o papel de oferecer acesso à educação musical, esses projetos sociais que envolvem música, procuram em seus objetivos promover a educação integral e cidadania. Cada um desses projetos tem características próprias, mas possuem um objetivo comum: o de ir além do assistencialismo e contribuir para a educação e desenvolvimento sociocultural de crianças e jovens.

Este artigo descreve uma pesquisa etnográfica orquestral em um projeto social para Mestrado em Educação sobre os aspectos pedagógicos da educação musical de crianças e jovens num projeto social gratuito – o Projeto Orquestra Escola em Florianópolis. Iniciativas comunitárias como essa caracterizam-se pela democratização das oportunidades culturais e

educativas cuja tendência se expande a partir dos anos 90 do século XX no Brasil. Segundo Tramonte e Grubisic (2012, p. 287) “Em variados setores da sociedade civil - desde grupos empresariais, artísticos, filantrópicos até iniciativas mais particularizadas, de voluntariado, os projetos possibilitam oportunidades para as camadas da população que estiveram excluídas pelas desigualdades e concentração de renda de bens materiais e simbólicos”.

No ambiente coletivo do grupo musical de atividades observadas e nas falas dos estudantes, a pesquisa procurou verificar como esse projeto socioeducativo pode oferecer múltiplas possibilidades de promoção ou construção de um ambiente de educação, arte, música e diferentes práticas sociais.

Nas últimas pesquisas observa-se que o conceito de Educação Musical vem adquirindo um sentido mais amplo atualmente (PENNA, 2008, SOUZA, 2008) visto como um conjunto de práticas sistematizadas para realizar trocas de saberes adquiridos anteriormente e saberes que o meio oferece.

Dessa maneira, refletir sobre a aprendizagem musical em uma orquestra como prática social representa um estudo que contribui para fundamentar o papel da educação musical nos diferentes contextos educativos.

Essa pesquisa teve como instrumentos metodológicos a observação participativa, um questionário com amostragem para informações estatísticas e entrevistas abertas dialogadas com sete estudantes da orquestra.

Inserção social e fazer musical em projetos sociais

Os projetos sociais que utilizam o ensino da música em orquestras são iniciativas cada vez mais comuns na realidade brasileira. Nesses projetos a aprendizagem musical é um meio de tornar a prática uma atividade social. O fazer musical passa a ser uma atividade social “contribuindo para que a educação musical não seja privilégio de uns poucos, mas oportunidade para muitos, se não para todos” (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008, p.6).

A utilização da música para a inserção social de crianças e jovens tem se configurado como um importante instrumento com bons resultados. Segundo Cruvinel (2005), iniciativas em programas sociais que envolvam ensino coletivo e gratuito de música promovem a transformação na vida dos indivíduos do ponto de vista singular e também social.

Para Kater (2004), o papel da educação musical e a postura do educador nos contextos de projetos sociais precisam de uma “concepção filosófica, postura política e alguma coragem [...] considerando-se que as pessoas, a sociedade e o mundo são transformáveis” (p. 45). Para esse autor, nos projetos sociais o professor é um “modelo de referência” para os estudantes não só nas atividades técnico-musicais como também como pessoa humana.

Vários educadores (ARROYO, 2002; QUEIROZ, 2004; KLEBER, 2008) fazem importantes estudos sobre as relações entre educação musical e cultura. Afirmam que a educação musical precisa avançar para aceitar a diversidade cultural e buscar as referências de vida do educando, valorizando suas identidades sociais e culturais. Portanto, “uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral” (QUEIROZ, 2004, p.104).

Atividades coletivas com música envolvem as relações sociais e colocam a criança e o adolescente em contato com a educação musical tanto na apreciação da música (vendo os colegas mais experientes) como na atividade de tocar em um grupo. Utilizam a música em orquestras e trabalham educação musical num enfoque educacional e artístico, através das apresentações ao público.

O “Projeto Orquestra Escola”

Essa pesquisa teve como foco o “Projeto Orquestra Escola” um projeto social que ensinava música para aproximadamente cem crianças e adolescentes com idade a partir de seis anos de várias regiões da Grande Florianópolis. Foram observadas as atividades ocorridas nos anos de 2011 e 2012 quando esse projeto oferecia para os estudantes aulas coletivas de instrumentos como violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal e clarinete. Além das aulas ocorriam os ensaios e apresentações da orquestra formada pelos integrantes. Esse projeto tinha como principal objetivo a formação e desenvolvimento musical e integral dos estudantes ao formar uma orquestra de cordas e sopros.

O “Projeto Orquestra Escola” oferecia o ensino musical gratuitamente e sem teste de seleção. Sua concepção de ensino/aprendizagem musical não contemplava a idéia de “talento inato”, mas de educação para o exercício do fazer artístico a partir do interesse do educando. Nos ensaios o repertório era diverso, apresentando músicas eruditas, populares,

folclóricas e midiáticas. Foi possível também verificar que os estudantes mais experientes tocavam as partes mais complexas da partitura enquanto os iniciantes tocavam uma parte mais simples, em um processo de estreita colaboração em torno do objetivo comum. A Orquestra Escola realizou apresentações públicas em teatros, praças e escolas.

FIGURA 1 – Apresentação da Orquestra Escola ao ar livre no jardim do Museu Cruz e Sousa em Florianópolis no ano de 2008.



Fonte: Arquivo pessoal do Maestro Carlos Alberto A. Vieira.

Foi possível observar a consciência incorporada pelos integrantes da orquestra de que o progresso do grupo dependia de cada um. A partir do grupo, procurava-se o seu melhor desempenho, sentindo-se importante e digno de participar desse processo. Do ponto de vista coletivo, a Orquestra representava um espaço de articulação coletiva e construção de alternativas sociais; do ponto de vista pessoal, particular, um *locus* de afirmação e ascensão da autoestima. Estes dois fatores combinados, interligados, reduzem o risco de exclusão e condenação à marginalidade social destes jovens que dele participam.

Segundo FLEURI & SOUZA (2003), "à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente". (p.56). Daí a importância da existência de "alguns *locus* congregadores e articuladores das diversas identidades, principalmente quanto se trata de jovens" (TRAMONTE, GRUBISIC, 2012, p. 293).

A educação musical no “Projeto Orquestra Escola”

Segundo Penna (2008) o processo de educação musical deve ter como objetivo uma mudança na experiência de vida do aluno e a função do ensino da música é “ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais”(PENNA, 2008, P. 25).

O processo de educação musical dentro do Projeto Orquestra Escola ocorria não só durante as aulas, apesar de elas serem muito importantes e contribuírem para o aprendizado do instrumento e para o desenvolvimento da musicalidade. A atuação dos educadores ocorria também nos momentos de apresentações e ensaios em que estes tocavam junto com os estudantes. O educador assumia um papel de colega músico que teve fundamental importância no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Da mesma forma o papel do maestro era de agregar o grupo em objetivos comuns.

Vigotski (2010) afirma que a educação se faz por meio da própria experiência do aluno em sua interação com o meio e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular esse meio, isto é, “direcionar essa alavanca” (p. 64).

A pesquisa verificou que o Projeto Orquestra Escola nos seus aspectos educacionais, artísticos e sociais foi um campo que ofereceu diferentes experiências aos participantes. O grupo musical possibilitava práticas com diferentes sujeitos, valorizando-se a singularidade de cada um.

Segundo Souza (2008), a educação musical não deve ficar na “mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira que exigiria a participação de pessoas emancipadas” (p. 179). Dessa forma o processo educativo nesse projeto pode ser visto como um meio de desenvolvimento integral do educando para além dos aspectos técnicos musicais.

Para as pesquisadoras Joly e Joly (2009) os processos educativos tanto musicais como sociais em uma orquestra se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos. Nesse estudo verificou-se que o processo de formar uma orquestra comunitária é uma prática musical coletiva que leva o indivíduo a agir em função do grupo social formado. Quando o estudante aprende a tocar ele vê sentido naquilo que está aprendendo conectado num todo maior que é o grupo.

A música instrumental de orquestra é dependente da participação do grupo como um organismo único. O produto do trabalho do grupo beneficia não somente a ele mesmo, mas também a sociedade que os recebe em diversos concertos (JOLY; JOLY, 2009, p.5).

Esses projetos em alguns países já foram inseridos na educação formal nas escolas, principalmente em países onde o ensino musical faz parte do currículo há mais tempo. No Brasil, a música já foi inserida no currículo pela legislação em 2008, mas ainda está em processo de adaptação dentro da escola.

A pesquisa também pode indicar que a educação musical que ocorria no Projeto Orquestra Escola estava firmada na aprendizagem de um instrumento com objetivo de participação na orquestra para a realização das apresentações. Com esse pressuposto os estudantes tinham a motivação para aprender a tocar, aprender a leitura musical, as diferentes técnicas e estilos. Também os estudantes desenvolviam o fazer musical em grupo, aprendendo a ouvir os colegas e interagir com eles. Conforme Tramonte e Grubisic (2012) “essa participação na Orquestra articulou a possibilidade de exercer a arte almejada, ao mesmo tempo em que propiciou a integração em um coletivo identitário, que lhe possibilitou o sentimento de pertencimento e de afirmação social” (p. 295).

Segundo PORCHER (1982: p.72), "Quando a criança está engajada numa sequência rítmica, é como se existisse para guiá-la uma forma própria de ritmo; e quando esta sequência deve entrosar-se numa criação coletiva, cada um é responsável pelo efeito produzido, perante os outros, perante si mesmo". A aprendizagem musical, portanto, ocorre não apenas nas aulas como também em todas as outras atividades, inclusive nos momentos informais de intervalos, como encontros com colegas ou em casa em contato com material didático/musical específico. Porcher (1982) afirma o caráter de socialização e ao mesmo tempo de individualização da pessoa por intermédio da música: "utilizar a comunicação musical para expressar-se, para dar a auto-expressão um valor de comunicação, quer dizer, uma espécie de universalidade sensível através do diálogo musical, da improvisação feita por várias crianças - a criação coletiva - que implica o surgimento de um código mais explícito e estruturante" (1982: p.76).

A experiência dos estudantes na orquestra

Ao longo da pesquisa procurou-se na expressão dos sujeitos envolvidos captar impressões, sentimentos e expectativas por meio de entrevistas semi-estruturadas com sete estudantes que tocavam na orquestra há mais de dois anos. Procurou-se ter uma amostra de várias faixas etárias e de diferentes instrumentos como violino, viola, violoncelo, contrabaixo e flauta transversal.

Observou-se que para escolher o instrumento os estudantes partiram do conhecimento de seu cotidiano e seu contexto para entrar num mundo diferente com elementos novos, isto é, os diferentes instrumentos musicais de orquestra com sonoridades diversas. O contato com o instrumento novo, inesperado e diferente, fazia o estudante ter um momento de vacilação, mas era levado a tentar aprender tanto pelo grupo como pela sua própria vontade de experimentar o novo. “Cheguei lá não era nada do que eu pensava, viola era um instrumento parecido com violino. Legal! É parecido com violino, eu vou tentar!” (Charles, entrevista, 2012). O instrumento musical tornou-se parte do cotidiano dos participantes do projeto. Os estudantes utilizavam o instrumento emprestado do projeto, levando para suas casas para a prática. “Para ir ao projeto eu pego dois ônibus... trabalho não é. Por que eu carrego o violoncelo como uma parte do meu corpo” (Bruna, entrevista, 2012).

A oportunidade de contato com orquestra, mesmo que somente assistindo uma apresentação, pode modificar a idéia de aprender música tornando a participação em um grupo musical uma prática educativa e social, para além do campo artístico. “A gente tem a oportunidade de tentar e se eu não tivesse tido essa oportunidade, eu não estaria tocando baixo hoje, porque eu tentei, consegui e gostei” (Alexandre, entrevista, 2012).

Todos os estudantes entrevistados enfatizaram que se não fosse dada a oportunidade de um ensino gratuito nunca teriam entrado no projeto e provavelmente nunca teriam possibilidades de ter alguma aula de música. Dessa maneira, algo novo e diferente se torna próximo e possível, como uma oportunidade de inclusão.

Era desenvolvido o fazer musical em grupo, onde os estudantes aprendiam a ouvir os colegas e interagir com eles. Isso demonstra como as atividades são interligadas e atuam na educação musical de maneira integral. Como define Kleber (2011, p. 43) a prática musical apresenta-se como “fio condutor” de todas as atividades.

Segundo os estudantes, são importantes as interações que ocorrem nas atividades em grupo: “Quando você tem aula sozinha, a pessoa fica presa, é como se não compartilhasse. [...] Mas na aula em grupo você olha a mão do outro e pensa “minha mão está assim”, e já corrige” (Bruna, entrevista, 2012).

A tendência dos estudantes é de observar e tentar imitar os colegas. Esse processo de ver e ouvir o outro para tentar fazer da mesma maneira estimula o que os neurocientistas chamam de “neurônios-espelho”. “Os neurônios espelho desempenham uma função crucial para o comportamento humano. Eles são ativados quando alguém observa uma ação de outra pessoa.” (LAMEIRA; GAWRYSZEWSKI; PEREIRA JUNIOR, 2006, p.129). Isso pode ocorrer na orquestra quando os estudantes aprendem observando seus colegas.

A maioria dos estudantes entrevistados falou que gosta de todas as atividades igualmente. Para esses estudantes o projeto é visto como um todo onde as atividades são interligadas e uma depende da outra para realizar o fazer musical. Ao longo das entrevistas também alguns alunos falavam de aspectos negativos do projeto relacionados à sua organização e administração além do espaço físico muitas vezes inadequado e ocupado por outras atividades da prefeitura. Também comentaram de problemas burocráticos que atrasavam o reinício das aulas a cada ano.

Observa-se com isso que não basta um planejamento pedagógico e uma programação musical. É preciso que exista nesses projetos uma estrutura de administração com políticas públicas que mantenham a continuidade das atividades e valorização e capacitação dos profissionais envolvidos.

Todos os entrevistados afirmavam em seus depoimentos que tocar num projeto, aprender um instrumento musical e participar de uma orquestra provocou mudanças em suas vidas. Um exemplo disso é o depoimento de Charles de dezoito anos que com um sorriso declara: “A música me ensinou bastante [...] Mudou tudo, meu jeito de ser, de me comunicar com as pessoas, a música ajuda bastante” (Charles, entrevista, 2012).

Também a menina Helena de nove anos comenta sobre sua participação na orquestra: “Eu acho que o projeto mudou minha vida, porque eu aprendi instrumentos novos que eu não conhecia. As outras crianças têm aquela vida normal. Daí é legal participar de uma orquestra, né? Fazer algo diferente” (Helena, entrevista, 2012).

Segundo Tramonte e Grubisic (2012) a possibilidade de “vivência e conhecimento de arte, no caso a música, e ao estender esta possibilidade a parcelas excluídas da população representa um *locus educativo* de grande relevância” (p. 297).

O resultado das interações com os estudantes do Projeto Orquestra Escola, bem como a análise de suas falas descreve a diversidade de concepções, opiniões e motivos para o fazer musical dentro do projeto. Elementos novos em todo momento afetam diretamente esses estudantes, desde que é dada a oportunidade de fazer parte do projeto ocorrem diversas experiências vividas no cotidiano da orquestra.

Considerações finais

O grupo musical de orquestra pode ser o meio que possibilita importantes interações entre os integrantes. Observou-se com essa pesquisa que a apreciação musical (ouvir) bem como a produção musical (tocar) promoveram o desenvolvimento humano dos estudantes. Além disto, auxiliaram na promoção de sua cidadania plena, tanto por propiciar a oportunidade do exercício da arte em sua plenitude, quanto, do ponto de vista social, por possibilitar alternativas àqueles que porventura se encontrassem em situação de risco social.

A pesquisa com os estudantes indicou que, no que concerne a seu desenvolvimento pessoal dentro do Projeto Orquestra Escola, foram encontrados elementos que formam uma rede de relações como: o contato com a música, o contato com um instrumento musical, a influência dos familiares, as interações entre os colegas, as relações com os educadores e maestro, as experiências com o público e a influência da música para as perspectivas de futuro.

Ao fazer parte do grupo musical, os estudantes sentiam sua importância dentro da orquestra como integrantes de um todo que realizava algo maior do que simplesmente tocar a sua parte das músicas. Dentro do grupo cada músico percebia seu papel musical e também sua importância social. O projeto assim, constituiu-se como um *locus* importante de criação de identidade social e pessoal, promovendo um contexto de exercício de cidadania, pela vivência grupal, e de consolidação de uma autoestima positiva, do ponto de vista pessoal.

Essa pesquisa buscou reflexões de observações do ponto de vista dos estudantes do projeto. Vale ressaltar a importância de mais estudos que busquem a fala dos educadores e

sujeitos que atuam no contexto desse projeto, além das fragilidades e conflitos que ocorrem no cotidiano das atividades.

A educação musical ocorrida na Orquestra Escola foi além da apropriação das técnicas do instrumento e domínio da arte musical atingindo também aspectos sociais e humanos. Conviver e tocar em grupo foi se relacionar constantemente com o outro e com aquilo que se aprendia. Além de habilidades musicais consolidaram-se os fatores sociais na prática musical. Dessa forma, participar desse projeto social com orquestra configurou-se como uma prática social que proporcionou elementos pedagógicos e artísticos importantes para o desenvolvimento dos estudantes como pessoa por meio das práticas musicais.

Referências

- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- CRUVINEL, Flávia. Maria. *Educação Musical e Transformação Social – Uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia, Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SCHMIDT, Luciana “Refletindo Sobre o Talento Musical na Perspectiva de Sujeitos Não-músicos” in *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – maio 2008*. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Sergio_Figueiredo_e_Luciana_Schmidt.pdf> Acessado em 17/08/2011.
- FLEURI & SOUZA. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org) . Educação Intercultural. Mediações necessárias. DP&A, 2003.
- GRUBISIC, Katarina. Educação musical e prática social. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação / UFSC, 2012.
- HARGREAVES, David; NORT, Adrian. *The Social and Applied Psychology of Music*. Chicago, Oxford University Press, 2008.
- JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Convivência em uma Orquestra Comunitária – um Olhar para os Processos Educativos. *XII Congresso de Interculturalidade, (ANAIS)* Florianópolis, UFSC (Brasil), 2009. Disponível em <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>> Acessado em 17/08/2012.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, nº 10, 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf> Acessado em 17/08/2011.
- KLEBER, Magali. Práticas Musicais em ONGs – possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Revista de História e Estudos Culturais*. Uberlândia, vol. 5, ano V, nº. 2, 2008.
- LAMEIRA, Allan Pablo; GAWRYSZEWSKI, Luiz de Gonzaga; PEREIRA JUNIOR, Antônio. Neurônios-espelho em Psicologia SP, vol.17 nº.4 São Paulo Dec. 2006.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PORCHER, Louis. Educação Artística. Luxo ou necessidade? .SP:Summus Editorial, 1983

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura – singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Porto Alegre. *Revista da ABEM*, nº 10, 2004.

SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*, nº 10, 2004. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf Acessado em 17/08/2011.

TRAMONTE, Cristiana, GRUBISIC, Katarina. Educação Musical na Orquestra Escola: Interculturalidade e Prática Social em Santa Catarina. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ* – Ano 15 – n.28 vol. 1 – jun/jul. 2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1368> Acessado em 10/07/2013.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich, *Psicologia Pedagógica*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.

E para quem não “tem o dom?”: reflexões sobre o conceito de talento e musicalidade e suas implicações para educação musical

Rafael Beling Rocha
UNASP/PIBID
rafaelbeling@yahoo.com.br

Ailen Rose Balog de Lima
UNASP/PIBID
ailen.lima@unasp.edu.br

Resumo: A ideia de que algumas pessoas nascem com talento ou aptidão para música tem permanecido quase que intocável no decorrer dos anos, sendo defendida inclusive por muitos educadores musicais. O objetivo deste ensaio é mostrar que a prática desta teoria trouxe e ainda hoje traz diversas implicações para a educação musical. O que busco não é provar academicamente que esta visão inatista está errada, mas sim expor como o fato de ver a música como algo simplesmente dado tem atrofiado significativamente o progresso na educação musical, bloqueando de forma direta ou indireta o acesso de muitas pessoas à música.

Palavras chave: Talento. Musicalidade. Educação musical.

Introdução

Quando se fala sobre música, em especial sobre o músico, é muito comum se pensar em alguém com um “dom” ou um talento especial. Na verdade, a ideia de que a música é inata ao ser humano, ou seja, algo com o qual ele já nasce e que apenas deve ser desenvolvido é praticamente uma premissa em nossos dias. O problema está no fato que as premissas são comumente isentas de discussões e muitas vezes acabam sendo aceitas como verdades absolutas. Assim sendo, a ideia de que algumas pessoas nascem com talento para música é muito corrente em nossos dias e, como dito, defendida inclusive por educadores musicais¹. Neste sentido, esse texto se propõe a mostrar que nem sempre a música foi vista como uma dádiva, e que na verdade, a ideia de que música é “coisa pra quem tem o dom”, tem sido uma grande arma contra o avanço metodológico da educação musical. Para uma melhor compreensão deste assunto, é importante dedicarmos espaço a uma breve análise histórica a fim de constatar como alguns atos de um passado relativamente recente têm

¹ Para aprofundamento sobre educadores musicais que defendem a teoria inatista, cf. SCHROEDER (2005).

exercido extrema influência em nossa forma de ver a música, conseqüentemente à pessoa do músico.

O músico: gênio ou não?

É muito comum ouvir as pessoas se referindo a Mozart ou a Beethoven como “grandes gênios da música”, dizendo inclusive que estavam muito “à frente de seu tempo”. A esses e a outros, considerados grandes músicos, geralmente se atribui o título de artistas, e isso, de certa forma, acaba definindo nossas concepções a respeito do músico, sobretudo da música.

Ao contrário de que alguns pensam, nem sempre foi assim. Na verdade, a ideia de que o músico ou mesmo outros artesões em geral, são artistas portadores de um talento e genialidade, e, portanto livres para expor suas ideias, é muito mais recente do que imaginamos. Nobert Elias em seu livro *Mozart: Sociologia de um gênio* (1995) mostra que o músico era um funcionário obrigado a se submeter ao gosto do público; público este, que ditava o que se poderia tocar e até onde poderiam ir as inovações do músico (ELIAS, 1995: 41). Mozart, por exemplo, não era considerado um gênio, mas sim, um funcionário da corte, sujeito à ordem assim como o sapateiro e o cozinheiro. Fica claro que neste período não existia a concepção de genialidade do músico como a temos hoje, e na verdade, a figura do músico como pessoa dotada de um “dom” só se concretizaria anos mais tarde. Nesse sentido vale ressaltar o que diz Schroeder sobre a necessidade de nos alertarmos ao risco de vermos fatos relativamente recentes em termos históricos sendo tidos como coisas comuns aos nossos dias (SCHROEDER, 2005). Assim, se a música é apenas um dos serviços prestados à corte, o músico não é uma pessoa “especial” que possui um talento reservado a poucos; mas simplesmente um artesão, que geralmente apenas segue a profissão de seus pais.

Até aqui fica claro que a ideia do músico como artista - muitas vezes genial - é relativamente recente e que mesmo o próprio Mozart só ganhou o título de grande gênio depois de morto. No entanto, a partir no momento em que ocorre um “distanciamento da arte do grande público” e seus aspectos estéticos passam a estar “voltados para si mesmos enquanto forma, o artista passa a ser o único de detém o domínio da produção - e mesmo de uma compreensão mais profunda - da arte” (SCHROEDER, 2005, p. 42, grifo meu, aspas do

autor). Assim sendo, “se a música é uma produção tão única e esotérica, o músico deve ser necessariamente uma pessoa com capacidade mental criadora acima da média: um gênio [...] construção típica do romantismo” (SCHROEDER, 2005, p. 42). Aqui ressaltamos o que foi dito no início deste texto a respeito de que hoje, quando pensamos no músico, logo temos imagem de alguém acima da média, dotado de um talento especial. Autores como Elias (1995) e Schroeder (2005) mostram que esta tal concepção foi socialmente construída, sobretudo no período romântico da música e que, sem ser questionada, chega aos nossos dias como uma verdade absoluta, a ponto de vermos a música como um “dom” especial que é dado a poucos e que definitivamente não é para todos.

O “dom” musical: o apego a paradigmas

Para algumas pessoas, é praticamente loucura dizer que a música não é um “dom” especial que aflora em alguns poucos. Muitos, na busca de respaldar suas tradições e conceitos sobre música, tentam dar outros nomes a esse “dom” especial. Dentre eles, por exemplo, temos os termos “musicalidade”, “facilidade”, “talento”, “aptidão natural”, “sensibilidade”. Ora, se a intenção é descrever algo com o qual o ser humano já nasce todas estas palavras acabam sendo sinônimos que reforçam a música como sendo uma coisa dada e não adquirida. Acabamos criando um apego tão grande a certas ideias, que é praticamente impossível abrir a mente a novas possibilidades. No caso da música, preferimos continuar acreditando em um talento especial, e, portanto os que não “nasceram com ele”, estão condenados a jamais serem grandes músicos, independente de quaisquer outros aspectos. Vejamos o que Adorno tem a dizer sobre o conceito de talento e musicalidade:

Caso alguém questione o privilégio do dom musical, isso era visto como blasfematório tanto pelos indivíduos musicais, que com isso se sentiam degradados, quanto pelos não musicais, que já não podiam se convencer, diante da ideologia cultural, de que a natureza havia privado-lhes de algo (ADORNO, 2011, p. 272-273).

É possível observar o que diz Adorno na conduta de músicos e não músicos. Alguns músicos acabam se achando superiores às outras pessoas, simplesmente por terem um “dom” que outros não têm. E os que não são músicos, optam por se esconder na desculpa de

não terem o “dom” da música e portando seus esforços são inúteis. Provavelmente você já ouviu alguém dizer que tentou estudar música, mas descobriu que não tinha o “dom”. Geralmente essas pessoas tiveram no máximo um ou dois meses de aula, tempo insuficiente para o estudo de um instrumento, por exemplo. Muitas vezes respaldam sua falta de dedicação na desculpa de não terem talento.

A ideia da música como sendo algo inato ao ser humano é sem sombra de dúvida nociva a educação musical, pois acaba fazendo da música privilégio de alguns poucos. Deveríamos nos atentar a ideia de que, “o desenvolvimento da musicalidade ou do talento musical é entendido como obra do próprio homem em suas relações com outros homens; o que implica dizer que tal processo ocorre, sobretudo, por uma profunda imersão no mundo musical. O que torna o homem propriamente humano, o que o diferencia dos outros animais, não é algo com o qual ele já nasce, mas algo produzido nele intencionalmente pelos outros homens, através da atividade social organizada” (BARBOSA no prelo).² Se olharmos para família dos músicos, é possível perceber que a maioria deles teve influência direta do meio onde estavam inseridos, vejamos alguns exemplos apontados por Schroeder:

Cláudio Abbado, regente, pai violinista e mãe pianista.
 Daniel Barenboim, pianista e regente, ambos os pais pianistas.
 Antonio Meneses, violoncelista, pai trompista.
 Armando Belardi, regente, pai tocava bandolim.
 Ryuichi Sakamoto, compositor, mãe pianista amadora.
 Itshak Perlman, violinista, pais gostavam muito de música, passou a infância ouvindo música clássica.
 Lorin Maazel, regente, pai violinista.
 Mstislav Rostropovich, violoncelista, pai violoncelista e mãe pianista, ambos professores de conservatório.
 Roberto Minczuk, trompista e regente, pai trombonista.
 Edmundo Villani-Côrtes, compositor e regente, pai flautista.
 Bárbara Hendricks, soprano, desde pequena cantava spirituals na igreja.
 Carlos Moreno, maestro, mãe pianista.
 Antonio Lauro Del Claro, violoncelista, pai também violoncelista.
 Luís Otávio Santos, violinista, mãe pianista e professora de música.
 Elisa Fukuda, violinista, pai professor de violino.
 Pablo de Leon, violinista, pai violista.
 Fábio Martino, pianista, avó professora de piano. (SCHROEDER, 2005, p. 46-47).

² Podemos encontrar pensamentos semelhantes nas teorias de Vygotski, que vê o processo de aprendizagem não como uma simples adaptação direta ao meio; não como algo que acontece espontaneamente; mas como algo que é produzido intencionalmente pelos homens, através da atividade social organizada e que envolve muitos outros aspectos sociais. (VYGOTSKI, 2000).

Barbosa diz que o fato de ser ver a música como atividade socialmente apreendida e organizada, é que permite superar a concepção que entende a musicalidade como “dom”. Na verdade, segundo a autora, “tais preconceitos, muito comuns, não só entre leigos, mas infelizmente também entre os profissionais da área de música, além de serem responsáveis pela ausência do ensino de música na maioria das escolas regulares, contribuem para desacreditar o papel do professor no desenvolvimento da musicalidade do indivíduo” (BARBOSA no prelo).

Não obstante a tudo que vimos até aqui, acredito que a grande questão a ser discutida e repensada é se a musicalidade é um dom ou não. Se abraçarmos a ideia de que apenas alguns humanos são capazes de aprender música, lançamos fora grande parte do árduo trabalho que tiveram os educadores da nova corrente de educação musical do início do século passado. É o momento de repensarmos nossos conceitos musicais e abandonarmos tradições errôneas.³ É preciso trabalhar para que a “arte seja tirada do seu pedestal e colocada no centro da comunidade” deixando claro que TODOS devem ter a oportunidade de se familiarizar com a música e com as artes em geral (FONTERRADA, 2005, p.194).

Educação musical: em busca de uma nova concepção

Chegamos aqui, a um ponto bastante interessante de nosso estudo e que desperta algumas indagações. Como vamos lidar com a sanção da lei nº 11.769, que coloca a música como conteúdo obrigatório do componente curricular arte, tornando-a acessível a todas as crianças e jovens brasileiros? Será que a ideia de talento ou “dom” vai ser levada para dentro da sala de aula? Vamos continuar a ver a música apenas como algo reservado a poucos gênios? Contudo, se não é um talento especial, como a música deve ser ensinada na escola? Segundo Maura Penna, a música “é sem dúvida uma linguagem culturalmente construída” e, portanto “é um fenômeno histórico e social” que só pode ser aprendido “pelo contato e familiarização” (PENNA, 2012: 30-31). Veja o que a autora diz:

³ Murray Schafer também enfatiza que a “síndrome do gênio”, enfraquece a busca dos mais excelentes recursos musicais e, sobretudo, limita a inteligência humana (SCHAFER, 2011).

Assim a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização –, embora também possa ser aprendido na escola [...] com essas afirmações, torna-se claro que o “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato (PENNA, 2012, p. 31).

Precisamos trabalhar para que nossos alunos tenham uma real experiência com a música. O que representa a atitude de um aluno que diz: “estudei música, mas não dou pra isso”? É um absurdo permitir que se sintam desmotivados pela culpa do fracasso, alegando não ter talento para música. Devemos ser capazes de atender as necessidades do aluno quanto a sua familiarização com a música. Nesse contexto, uma vez que a música é socialmente apreendida, nossas práticas de educação musical precisam ser repensadas. Barbosa, em seu texto *“Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical”*, sugere como se poderia proceder nas fases iniciais da musicalização infantil. A autora diz que:

Não se partiria, por exemplo, de sons isolados e parâmetros sonoros; por outro lado, adotar-se-ia um repertório de referência (que poderia incluir: músicas folclóricas, infantis, MPB, eruditas, étnicas, entre outras) a ser trabalhado com as crianças: cantando, tocando instrumentos musicais (sem preocupação com a técnica, nesse momento), brincando de roda ou, simplesmente, ouvindo. Traríamos de volta a música para as aulas de música, mas agora com objetivos musicais, quer dizer, visando a incorporação dos “sentidos musicais estéticos” superamos, assim, o ensinar “musiquinhas” para a hora da fila, a hora do lanche, para adquirir hábitos (higiene pessoal, no trânsito etc.), para as datas comemorativas e também os espontaneísmos de outras propostas (BARBOSA no prelo).

Não podemos lançar fora todas as condições culturais e sociais que estão por detrás da experiência de nossos alunos. Como vimos nos exemplos acima, todos os músicos citados tiveram uma experiência íntima com a música desde a tenra idade (SCHROEDER, 2005, p. 46-47). Isso levanta outro aspecto importante a ser considerado pelo professor: não podemos também, nos frustrar ao notar algum tipo de dificuldade na apreensão de nossos alunos à música. A escola não é responsável por ressarcir toda a falta de experiência que têm alguns deles. Não obstante, é preciso trabalhar e desenvolver meios cada vez mais eficientes para romper com as barreiras e dificuldades envolvidas a este tema. Faz-se necessário ter a música, como uma linguagem que pode ser apreendida e que pode ser socialmente acessível

(PENNA, 2012, p.67). E nesse sentido, é possível afirmar que provavelmente não encontramos formas mais eficazes de se ensinar música, por estarmos presos a ideia de que apenas alguns poucos têm vocação para ela.

Concepções, muitas vezes ultrapassadas que perpassam pela sociedade, não podem ditar os princípios morais e éticos da escola. Em nosso país, a música, sobretudo sua forma de estudo, é vista muitas vezes sob uma perspectiva bastante equivocada. Muitos acham que o estudo da música não envolve esforço ou dedicação. Acreditam que se, ao pegarem no instrumento, não conseguirem “tirar um som”, definitivamente não têm “vocação para a coisa”, como se fosse possível tocar com destreza em tão pouco tempo. Desconsideram o árduo trabalho que se demonstra por horas e horas de estudo que alguns músicos dedicam a seu instrumento ou ao canto. Mesmo entre os próprios músicos, percorre a ideia de que aquele que consegue um excelente grau de desempenho devido há muitas horas de estudo, não é tão bom quanto aquele que pouco estuda, mais consegue “tocar bem”. Definitivamente, a visão da música como um talento inato é extremamente nocivo e para o progresso da educação musical assim como para uma maior sensibilidade musical por parte de nossa nação.

Considerações finais

Sem sombra de dúvida é o momento de buscarmos um descarte intelectual mais significativo para o campo da educação musical. É preciso reavaliar nossas concepções musicais, afinal de contas, no que diz respeito à música, estamos vivendo um momento ímpar na história da educação de nosso país. A música é sim, um bem que deve estar acessível, sendo ensinada de forma tal para que todos tenham plenas condições para se apropriar dela. Professores de música precisam estar cada vez mais qualificados e munidos de conhecimento para vencer as adversidades correntes na educação.

Para finalizar nossa discursão quero deixar claro que, as ideias aqui apresentadas, não estão sendo postuladas como verdades únicas e definitivas, mas sim pensamentos complementares a favor do campo da Educação Musical. Temos a escolha de continuar ou não a acreditar que a música é um “dom” ou um talento especial. No entanto, ao olharmos para nossos alunos, não devemos ter qualquer outra perspectiva, senão a de que são

indivíduos com potencial, e que, portanto merecem ter a oportunidade de conhecer a música, assim como qualquer outra área do conhecimento humano.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Referências

ADORNO, T. W. *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BARBOBA, M. F. S. Concepções de desenvolvimento humano e práticas em educação musical. In: CAPELLINI, V. L. M. F. et al. *Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública*. No prelo.

BARBOSA, M. F. S. *Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski*. Música Hodie: Revista do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, vol. 5, no. 2, 2005, p. 91-105.

ELIAS, N. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 1995.

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

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2º ed. Porto Alegre, editora Sulina, 2012.

SCHAFFER, R. M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHROEDER, S. C. N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical*. Tese de doutoramento. Campinas: FE/UNICAMP, 2005.

Educação musical com surdos: Um relato à luz de duas experiências bem sucedidas

Neide dos Santos
Universidade Federal da Bahia-UFBA
neidebrandao2@hotmail.com

Noelma de Oliveira Santos
Universidade Estadual da Bahia – UNEB
noyy01@hotmail.com

Nivaldo Abreu Cordeiro
Escola Estadual Professor Dásio de Souza
nivacurtindo@hotmail.com

Resumo: Este trabalho focaliza para os desafios e as possibilidades da Educação Musical com dois alunos surdos, no curso de Teclado, na Secretaria de Cultura na cidade de Madre de Deus/BA. Inicialmente serão abordados temas relacionados à história da educação dos surdos, em seguida serão descritas algumas atividades musicais para surdos e por fim, serão expostos os dados coletados, como tais dados possibilitaram o mapeamento das ações e como ocorreram os processos educativos musicais numa sala de aula heterogenia, ao mesmo tempo em que mostram a inclusão de pessoas surdas num universo até então desconhecido para elas.

Palavras chave: Educação Inclusiva, Música, Surdez.

1. Introdução

O interesse pelo tema de surdez tem estreita ligação com minhas experiências pessoais como Educadora Musical na Coordenação de Cultura na cidade de Madre de Deus, na Região Metropolitana de Salvador, especificamente no ano de 2009, quando tive contato com dois alunos surdos que queriam aprender a tocar teclado. Tal experiência tem sido reforçada nos dias atuais, tendo esses mesmos alunos como instrumentistas em dois grupos vocais.

O contato em sala de aula facilitou a percepção de que os alunos surdos têm suas particularidades e necessidades, as quais precisam ser atendidas de igual modo como para os ouvintes. Essa percepção facilitou a compreensão do termo Cultura Surda, e tudo que a mesma engloba, como também o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, da qual serei aprendiz constante, uma vez que o primeiro contato aconteceu estando ainda no curso de Graduação em Música.

A escassez de bibliografia sobre o ensino da música para pessoas surdas me induziu a enveredar por esta temática, no intuito de fomentar ainda mais a discussão em torno do assunto.

Os alunos que aqui serão chamados de Felipe e João, atualmente são tecladistas e desenvolvem suas habilidades como instrumentistas no acompanhamento do Coro Infantil e Juvenil da Coordenação de Cultura, revezando-se em diversas apresentações locais e externas.

Para entender a cultura do surdo e sua língua, é preciso conhecer um pouco de sua história: numa breve análise da história da educação dos surdos, nota-se que nem sempre houve uma forma de comunicação que facilitasse o contato de pessoas surdas com pessoas ouvintes.

Capovilla, afirma que:

[...] a falta de uma linguagem em qualquer cultura gera graves conseqüências para o desenvolvimento emocional, intelectual e social do ser humano e que sem a linguagem, o ser humano é incapaz de se comunicar, compartilhar experiências e compreender o outro. A linguagem promove comunicação e socialização (CAPOVILLA, 2001, p.23).

Nos tempos mais remotos, (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003), o surdo era considerado incapaz de ser educado e era considerado não-humano. Na Idade Média, os direitos civis continuaram sendo negados aos surdos.

Tempos mais tarde na Idade Moderna, a educação do surdo começou a se efetivar. Acredita-se que Pedro Ponce de Leon (1510-1584) tenha sido o primeiro professor de surdos (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003) e que Francisco Velasco tenha sido seu primeiro aluno. Nesta época, muitos casamentos consangüíneos aconteciam, por interesses basicamente econômicos. Essa é uma das supostas crenças do nascimento de herdeiros com diversas deficiências (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003).

Uma das mais importantes colaborações para a educação dos surdos foi a de Charles Michel de L'Épée, que nasceu em 1712, na França, e por motivos religiosos e convívio com pessoas surdas, começou a lidar com a língua de sinais e percebeu que era uma língua com possibilidades diversas de comunicação através de sinais.

L'Épée criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, que foi a primeira escola de surdos do mundo. Após a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, outras escolas para surdos foram criadas abordando diferentes métodos.

Após o DECRETO Nº 5.626, de 25 de Dezembro 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como Língua Brasileira de Sinais, muitas pesquisas de profissionais na área de surdez: LOURO (2006); SILVA (2007); QUADROS (2004); SÁ (2002), FINCK (2002), dentre outros, estão surgindo nos últimos anos no Brasil.

Como qualquer língua, a LIBRAS possui um sistema lingüístico próprio e único, que é composto por meio de trocas políticas, culturais e sociais. Para esse acesso, as instituições de ensino precisam se preparar para implantação da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, que permite melhor entrosamento entre surdos e ouvintes, alunos, professores e funcionários.

Na área de Educação Musical poucos trabalhos publicados para surdos são encontrados, dificultando a realização de projetos nessa área, sendo o trabalho de Louro (2006), uma das referências no assunto.

A possibilidade de uma educação musical para surdos também não é plenamente aceita, visto que a música é som, e a pessoa surda está limitada dessa particularidade da música. Questiona-se, como alguém que não ouve, pode ter acesso, desfrutar ou mesmo produzir esta manifestação sonora?

Para Silva (2007), “a cultura surda representa a identidade do surdo. O educador tem a responsabilidade de conhecer o ambiente cultural de seus alunos para melhor desempenhar seu papel e obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2007, p. 15).

A Educação Musical, além de fazer parte do currículo escolar, promove a inclusão de uma larga escala de alunos. A música desperta sensibilidade, promove a sociabilidade, dentre outros benefícios. Faz-se necessário, portanto, que professores ouvintes conheçam as peculiaridades da cultura surda que tem sua própria língua, tradições, valores e regras de comportamento.

Mediante observação participante, em diversos ambientes, percebemos o quanto a transformação que está ocorrendo na educação abre um grande espaço para o ensino de música em lugares formais e informais de ensino e com os grupos os mais diversos.

O modelo inclusivo, mostra que é preciso aprender a conviver e a trabalhar com a heterogeneidade existente na classe escolar ou fora dela, tanto no âmbito curricular quanto no

extracurricular. Por isso, a música no seu aspecto sociocultural propicia o desenvolvimento de vínculos interpessoais, é capaz de abrigar a heterogeneidade e de produzir excelentes resultados como foi o caso dos dois alunos citados.

Dessas duas experiências, resta-nos a certeza de que a música não tem limites e nem fronteiras, podendo ser oportunizada para todas as pessoas, desde que sejam observadas as limitações de cada grupo, suas potencialidades e necessidades, para que as atividades sejam de fato significativas e promovam mudanças substanciais nas vidas de tantos quantos dela tenham acesso.

2. Quando a música pulsa como vida

Um dos alunos estudados (João) se comunica com a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), usa aparelho ortofônico, faz leitura labial, tendo sido oralizado ainda na infância. O outro (Felipe) comunica-se com sons indecifráveis, leitura labial e gestos manuais que facilitam a sua comunicação. Ambos são exemplos vivos de uma educação musical significativa e eficaz num processo que teve como principal meta a inclusão social.

Pela procura do curso por pessoas surdas, surgiu a necessidade da criação de uma turma heterogenia (para evitar a segregação), onde a inclusão dessas pessoas fosse realizada como um desafio, para alunos e para mim como educadora musical.

Para uma melhor compreensão do universo de pessoas surdas e suas peculiaridades é necessário que se tenha definido o que é ser surdo, como este se comporta, sua forma de vida, a maneira como se comunica e quais as suas reais necessidades e potencialidades.

Para Quadros:

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das expectativas visuais (QUADROS, 2004, p.15).

Partindo dessa definição, outras definições também são necessárias quanto às possibilidades da pessoa surda no ensino e aprendizagem de outras linguagens, em particular com a educação musical, que é o foco deste artigo.

Corroborando na discussão, Hagiara-Cervelline afirma que a música é para todos, sejam ouvintes ou surdos:

Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003, p.75).

No caso da educação musical para surdos, os parâmetros utilizados são distintos do ensino para os ouvintes. Isso não quer dizer que seja impossível que ambos compartilhem de momentos de crescimento musical num mesmo espaço de aprendizagem musical.

Para a autora citada anteriormente, “a vibração é um parâmetro muito importante para o aluno surdo, pois através dela consegue-se diferenciar diversos timbres, que para nós ouvintes são diferenciados através da audição. A pele é o órgão dos sentidos mais vital para as pessoas surdas” (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003, p.79).

A autora afirma ainda que, “podemos viver sem audição, olfato, paladar, visão, mas a pele é essencial, pois estabelece limites no corpo, estabelecendo relação com o mundo exterior” (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003, p. 83).

Para concluir, a autora afirma que, “o surdo reage à música e expressa sua musicalidade utilizando o toque. É possível captar vibrações das ondas sonoras por todo o seu corpo, através da pele e ossos” (HAGUIARA-CERVELLINE, 2003, p. 83).

Para Sá (2002), “conhecer música é um direito que os surdos têm, mas que compete aos profissionais da área convencê-los, encantá-los e atraí-los, para a importância desse artefato cultural das comunidades ouvintes” (SÁ, 2002, p. 43).

Partilhando do pensamento de Sá (2002), foram utilizadas algumas atividades musicais planejadas e embasadas pedagogicamente orientadas pelo livro: Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas, de Viviane Louro (LOURO, 2006).

Fizemos largo uso das músicas contidas no Método de Jos Wuytack (PALHEIROS, apud MATEIRO; ILARI, 2011), como forma de socialização do conhecimento musical, sendo fundamentais para uma percepção rítmica em grupo, de forma rica, eficiente e dinâmica, uma

vez que este educador utiliza canções para serem executadas em duplas e em grupo com gestos corporais sincronizados, que visam a socialização, mas também promovem a percepção rítmica necessária na execução musical ou instrumental.

Dentre as atividades destacamos as que vivenciamos numa oficina com Wuytack no encontro da APEMBA, em Salvador no ano de 2010, que consistem em canções que são executadas em duplas com gestos manuais, dentre elas: “*Vento do Norte, vento do Sul*” (com os seguintes movimentos: palma, direita, palma, esquerda, palma, direita, palma, esquerda, palma, direita, palma esquerda, joelho, palma, mão), e a canção intitulada “*O meu clarim*”, seguindo a linha de gestos manuais: (joelho, palma, direita, palma, joelho, palma, esquerda, joelho, palma, esquerda, direita, joelho, palma mão), nas quais os alunos aprendem a letra, em seguida o ritmo, finalizando com o movimento das mãos que fazem na execução.

Com Felipe utilizamos apenas o som na área da fala, sem privá-lo de estar juntamente com os demais alunos na produção sonora das notas musicais, o qual nesses momentos fazia a base percussiva para os demais alunos.

A proposta das aulas foi de constatar, através da observação, a reação, a apreciação e a execução musicais dos alunos. O principal parâmetro musical utilizado a princípio nas aulas foi a vibração.

Mediante afirmação de Louro:

Música é som? também... e som é vibração. Música é movimento?...também... e movimento é vida, é intenção, é expressão. Logo, o surdo não pode “ouvir” o que está acontecendo, mas pode sentir através da vibração e compreender através do movimento as intenções musicais (LOURO, 2006, p.1).

Por esta razão, as canções utilizadas na execução instrumental, eram acompanhadas por uma base rítmica (programada no teclado) para facilitar a percepção da duração de cada figura musical, ao tempo em que instrumentos de percussão eram utilizados para ampliar a percepção da duração do tempo de cada figura musical, batidas com os pés, contadas com as mãos. Os movimentos corporais foram usados fundamentalmente com vistas a melhorar a execução individual em sala de aula. Tais recursos eram utilizados para todos os alunos, surdos e ouvintes.

Finck (2002), afirma que, “acreditar no surdo e nas suas possibilidades musicais mostram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical” (FINCK, 2002, p.5).

Desta forma, a relação entre música e surdez não é um paradoxo. Fica claro que o surdo, embora utilize somente a vibração, consegue identificar aspectos musicais que nós ouvintes, por hábito, só identificamos através da audição.

Por fim, foram elaborados questionários para avaliação das atividades por parte dos alunos, os quais responderam de forma positiva quanto ao significado que as aulas representavam e como a motivação crescia após cada encontro.

Para os dois alunos alvos desta experiência, conforme depoimento dos mesmos, nas avaliações escritas e gestuais, todas as aulas proporcionaram uma nova oportunidade de crescimento e de aprendizagem.

Numa avaliação pessoal, é notório que todos os conhecimentos transmitidos e adquiridos foram de suma importância para o desenvolvimento global dos alunos em questão.

Segundo João, tudo que ele é hoje como instrumentista, foi resultado de aulas bem programadas e elaboradas com o intuito de incluí-lo e de dar um novo sentido para a vida dele.

Para Felipe, (se comunicou através da escrita), se não fosse tal iniciativa, ele continuaria no “anonimato musical”, perdendo a possibilidade de ser visto como pessoa, com uma capacidade musical até então desconhecida.

As famílias dos alunos são unânimes quando afirmam que, o curso de Teclado trouxe para Felipe e João, a oportunidade de vida social num curso de música, com um grupo de alunos ouvintes, que era algo novo para eles (ambos vinham de classes e atividades segregadas), e que ambos não tinham tido tal experiência, a qual possibilitou a descoberta do talento musical que nem mesmo a família acreditava que eles tinham.

Reafirmando o valor vital da música para a pessoa surda, Sá (2002), afirma que, “é preciso ter como base a necessidade de estratégias educacionais completamente diferentes das que são utilizadas para os ouvintes, não só na Educação Musical, mas em todas as propostas educacionais” (SÁ, 2002, p. 269).

A autora afirma ainda que, “é preciso ajudar o surdo a apreciar a música e a conhecer a importância da música nas sociedades humanas. Isso demandará um trabalho completamente

diferente daquele que se realiza com os ouvintes”. Segundo a autora “os objetivos e as estratégias pedagógicas serão outros, pois o público é diferenciado” (SÁ, 2002, p. 270).

Todas as atividades desenvolvidas foram alicerçadas e desenvolvidas pensando na urgente necessidade de inclusão das pessoas com deficiência, e de que forma a proposta de trabalho educacional específico para surdos pudesse facilitar a formação da identidade surda e o aprimoramento cognitivo dos mesmos.

Dentre as atividades realizadas destaco o aprendizado de novas peças musicais, nas quais a letra e o ritmo eram falados com pequenos toques no corpo dos alunos, movimentos com as mãos (palmas, estalos...), uso de instrumentos de percussão, proporcionando para ambos a percepção do que deveriam tocar no teclado.

Utilizamos o *Jogo dos palitos* sugerido por Louro (2006), com modificações para inclusão dos alunos surdos, no qual os alunos são estimulados a acompanhar a pulsação, identificando em qual delas o instrumento musical foi executado. Dentre os objetivos dessa atividade destacam-se: trabalhar a discriminação visual, orientar a pulsação e desenvolver a sequência de notas e a atenção.

Mesmo diante dos desafios impostos por uma atividade nova dentro da nossa experiência como educadora musical, Louro (2006. P. 183), considera que “a inclusão é um fato irrevogável e pensar na formação dos professores é tão urgente e necessário quanto pensar na inclusão. Os desafios são muitos, mas as conquistas são igualmente grandes quando se tem boa vontade, conhecimento, apoio familiar e pessoas qualificadas”.

Nesse sentido, consideramos e nos preocupamos com o espaço onde as aulas são ministradas, para que o mesmo tivesse características distintas, vindo a ser um espaço de vida cultural e de inclusão social constante para todos os alunos, em particular para os dois alunos com limitações auditivas.

3. Considerações finais

Durante toda a história da educação dos surdos, foram observados e constatados que muitos métodos surgiram e foram sendo modificados com o aparecimento e posteriormente com o reconhecimento da Língua de Sinais (LIBRAS).

No entanto, diversos paradigmas e conceitos foram sendo quebrados, substituídos e reformulados, nessa caminhada. O fato de reconhecer e comprovar que a língua de sinais tem

estruturas como as línguas orais, tem sido um desafio para muitas culturas e por isso, as pesquisas a esse respeito tem ainda um longo caminho a percorrer.

Os surdos estão sendo reconhecidos, ganharam voz e começaram a luta reivindicando seus direitos, até então negados. A valorização e respeito da cultura surda tem se tornado presentes, apesar de algumas exceções que são duras em suas estruturas e que ainda dificultam a reflexão da possibilidade de uma cultura bilíngüe e a troca cultural e social.

Pelo presente relato, vimos que é possível educar musicalmente, alunos surdos, que, mesmo sem ouvir e apenas sentindo, podem fazer parte de uma realidade musical. Realidade esta, diferenciada, partindo de uma base vibracional, uma vez que a estética musical que nós ouvintes temos pode ser também, analisada pelos surdos.

No caso de Felipe e João ambos foram desafiados além da produção apenas rítmica, para uma produção de sons dentro do limite deles e de uma execução instrumental satisfatória, visto que ambos estavam destinados a não terem nem mesmo acesso às aulas de música, quanto mais a tocar um instrumento musical, que exige uma coordenação entre o que se ouve e o que se está tocando.

Desta forma, percebe-se que tantos ouvintes e surdos tem a mesma possibilidade de realização musical, cada um com suas particularidades e limitações e que é necessário não apenas querer, mas fazer algo que seja de fato significativo para todos.

Constata-se, que, são necessárias pesquisas e trabalhos relacionados ao tema, como também pessoas interessadas em oportunizar para pessoas surdas o acesso à musica.

Tudo isso, no entanto, deve estar em consonância com as limitações de cada aluno, na criação e elaboração de atividades musicais focadas nesse tipo de clientela, embasados na vontade de fazer e desejos concretos de melhorar a qualidade de vida daqueles que por uma dificuldade (a surdez e tantas outras) estavam colocados à margem da sociedade e por que não dizer do ensino musical.

Referências

- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- CAPOVILLA, Fernando César; WALKIRIA, Duarte Raphael. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira. Volume 2. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial de Estado, 2001.
- FINK, Regina. Ensinando música ao aluno surdo: Perspectiva para ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Música. Porto Alegre, 2009.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. A Musicalidade do surdo: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas / Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.
- PALHEIROS. Graça Boal. Pedagogias em Educação Musical: A pedagogia musical ativa de Jos Wuytack. MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs). Curitiba, Ibex, 2011.
- QUADROS, Ronice Muller de, O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2003.
- SÁ, Nídia Regina. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SILVA, Cristina Soares da. Atividades Musicais para Surdos: Uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo. (TCC - Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação: Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

Pesquisa na Internet:

LOURO, Viviane dos Santos. Educação com Surdos: É possível? Revista Rededuc.com Disponível em: www.rededuc.com/artigos_100.html. acesso em 05/02/2012. 10:05h

LOURO, Viviane dos Santos. A formação docente musical diante da inclusão. Disponível em: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Viviane_Louro.pdf. acesso em 17/10/2013. 22:10h

Educação musical de adolescentes e jovens: publicações da ABEM entre 2006 e 2012

Thaís dos Santos Marcolino
UNESP
thaismarcolino@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa em andamento realizada no âmbito da Iniciação Científica contempla a catalogação das publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) no período entre 2006 e 2012 e que tenham como tema “adolescentes/jovens e música”. Os objetivos são levantar, catalogar e comentar tais publicações e, posteriormente, analisar aquelas com foco na articulação “adolescentes/jovens, música e novas tecnologias”. Este trabalho é de natureza qualitativa e se desenvolve por meio de uma pesquisa bibliográfica. Seus resultados poderão facilitar o acesso de outros pesquisadores a essa produção e conhecer o que se vem produzindo acerca da influência e importância das novas tecnologias para aprendizagem/ensino de música que envolvem jovens na contemporaneidade.

Palavras chave: educação musical, jovens, novas tecnologias.

1. Introdução

Este é um trabalho de Iniciação Científica em andamento, fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Ele visa dar continuidade e atualizar os dados da pesquisa realizada por Thenille Braun Janzen (2006) na qual foram levantados 75 títulos de um total de 1.055 publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), produzidos entre 1992 e 2005 e que focalizaram o tema "adolescentes/jovens e música". No caso da presente investigação, o mesmo tema conduz o levantamento que cobre as publicações feitas entre 2006 e 2012, mas com foco de discussão específico nos textos que abordam a temática dos "adolescentes/jovens e música" conjugado com o assunto das novas tecnologias.

2. Adolescentes, jovens, música e tecnologias

Temas relacionados à interação entre "adolescentes/jovens e música" são recentes em pesquisas acadêmicas, mas com o passar dos anos vem crescendo significativamente. Janzen e Arroyo (2007) relatam que, em sua pesquisa, foram encontradas publicações da ABEM sobre tal temática somente a partir do ano 2000 e que os 75 títulos indexados representam apenas 7,1% do total de publicações no período de 1992 a 2005. Sobre jovens e novas tecnologias,

Setton (2009) constata, após a análise de levantamento de dissertações e teses produzidas entre 1999 e 2006 na temática juventude, que os estudos sobre "juventude, mídias e tecnologias" são ainda pouco expressivos em números, apesar de demonstrarem resultados interessantes. Desse modo, a autora entende tratar-se de uma temática em fase de consolidação.

Quando mencionamos adolescentes e jovens, a quem nos referimos? Segundo o texto "Escola, adolescência e juventude" (BRASIL, MEC, 1998), não há uma idade delimitada para se situar a juventude, pois como se concebe essa fase da vida varia de acordo com o contexto sociocultural e a história individual de cada sujeito. Situar, então, adolescência e juventude parece mais desafiador. Inúmeros autores do campo das ciências sociais preferem o termo "juventude" e se dedicam a discutir não apenas essa fase da vida, mas o que significa ser jovem (BOURDIEU, 1983; PAIS, 1993). Helena Abramo sintetiza um entendimento sociológico atual sobre o assunto: "a *juventude*, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido para todos os grupos sociais [urbanos ocidentais], embora apoiada sobre situações e significações diferentes" (ABRAMO, 2005, p. 44). O termo "adolescência" está mais presente nas abordagens psicológicas do período da vida entre a infância e a adultez. Entretanto, como a noção de juventude, é também escorregadio. O uso de ambos nesta pesquisa segue considerações de Abramo que, após considerar o alongamento da etapa entre a infância e a vida adulta, aponta que uma de suas consequências é que essa fase "passa a comportar momentos diferenciados, como o momento inicial, da adolescência, mais afetado por transformações biológicas e suas consequências psicossociais, e a juventude propriamente dita [...] com questões mais centradas em torno da busca de inserção social" (ABRAMO, 2005, p. 44). É nesta etapa da vida que são construídos os valores, a identidade e os projetos de vida através das relações sociais. Outros fatores a serem considerados são a forte relação destes indivíduos com o tempo presente - o futuro é percebido como incerto e o passado como algo distante da realidade que vivem - e a necessidade de dividir suas experiências, descobertas e planos com pessoas que possuam afinidades com seus gostos, estilos etc. (BRASIL, MEC., 1998). Aqui, a música tem lugar de destaque e estudos indicam que essa linguagem artística tem participação significativa na experiência juvenil (ARROYO, 2007).

Outro destaque na vida dos adolescentes e jovens contemporâneos é sua relação com as novas tecnologias. Nos dias atuais, o espaço de convívio e compartilhamento de ideias e experiências não se limita mais ao encontro físico. As tecnologias permitem o contato com pessoas ao redor do mundo e suas diferentes culturas. No período de desenvolvimento tecnológico que estamos vivendo, a troca de informações pela Internet é cada vez maior, possibilitando o acesso a novas músicas, estilos, artistas, assim como gravações históricas, “ampliando o universo artístico que convivemos” (GOHN, 2007, p. 3). Entretanto, segundo Lima (2008, p. 50), vivemos um paradoxo, pois apesar de termos a possibilidade de acesso a um grande número de informações por meio das tecnologias, estas nem sempre se transformam em conhecimento.

As gerações mais jovens já nascem dentro desse contexto, no qual aparelhos eletrônicos cheios de funções e possibilidades fazem parte de suas vidas diariamente. Utilizar estas tecnologias nas aulas de música poderá ser um passo muito importante tanto para os educadores quanto para os estudantes, pois haverá uma maior aproximação entre a vida dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Gohn (2007, p. 3), “[a]companhar a evolução das ferramentas que usaremos é um sinal de bom senso, frequentemente significando economia de esforço e sintonia com as gerações mais jovens”.

Por esse motivo, acompanhar de perto todas as transformações e descobertas tecnológicas pode abrir portas para novos mundos, novas culturas e novos sons, que tornarão a experiência de aprendizagem e ensino de música mais enriquecedora e significativa. Acerca das propostas para o ensino de música, Maria Helena de Lima afirma que:

É buscar em música e em educação propostas que possuam a característica de serem singularmente atraentes e desafiadoras, não só para os alunos, mas também para os professores, possibilitando a criação de espaços diferenciados de relação com o conhecimento, de aprofundamento de temas específicos, de aplicação de novas experiências, modalidades e abordagens de ensinar/aprender e da utilização de ferramentas tecnológicas como novas possibilidades criativas. É incentivar educadores e alunos do Ensino Fundamental e Médio a atuarem de forma criativa e interativa, através da utilização dessas novas ferramentas, a partir de trabalhos que incentivem estes a estabelecerem relações inter/trans/pluri/multidisciplinares educacionais, culturais e tecnológicas (LIMA, 2008, p. 56).

3. Levantamento e catalogação da produção da ABEM

A Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM – vem há mais de 20 anos promovendo o debate, a reflexão e a pesquisa no campo da educação musical. Sua produção contida nas revistas que publica – Revista da ABEM e Música na Educação Básica – e nos anais dos congressos nacionais e regionais traz um registro da educação musical praticada e pensada nas diversas regiões do Brasil. Catalogar os textos que tratam de adolescentes/jovens e música e mais especificamente analisar os que incluem nessa temática as novas tecnologias proporcionará uma visão de como essa articulação está ocorrendo, que abordagens são feitas, em quais condições e que resultados têm sido alcançados na formação musical dos jovens estudantes. Outra justificativa desta proposta de pesquisa está no fato de que o tema das novas tecnologias na formação musical de adolescentes e jovens ainda é pouco presente nos cursos de graduação que formam professores de música. Assim, por meio deste trabalho, outros educadores da área poderão ter acesso mais rápido às publicações da ABEM, entre os anos de 2006 e 2012, voltadas para o tema e a faixa etária sugerida, permitindo também que futuras pesquisas encontrem uma fonte bibliográfica mais sólida e diversificada.

Esta investigação tem, assim, por objetivos levantar, catalogar e comentar as publicações da ABEM no período de 2006 a 2012, abrangendo anais de congresso nacionais e os periódicos “Revista da ABEM” e “Música na Educação Básica” que tratem da interação entre adolescentes/jovens e música. Além disso, analisar e discutir as subtemáticas que considerem de alguma forma as novas tecnologias na aprendizagem e ensino de música por e para jovens.

O estudo, de natureza qualitativa, utiliza metodologicamente a pesquisa bibliográfica e busca responder as seguintes questões:

1. Houve um aumento na produção literária da ABEM sobre a interação entre jovens e músicas de 2006 a 2012? Qual a característica dessa produção?
2. O que essa produção da ABEM traz sobre educação musical de jovens e novas tecnologias?
3. Que contribuições esse levantamento e a discussão no que tange às novas tecnologias trazem para a educação musical?

Para garantir um levantamento confiável dos dados, se estabeleceram alguns critérios para a leitura e seleção dos artigos presentes nesta pesquisa.

No caso da *Revista da ABEM* e da *Música na Educação Básica*, primeiramente houve uma busca no sumário por títulos de artigos que trouxessem diretamente os sujeitos na fase da vida sugerida e/ou o período de escolaridade voltado a eles (adolescentes, jovens, ensino fundamental II e médio). Nos artigos que não especificavam tais dados no título, foi realizada a leitura dos resumos e, quando necessária, uma leitura geral do texto.

No caso dos *Anais* de 2006, por haver uma grande quantidade de texto, a primeira seleção foi realizada através da ferramenta “pesquisa avançada” nos arquivos em formato PDF. As palavras buscadas foram: adolescentes; jovens; ensino médio; ensino fundamental; idade; série; anos. Posteriormente, foram realizadas leituras dos resumos e do texto com a finalidade de identificar quais eram relacionados diretamente a temática.

Os comentários foram elaborados pensando em trazer um resumo com os pontos importantes abordados no texto, tais como objetivos, metodologia e, quando possível, as principais referências teóricas. Ademais, no caso dos artigos que trazem a interação entre adolescentes/jovens, música e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), também foram separadas citações diretas que auxiliarão na análise final dos dados.

Seguem dois exemplos de catalogação e comentário:

ARALDI, Juciane; MALTAURO, Josiane Paula. “Traz um rap aí professora, que aí sim eu canto!”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 702-707. 1 CD-ROM.

Este texto tem por objetivos relatar e discutir experiências pedagógico-musicais com 25 adolescentes no Programa Agente Jovem em Vera Cruz do Oeste, Paraná. As atividades das oficinas acontecem no contraturno escolar e a referida aqui trata-se da oficina de canto coral, na qual foi utilizado o rap - que era de comum interesse entre estes adolescentes - como principal articulador nas aulas. As autoras enfatizam a importância de considerar o contexto, as experiências e dilemas destes jovens, pois isso os aproxima e os tornam participantes ativos das aulas de música. As referências são: Juarez Dayrell, Vânia M. Fialho, Jusamara Souza e Rudolf-Dieter Kraemer.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009. (TICs)

Partindo da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que torna o ensino de música obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, o autor traz uma série de reflexões sobre como a educação musical poderá ser ministrada

neste espaço. O primeiro ponto a ser discutido é a inclusão das músicas vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar nas aulas de música. Segundo o autor, muitas vezes estas músicas são desconsideradas por parte dos professores por julgarem essa música de valor inferior ou não terem familiaridade com ela, o que causa um afastamento dos estudantes. O segundo ponto é considerar as práticas musicais atuais, envolvendo as novas tecnologias como conteúdo a ser discutido e trabalhado em sala de aula, aumentando assim a gama de conhecimentos musicais e até mesmo possibilidades profissionais dos alunos.

4. Análise parcial

Até o momento, dentre os 530 artigos consultados nas fontes já apresentadas, somente 69 atendem os critérios de seleção da pesquisa. Este número corresponde a aproximadamente 13% do total. Se analisarmos os textos que também trazem as tecnologias, o número cai para 9, significando cerca de 1,7% de 530 publicações.

Para detalhar melhor estes dados, mostro a seguir três tabelas:

Tabela 1: Dados referentes à Revista da ABEM.

Ano	Nº	Textos por edição	Nº de artigos que tratam de adolescentes/jovens	Artigos que trazem jovens, música e TICs
2006	14	13	1	-
2006	15	10	-	-
2007	16	11	1	-
2007	17	10	-	-
2007	18	8	-	-
2008	19	14	2	1
2008	20	9	-	-
2009	21	13	5	1
2009	22	10	-	-
2010	23	11	2	-
2010	24	12	-	-
2011	25	12	-	-
2011	26	13	2	-
2012	27	14	4	-
2012	28	10	1	-
Total entre 2006 e 2012:	15 números	170 artigos	18 dentro da faixa etária sugerida	2 que também abordam as tecnologias

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Tabela 2: Dados referentes à revista Música na Educação Básica.

Ano	Nº	Textos por edição	Nº de artigos que tratam de adolescentes/jovens	Artigos que trazem jovens, música e TICs
2009	1	7	3	1
2010	2	8	1	-
2011	3	7	0	-
2012	4	7	1	-
Total entre 2006 e 2012:	3 números	29 artigos	5 dentro da faixa etária sugerida	1 que também aborda as tecnologias

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Tabela 3: Dados referentes aos Anais nacionais do ano de 2006.

Ano	Nº	Textos por edição	Nº de artigos que tratam de adolescentes/jovens	Artigos que trazem jovens, música e TICs
2006	XV	106	12	2
2007	XVI	225	34	4
Total parcial:	2 números	331 artigos	46 dentro da faixa etária sugerida	6 que também aborda as tecnologias

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

5. Primeiras conclusões

Apesar do número de artigos ser pequeno, comparando-se ao primeiro trabalho realizado por Thenille Janzen (2006) é possível visualizar um possível crescimento de publicações dentro desta temática. Fato este que só poderá ser confirmado na análise final com todos os dados.

Com relação ao material, constatou-se que muitas vezes não há clareza na definição do sujeito. Diversos autores citam “adolescentes” e “jovens”, mas sem a devida atenção sobre quem esses são – aspectos marcantes nessa fase da vida. O mesmo acontece quando um trabalho abrange uma faixa etária muito ampla, por exemplo, indicando estudantes entre 7 e 21 anos, ou não especificam exatamente a idade, citando apenas que são estudantes de até 18 anos. Isto torna ainda mais difícil analisar e selecionar o material.

Dentre os textos que trazem a interação entre adolescentes/jovens, música e as tecnologias, apenas dois deles tratam do tema com um enfoque prático. Apesar de ainda se discutir teoricamente, os artigos apresentam boas reflexões, principalmente no que diz respeito à proximidade entre vida cotidiana e escolar.

No momento, o levantamento e resumo dos anais nacionais (2007-2011) estão em andamento. A revisão bibliográfica que trata do tema das novas tecnologias relacionadas à música e educação musical foi iniciada e auxiliará posteriormente, na análise das publicações.

Referências

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta* — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS, Porto Alegre, v. 18, p. 5–39, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Vol. 1: Escola, adolescência e juventude*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOHN, Daniel. A apreciação musical na era das tecnologias digitais. In: Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-12. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical.html. Acesso em: 12 abr. 2013.

JANZEN, Thenille Braun. *Adolescentes/Jovens e músicas: bibliografia comentada*. Uberlândia, 2006. Disponível em <http://www.demac.ufu.br/nemus/publicacao1.pdf> Acesso em: 16 abr. 2013.

JANZEN, Thenille Braun; ARROYO, Margarete. Adolescentes-jovens-música: compreendendo essa relação a partir de um levantamento bibliográfico na área de educação musical. *Revista Horizonte Científico*, vol. 1, nº 1, 2007. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/3861/2866> Acesso em: 25 jun. 2013.

LIMA, Maria Helena. 'Música, mídia, novas tecnologias e contexto escolar' - novas perspectivas, modelos e significados em educação musical: algumas reflexões, interlocuções e variações sobre o tema. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jan/jul 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/download/5030/5460> Acesso em: 03 jun. de 2013.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Juventude, Mídias e TIC. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, Belo Horizonte, MG: Argumentvm, vol. 2, p. 63-86, 2009. Disponível em

<<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/estadodaarte2.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Educação musical e diversidade cultural reflexões para ação docente no espaço escolar

Washington Nogueira de Abreu

UFRN

washingtonlmusic@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho aborda um tema relevante na educação musical: a prática docente e o papel socializador do professor de música. Destacamos a realidade cultural escolar e a formação inicial do educador musical na busca da valorização dos saberes cotidianos como princípio norteador de suas ações pedagógicas em sala de aula. Este artigo tem base em uma pesquisa bibliográfica de estudos e publicações atuais de grande relevância da área de Educação Musical, Sociologia e Etnomusicologia que no decorrer das décadas, nos proporciona uma (re) leitura na contemporaneidade. Espera-se que possíveis reflexões sejam feitas pelo educador musical em sua prática docente e amplie as discussões em congressos nas áreas específicas.

Palavras-chave: Educação Musical; Diversidade cultural; Prática pedagógica.

Introdução

A educação musical é uma área do conhecimento que exige de nós, educadores musicais, uma constante adaptação à realidade escolar. Realidade que está sempre em processo de ampliação, seja pela diversidade de informações, costumes, ou mesmo pelo seu contexto social. Para que pensemos a educação musical no momento atual, precisamos refletir sobre alguns questionamentos: que escola é essa onde iremos ensinar o conteúdo musical? Como o educador se prepara para encarar a realidade escolar e suas especificidades culturais? Será que realmente estamos nos apropriando de saberes musicais e pedagógicos essenciais a esse desenvolvimento sociocultural dos estudantes?

Com essas perguntas faremos uma reflexão crítica entre a realidade cultural escolar e a formação inicial e continuada do educador musical valorizando em sua ação pedagógica os saberes cotidianos do aluno. O artigo tem como base uma pesquisa bibliográfica que abrangeu publicações relacionadas ao “tornar-se” e “ser” um professor de música, pensando na epistemologia da educação musical e sua relação com meio sócio educacional. Com isso, discorreremos sobre a música como linguagem cultural e vivência do aluno com Penna (2012), formação docente e múltiplos espaços com a professora Del-Ben (2003) e Queiroz e Marinho (2007; 2010), “sujeitos aprendentes” com Freire (2001), o educando como parte

integrante do processo de ensino e aprendizagem de música segundo Bresler (2007), interação dialógica entre as artes e processos criativos com a professora Souza (2010), desafios do educador musical, segundo Abreu (2012), reflexão do ser educador respeitando o educando com Rousseau (1999) e Kraemer (2000), ideal de aprendizagem com a professora Beineke (2003), endoculturação com Mintz (2010), música como prática social, com os professores Pereira e Figueiredo (2010), mundos musicais com a professora Arroyo (2002) e a expressão do aluno em sala de aula com a professora Silva (2008).

Cultura Escolar e Formação Docente

Segundo Penna, a música por está presente em nossos momentos históricos e em nosso cotidiano é considerada uma “linguagem cultural” (PENNA, 2012, p. 23). Ao interligar-se ao meio social onde acontece a aprendizagem, ela se faz presente na diversidade cultural escolar em plenitude, diferenciando-se de cada contexto. Para considerarmos que esse saber cultural não faz parte apenas da escola, por se tratar de um ambiente sistemático socializador, como também permeia o entorno da mesma, precisamos pensar na cultura “dentro de casa”, pois devemos considerar “familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência” (PENNA, 2012, p. 23).

Isso nos leva ao questionamento: o que é ser professor de Música no contexto escolar? Segundo (DEL-BEN, 2003, p. 31) “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar”, deve-se compensar dois saberes essenciais, musicológicos e pedagógicos, pois para encararmos uma prática musical na escola temos que entender que os conhecimentos musicais e pedagógicos se entrelaçam em uma circunferência onde um depende do outro, mas tendo a autonomia para nortear seus princípios epistemológicos. Tanto o conhecimento musical quanto o pedagógico devem dialogar entre si, dando subsídios para que o educador busque informações necessárias na ciência educacional, direcionando-os ao aprendizado do educando no ambiente escolar. Os educadores musicais devem buscar informações preliminares das turmas para conduzir um aprendizado significativo aos educandos, dentro de seu contexto social.

Como ser esse educador preocupado com a formação básica do aluno em uma sociedade que está em constante movimento cultural? Sabemos que a formação do educador

deve ser em tempo real em relação aos acontecimentos gerados no contexto escolar, pois se pararmos de ir à busca do conhecimento, poderemos não acompanhar as mudanças pertinentes no desenvolvimento do aluno. Segundo Queiroz e Marinho,

entendendo que o processo de formação é contínuo e que não se encerra com a formação profissional adquirida, sobretudo nos cursos de ensino superior, temos, na atualidade, buscado alternativas e caminhos consistentes para propiciar aos professores um processo dinâmico de produção e (re) construção do conhecimento (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 04).

Alguns questionamentos são discutidos na área de Educação Musical em relação à formação inicial do licenciando nas Universidades, principalmente no que se diz respeito aos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem, onde se direciona a formação para a educação básica, pois “cabe, então, perguntar: quais cursos estarão preparando o professor que irá atuar nos muitos espaços de educação musical, além da escola de ensino básico? [...]” (DEL-BEN, 2003, p. 30). Por isso, será que devemos culpar apenas as academias por essa realidade? Sabemos que o professor deve adquirir em sua formação inicial um conjunto de saberes musicais e pedagógicos necessários a sua regência. Compreendemos que existem políticas públicas que estão proporcionando uma mudança nessa realidade por oferecer uma formação inicial e continuada aos educadores, como por exemplo, o PIBID¹.

No mundo contemporâneo cotidiano, há um leque de possibilidades de (re) leitura dos conteúdos ministrados nas Universidades brasileiras e como esses conteúdos serão transformados, adaptados, construídos e (re) construídos em informações direcionadas ao ensino básico pelo professor. Paulo Freire em seus diálogos educacionais afirma que todos são “sujeitos aprendentes” (FREIRE, 2001), ou seja, estamos em nossa vida edificando e reorganizando nossas informações para que ao chegarmos à sala de aula não sejamos impactados com a realidade dos alunos. Mas que realidade é essa? Por que os Licenciados ao se deparar com a realidade escolar têm algumas perguntas sem respostas imediatas?

Não devemos nos acomodar apenas com o aprendizado adquirido na academia, pois em quatro anos não são suficientes para apreendermos todos os conteúdos e saberes destinado à prática pedagógica na educação básica. Precisamos ir à busca de novos conhecimentos, entrelaçá-los, entendendo que os saberes pedagógico musicais devem ser direcionados ao aluno, pensando em seu contexto social. As atividades devem contemplar elementos oriundos

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Financiado pela CAPES.

à realidade do aluno. O professor utilizando esses conhecimentos prévios atrai o aluno para a aula e, com isso, o educador torna interativo e participativo o ato de ensinar. Bresler nos relata uma experiência onde o educador musical coloca o educando como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de música. Por isso,

atraindo as crianças para segui-lo através de uma seqüência de construção de habilidades musicais, Jeff enfatiza a técnica do canto e a alfabetização musical. Ele faz desenhos no quadro com propostas instrucionais, motivacionais e de controle (estrelas), utilizando estratégias visuais, exemplificando e contando histórias, mantendo o ambiente agradável. As aulas de Jeff têm um direcionamento estabelecido por ele. Ele inicia, organiza, monitora. Ao mesmo tempo, seu estilo de ensino é interativo. Ele fala *com* os estudantes (ao invés de *para* os estudantes) incorporando as idéias e sugestões deles (BRESLER, 2007, p. 09).

No exemplo de Bresler, o professor se utiliza do intercruzamento de conhecimentos para desenvolver sua atividade, sem perder o foco na educação musical. Valorizar o aluno, dando-lhe autonomia.

Desta forma, foram utilizados movimentos corporais das brincadeiras lúdicas do cotidiano do aluno com palmas e pé para desenvolver uma atividade que, como ilustração, cito essa experiência realizada em uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental I. Foi proposta uma atividade aos alunos com duas letras do alfabeto: “X” e “O” que teriam uma legenda. O “X” era a representação de uma batida nas mãos, ou seja, palmas. O “O” seria a representação do pé, ou seja, uma batida com o pé no chão. Quando fora colocado uma seqüência no quadro, exemplo: XXOOXOX, os alunos imediatamente começaram a executar a seqüência escrita. O professor pediu para cada um, em seu tempo, que executasse o exercício apenas com os sons propostos, palmas e pé. Foram fazendo, um a um, e o professor foi complicando um pouco mais. Isso foi uma alegria entre eles, pois estavam conseguindo realizar um desafio proposto de forma lúdica. Logo após, o professor pediu para cada um produzir uma seqüência em seu caderno para desafiar o professor a fazê-los corretamente. Foram trazendo seus cadernos com as mais variadas composições e combinações rítmicas que contagiou toda a sala. Para eles quanto maior a seqüência mais difícil seria para a execução do professor.

Uma atividade que contemplou as brincadeiras lúdicas de batidas de mãos e pé e, ao mesmo tempo, uma questão importante no aprendizado musical: o ritmo. As seqüências estabelecidas em suas criações são consideradas o registro em uma partitura não

convencional, alternativa, possibilitando a leitura e a escrita, a primeira vista e preparando o aluno para a leitura convencional.

Se tomarmos esse exemplo para refletirmos sobre o que utilizar em sala de aula como metodologia, poderemos ver que apenas a criatividade do professor unido a sua busca pelo conhecimento e o intercruzamento de informações, poderemos decodificar elementos importantes do cotidiano do aluno, dentro dos conteúdos musicais. As Universidades nos mostram o conhecimento, propostas, direcionamentos, mas não nos ensina a ser professor, isso só acontece na prática educacional propriamente dita, na regência docente. A realidade educacional é complexa por se tratar de seres pensantes que estão sempre se relacionando ao meio em que vive. Devemos tecer informações para que os alunos: experimentando, analisando, comparando e criando se apropriem dos conhecimentos musicais úteis a sua formação individual em seu contexto sociocultural.

Refletindo em tais aspectos, a lei 11.769/2008 é uma conquista para a educação básica no âmbito nacional e tem grande relevância para a linguagem musical no âmbito escolar, pois “abrem-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação” (PENNA, 2012, p. 142). A música dentro do campo da arte deve ser aplicada em sua totalidade, levando uma educação musical de qualidade na construção do saber do indivíduo. Penna afirma que “deste modo, a efetiva presença da música na prática educacional concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis, até mesmo aqueles gerados a partir dessa nova lei” (2012, p. 144).

Sabemos que apenas a lei vigente não é fator preponderante para uma educação musical de qualidade, pois “[...] não cabe esperar que essa nova lei gere *automaticamente* transformações na prática pedagógica cotidianas” (PENNA, 2012, p. 142). Temos que integrar os conhecimentos das Universidades, escolas, sociedade, associações, poder público e família, para buscarmos uma educação musical voltada à formação integral do cidadão. Silva nos diz que “nossa busca na compreensão do homem como sujeito que age e interage em um ir e vir de possibilidades, criando, por conseguinte, sua própria forma de ser e estar em um mundo de aprendizes” (2008, p. 71). Kraemer corrobora com essa afirmação, pois “a

investigação das **idéias**² pedagógico-musicais mostra o desenvolvimento do pensamento como caminho para progressiva diferenciação da dependência de condições de produção e dos conteúdos pedagógico-musicais” (KRAEMER, 2000, p. 54).

A música na escola tem uma importância relevante por ser uma arte social, de caráter cultural. Para pensar a prática do educador sem considerar o meio, não faremos uma educação de qualidade. Portanto, possibilidades de interação dialógica entre as artes pode ser um caminho para a utilização de ferramentas no planejamento pedagógico, organizando-os, pois,

a disciplina Arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. Para tal é necessário um trabalho organizado, consistente, por meio de atividades artísticas relacionadas com as experiências e necessidades da sociedade em que os alunos vivem (SOUZA, 2010, p. 03).

Entrelaçar conhecimentos é uma forma de conseguir educar na diversidade, pois o cotidiano tem suas concepções próprias e seus agentes são parte integrante desse processo. O professor deve ao longo de seu processo contínuo procurar se adaptar a essa realidade, dando oportunidade do educando trazer seus conhecimentos cotidianos e utilizá-los em sala, oportunizando uma ampliação desse conhecimento dentro de um ambiente heterogêneo. Sabemos que desafios existem e como nos afirma Abreu,

com base nos desafios do educador musical, devemos: respeitar e valorizar as diferenças, sem preconceitos; considerar o aluno a partir de suas vivências musicais no cotidiano; fazer valer a participação de todos na sala de aula; se adequar à realidade dos alunos; lidar cotidianamente com a possibilidade do imprevisível; contextualizar os conteúdos; o educador se manter em processo constante de formação; adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos; fazê-los pensar constantemente em sua própria cultura (ABREU, 2012).

Esses desafios precisam ser mais amplamente discutidos no âmbito das universidades, escolas e congressos, pois a realidade escolar é muito diferente da realidade acadêmica. Para termos sucesso e até mesmo prazer em ensinar, precisamos desmistificar alguns estereótipos em relação ao meio educacional. Não existe uma hegemonia em sala de aula, pois existem timbres, alturas, intensidades e durações diferentes no ambiente escolar.

² Grifos do Autor.

A potencialidade do aluno deve ser mensurada em sua totalidade, levando em consideração todos os aspectos da aprendizagem musical, dando valor à criatividade como ponto de partida para os problemas e soluções a serem propostos com interferência mínima do educador, ou melhor, o educador sendo um mediador nessa dialogicidade: “[...] para que se tornem vossos iguais, descei até eles sem vergonha e sem escrúpulos [...] compartilhai seus erros para corrigi-los” (ROUSSEAU, 1999, p. 326), pois “revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros objetivos dessa disciplina” (SOUZA, 2010, p. 03).

Como organizar nossa prática pedagógica na diversidade da sala de aula? Essa pergunta requer uma análise da própria formação do educador e suas concepções de ser professor. Considerando que as “receitas prontas”, ou um “ideal de aprendizagem” (BEINEKE, 2003, p. 02), não são verdades absolutas e estão apenas para orientação, pois cada educador precisa produzir seu próprio material a partir da análise diagnóstica da turma, com suas habilidades e conhecimento adquiridos na academia e em sua vida de observador do cotidiano.

A música como prática social também é concebida na escola e com isso “como prática social, a música reflete o caráter multicultural da sociedade e a educação musical pode cumprir o papel de promover o intercâmbio entre as diferentes manifestações da cultura” (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2010, p. 314). Como o educador negar essa realidade? Não tem como fugir do conhecimento cultural cotidiano do educando. Segundo Queiroz e Marinho,

é nessa perspectiva que se pensa a formação continuada, entendendo a como um projeto permanente, que possibilite aos professores caminhos para que, de forma coletiva e contextualizada com o universo de atuação de cada profissional, possam criar alternativas para (re)discutir, (re)definir e transformar o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua prática docente. (QUEIROZ; MARINHO, 2010, p. 03).

Precisamos entender que o ensino de música se faz pensando sempre no contexto sociocultural do indivíduo, principalmente porque esses saberes musicais fazem parte de todos os momentos na vida do aluno: na família, amigos, igreja, dentre outros. A todo instante nós estamos em processo de endocultura, ou seja, somos seres que internalizam a todo instante os aprendizados culturais, pois “[...] a necessidade de absorver um volume suficiente

de formas culturais da sua própria sociedade, para ser considerado humano em termos específicos da cultura [...]” (MINTZ, 2010, p. 228). Esse processo faz parte do cotidiano do aluno voluntária ou involuntariamente. Não podemos desprezar esse processo. Temos que nos apropriar de todas as formas de aprendizagem do indivíduo e conduzi-los, integrá-los, contextualizá-los em nossa metodologia de ensino para podermos propiciar uma educação musical pertinente sem desprezar o conhecimento prévio do aluno.

Considerações finais

Trabalhando a linguagem musical e a diversidade cultural, observamos que esses elementos permeiam discussões de como ser esse professor de música nos múltiplos espaços de aprendizagem. Através de sua prática pedagógica que se adquire na academia e prossegue em uma busca constante pelo conhecimento, o educador precisa fazer uma (re) leitura dos conteúdos acadêmicos adaptando-os à realidade escolar. Utilizar estratégias de ensino para poder atrair o aluno a participar da aula de música como ser integrante no processo de aquisição de conhecimentos. Uma atividade simples, mas significativa, como mostramos ao longo do texto, é uma forma de dialogar entre conteúdos musicais, cultura, corpo, dentre outros. Essa atitude interdisciplinar, de entrelaçar conhecimentos, possibilita uma educação musical voltada à diversidade cotidiana.

Nós educadores precisamos preparar, organizar, analisar e avaliar constantemente nossas práticas pedagógicas para não ficarmos presos a modelos de ensino, e sim criarmos nossas próprias metodologias de acordo com cada contexto.

A educação musical deve despertar uma vontade em estudar ao se ter contato com ela. Para proporcionar aos alunos uma forma lúdica e prazerosa em se aprender música, certamente teremos que refletir sobre nossos conceitos, metodologias e ações para que o aluno não seja excluído do processo de ensino e aprendizagem musical.

Nesse sentido, sugiro alguns caminhos a serem trilhados: 1) deixemos de lado a fantasia de uma sala de aula homogênea; 2) procuremos pensar na diversidade escolar contextualizando-a e utilizando os saberes cotidianos para fazermos uma pedagogia musical pertinente; 3) pratiquemos uma autoavaliação em nossa atuação educacional: o educador como mediador do processo, precisa se reciclar em formações continuadas ou se adaptar as realidades existentes no meio educacional? 4) sejamos professores que sempre questionam

nossas atitudes diante da diversidade; 5) tentemos inserir um repertório de possibilidades que valorize a expressão do aluno em sala de aula, dando vez e voz a vontade de aprender; 6) o educador tem que procurar em sua formação inicial e continuada um constante pensamento em sua proposta pedagógica, dando oportunidade ao aluno em ampliar seus próprios “mundos musicais” (ARROYO, 2002, p. 96), sem descaracterizá-los; 7) integrar conhecimentos musicais culturais do educando aos aprendizados acadêmicos do educador, socializando e dialogando para uma plena educação musical no processo de ensino e aprendizagem; e 8) compreender que refletir os saberes musicais vivenciados na Universidade deve ser uma constante na busca do conhecimento pelo educador musical.

Refletir as práticas pedagógicas, iniciadas na Universidade e ampliadas em processos de formação continuada, deve ser uma constante na busca do conhecimento pelo educador musical. Esperamos que o artigo siga como provocador entre os saberes docentes e os saberes discentes em seu meio sociocultural, oportunizando uma autocrítica na construção do conhecimento.

Referências

ABREU, Washington Nogueira de. Educação Musical e Diversidade: desafios do educador musical na educação básica. *In: Anais do I Fórum Cearense de Educação Musical*. Fortaleza, 2012. No prelo.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *In: Revista EM PAUTA* - v. 13 - n. 20 - junho 2002.

BEINEKE, Viviane. *A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música*. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a5.htm>>. Acesso em 17 de Março de 2013.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *In: Revista da ABEM*. n. 16, 2007.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *In: Revista da ABEM*, n. 8, setembro 2003. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRAEMER, Rudolf – Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. *In: Revista Em Pauta* – v. 11, n. 16/17 – Abril / Novembro, 2000.

MINTZ, Sidney W. *Cultura: uma visão antropológica*. *Tempo* [online]. 2010, vol.14, n.28, p. 223-237.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino* / Maura Penna. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Emanuel de Souza; FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar*. Ceart, UDESC, 2010. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/edicoes_anteriores/7/files/2010/MUSICA-05Emanuel.pdf>. Acesso em 17 de Março de 2013.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. *In: Anais Congresso ANPPOM*, 2007.

_____. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. *In: Ictus* - Periódico do PPGMUS/UFBA, v. 11, n. 2, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. / Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Paidéia).

SILVA, Valéria Carvalho da. *Corporeidade e Educação: sinfonia de saberes na educação musical* / Valéria Carvalho da Silva. – Natal: UFRN, 2008. 150 p.

SOUZA, Jusamara. Arte no ensino fundamental. *In: Anais do I Seminário Nacional: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010.

Educação Musical e Empreendedorismo: possíveis relações para a formação e atuação de educadores musicais

Mirella Pavan de Arruda Leme
 AAPG – Associação Amigos do Guri
mirella.leme@projetoguri.org.br
mirellapavan@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em um trabalho de conclusão de curso, com alunos formados em um curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical de uma universidade federal no Estado de São Paulo no ano de 2010, procurando investigar se alguns conhecimentos da área do empreendedorismo deveriam e poderiam ser incluídos à formação do educador musical. Teve também como objetivo analisar como esses conhecimentos poderiam ser incluídos à formação e investigar se os educadores musicais pesquisados identificaram que os conhecimentos apresentados poderiam melhorar a sua atuação profissional. A pesquisa foi feita pelo método Survey de pequeno porte com amostragem não-probabilística por conveniência, utilizando um questionário online como instrumento de pesquisa, obtendo retorno de 63% de respondentes em um universo total de 33 ex-alunos licenciados. Foi possível concluir que alguns aspectos da prática empreendedora podem contribuir para uma atuação profissional mais autônoma do educador musical, oferecendo subsídios para que ele possa escolher e gerenciar seus próprios caminhos. Propõe-se também uma reflexão sobre a formação inicial para que esta possa ser mais coerente às demandas do mercado de trabalho na área.

Palavras chave: Empreendedorismo, Educação Musical, Formação e Atuação Profissional.

1. Introdução

A pesquisa relatada neste artigo teve início por conta da vontade de compreender e administrar minha própria atuação profissional na área de Educação Musical, acreditando na ideia de que é possível levar em conta, além da questão da formação humana na prática pedagógico-musical, uma visão de gestão na carreira. Essa ideia vem da percepção da necessidade de tomada de decisões e iniciativas que levam em consideração não só a especificidade da atuação, mas área como um todo, sua lógica de mercado, seus públicos e possibilidades.

Pesquisando sobre essas questões para o Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical, realizado no ano de 2010, descobri uma temática capaz de se relacionar positivamente com a atuação dos educadores musicais, que é o *Empreendedorismo*.

Nesta temática, esse trabalho pesquisou, entre alunos formados na Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical de uma universidade federal no Estado de São Paulo, se existem relações possíveis entre a área da Educação Musical e o campo de estudo do Empreendedorismo, investigando se alguns conhecimentos que envolvem o Empreendedorismo deveriam e poderiam ser incluídos à formação do educador musical. Também foi analisado em qual momento e de que forma esses conhecimentos poderiam ser incluídos a essa formação, além de examinar se os educadores musicais pesquisados identificavam que esses conhecimentos poderiam melhorar suas atuações profissionais.

2. Princípios Teórico-Methodológicos

2.1. Sobre o Empreendedor e o Empreendedorismo

O termo Empreendedor é derivado da palavra *entrepreneur*, com origem francesa em meados do sec. XVII, provavelmente utilizado pelo teórico de economia Richard Cantillon, em 1725. A palavra também é utilizada para definir a pessoa que tem firme resolução para fazer qualquer coisa, de acordo com Dolabela (2008), e com isso estimula o progresso socioeconômico, descobrindo novas formas de atuação profissional.

Para Fillion (1999), um dos precursores de estudos sobre a área, o empreendedor é um indivíduo que apresenta alto nível de conhecimento do ambiente no qual está inserido e assim consegue identificar novas oportunidades. Criativo, imaginativo, é capaz de criar e realizar visões, com marcante capacidade de estabelecer e alcançar objetivos. Para Schumpeter (1950 *apud* Dantas, 2008), o empreendedor seria alguém capaz de criar novos mercados, produtos e métodos, com ideias e paradigmas que sejam melhores e mais eficientes que os antigos, promovendo o desenvolvimento do ambiente onde se situa.

As questões comuns entre os autores em relação às características atribuídas ao empreendedor indicam que este é, normalmente, um profissional obstinado, que alcança seus objetivos através de trabalho intensivo, criatividade e informações precisas sobre o meio em que atua, propondo-se a assumir o risco por estar inovando de alguma forma, optando por não repetir fórmulas de sucesso. Com isso, quebra paradigmas, motivado por forte convicção no que faz, e acaba realizando transformações econômicas, sociais e culturais.

Neste sentido, Uriarte (2000) afirma que, embora algumas pessoas possam se tornar empreendedores apenas com a experiência prática, essas características podem ser

desenvolvidas em qualquer indivíduo através de estudo. Desta forma, Dantas (2008) cita, entre as disciplinas que considera importantes para o que o empreendedor possa ser bem sucedido, a Filosofia, Metodologia Científica, Estatística, Matemática, Psicologia e outras, relacionadas à gestão, como Planejamento Estratégico, Marketing e Recursos Humanos.

Há também uma ideia relativamente comum do empreendedor como um grande empresário com objetivos exclusivamente focados no lucro. Fillion (1999) e Dolabela (2004) pretendem desmistificá-la afirmando que empreender é uma forma de contribuir para o crescimento social e para a melhor distribuição de renda. Para Fillion (1999):

A expressão empreendedora se constrói em torno do que é valorizado numa sociedade. E o desenvolvimento do empreendedorismo só pode se realizar em torno de líderes políticos voltados à valorização de pessoas e capazes de se preocupar com a divisão das riquezas geradas pelos empresários (*id.*, p. 4).

Dolabela (2004) acredita que o empreendedorismo deve ser aprendido nos anos iniciais da educação básica, podendo modificar uma sociedade marcada pela má distribuição de renda e exclusão social, gerando uma forma de desenvolvimento autossustentável. O autor salienta que muitos empreendedores não são movidos apenas pelo ideal de inovação e que o conceito de sucesso está se transformando, não passando mais apenas pela via dos altos lucros, mas sim avaliados por outros conceitos subjetivos, como por exemplo, a autorrealização (DOLABELA, 2008).

2.2. Sobre a Educação Musical e algumas questões de conflito

Alguns autores pesquisados na Educação Musical como Galizia (2009), Grossi (2003), Nascimento (2003), Oliveira (2003), Santos (2005), dentre outros, admitem que o profissional desta área encontra-se diante de um novo paradigma em nossa sociedade, devendo encarar um processo de transformação da própria prática que acompanhe as demandas atuais, na tentativa de melhorar seu trabalho e buscar mais valorização, mais independência e liberdade para atuar em seus diversos espaços de trabalho.

Os autores citados acima também discorrem sobre a necessidade de repensar os currículos das universidades, buscando maior coerência entre os conhecimentos oferecidos na formação e aqueles que serão necessários na atuação profissional dos alunos, em espaços vários no mercado de trabalho. Nascimento (2003) aponta que a universidade tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento profissional, porém não

necessariamente tem acompanhado as demandas da sociedade, o que também se reflete na área da Educação Musical.

Santos (2005) acredita que é necessário que o educador musical se empenhe em descobrir novas alternativas de atuação que se distanciem do modelo conservador de educação, já que

a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado e que acaba sendo repetido pelos docentes (...), ao mesmo tempo em que se pede desses profissionais uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram.” (*id.*p.51)

Além da reflexão sobre a postura das universidades, é preciso refletir sobre as possíveis atuações do educador musical e quais saberes, conhecimentos e competências são necessários para que essas atuações sejam bem sucedidas. Nesse sentido, Del Ben (2003) destaca a necessidade de uma flexibilização nos percursos de formação dos professores de música. Esses percursos, ainda de acordo com a autora, devem se relacionar com os diferentes espaços de atuação profissional e exercitar a capacidade dos alunos de fazerem escolhas e desenvolver sua autonomia, aspectos que lhe serão exigidos em sua atuação profissional.

Grossi (2003) elucida ainda que estamos em um período de busca de conhecimentos que sejam mais condizentes às novas demandas da sociedade. Em relação a isso, Nascimento (2003) acrescenta:

O mundo do trabalho do artista tem indicado que, atualmente, não é mais suficiente a mera preparação técnica. É preciso preparar o músico para gerir sua carreira, sensibilizando-o quanto aos diferentes ambientes em que vai atuar e as diferentes interfaces dessa atuação (...). Necessitamos pensar nossos currículos a partir de uma multiplicidade de recursos e de situações que despertem a curiosidade e garantam a preparação para a gestão autônoma das carreiras profissionais, para a diversificação das visões artísticas, para o intercâmbio entre os espaços artísticos e o aumento da possibilidade de escolhas profissionais. (*id.*, p. 74)

Como exemplos de atuações do educador musical em espaços diversos que exigem outros conhecimentos não necessariamente ligados à área técnica pedagógico-musical, Galizia, Azevedo e Hentschke (2008) observam a necessidade de saberes que contemplem a atuação do professor nas Instituições de Ensino Superior, quando este assume funções administrativas. Em outro exemplo, Oliveira (2003) destaca também que, em uma organização social do terceiro setor, o profissional “precisa entender a estrutura de

funcionamento da instituição, assim como quais são os interesses e expectativas das instituições que apoiam financeiramente o projeto.” (p.96) Esse trabalho, segundo a autora, exige clareza e desenvolvimento da capacidade analítica das estruturas de funcionamento dos recursos financeiros, humanos e materiais da organização.

O reconhecimento de que o campo de trabalho do Educador Musical é diverso e crescente e que os espaços que ele oferece carecem de profissionais bem preparados para ocupá-los, de forma coerente com a realidade na qual estão inseridos, é uma constante entre os autores pesquisados. Essa questão parece ser fundamental para o desenvolvimento da área da Música e da Educação Musical como um todo.

Os discursos desses autores apontaram para a necessidade de uma formação inicial que torne possível a atuação profissional autônoma, oferecendo ao educador musical condições de gerir a própria carreira, atento ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo comprometido com seus ideais em relação à música e à educação. Diante dessas reflexões, observei que muitos desses aspectos apresentaram-se próximos às definições e características atribuídas a um profissional empreendedor.

Esses aspectos envolvem, entre outros:

- Necessidade em lidar com o risco e com o imprevisível;
- Amplo e profundo conhecimento da realidade socioeconômica e cultural na qual o profissional está inserido;
- Identificação de oportunidades de criação de novos paradigmas;
- Conhecimento sobre administração, gestão, economia, entre outras disciplinas que envolvem o sucesso de um plano de carreira;
- Compromisso com o processo de desenvolvimento da comunidade na qual o profissional está inserido;
- Ideia do trabalho autônomo e coerente com as visões de mundo e com os objetivos profissionais;
- Abertura de novos espaços de atuação.

3. Sobre a pesquisa de conclusão de curso

3.1. Objetivos e Justificativa:

A pesquisa aqui relatada teve como principal objetivo investigar possíveis relações entre o empreendedorismo e a formação e atuação do educador musical, a partir de dados obtidos com ex-alunos de um curso específico de Licenciatura em Música no Estado de São Paulo e, dessa forma, investigar se alguns conhecimentos do Empreendedorismo deveriam e poderiam ser incluídos à formação do educador musical, analisando em que momento e de que forma esses conhecimentos poderiam ser incluídos a essa formação, além de investigar se os educadores musicais pesquisados identificavam que estes conhecimentos poderiam melhorar sua atuação profissional.

Esta pesquisa foi realizada partindo da crença neste tema como importante para a Educação Musical frente às mudanças no mercado de trabalho, e por considerar importante uma pesquisa envolvendo a atuação profissional de ex-alunos do referido curso, pois esta trouxe um panorama sobre o mercado no qual atuam, sobre as facilidades e dificuldades encontradas por eles e as relações entre a sua formação e a realidade que enfrentam.

3.2. Método e Coleta de Dados

Foi utilizado aqui o survey de pequeno porte com amostragem não-probabilística por conveniência, embasados pela descrição de Cohen e Manion (1994), que corroboram as características desta pesquisa:

- a. objetivo exato definido – investigar a existência de possíveis relações entre as áreas Empreendedorismo e Educação Musical;
- b. população focada pela pesquisa – definida pelo total de 33 alunos formados em um curso específico de Licenciatura em Música, aos quais teria fácil acesso por estar concluindo o mesmo;
- c. recursos disponíveis – pouco tempo para a aplicação e conclusão da pesquisa e nenhum orçamento disponível.

Apesar do tipo de amostragem limitar as interpretações dos resultados e não permitir conclusões generalizadas em relação à população geral de educadores musicais, ela foi suficiente para iniciar algumas discussões significativas sobre o tema. Para coletar os dados, utilizei um questionário estruturado aplicado online, construído a partir de categorias de análise baseadas no referencial teórico e enviado por email. Obtive índice de 63% de questionários respondidos.

As questões foram criadas a partir de duas categorias principais: A – Percepções sobre a atuação profissional e B – Percepções sobre a formação profissional e o mercado de trabalho em Educação Musical. Dentre essas categorias foram elaboradas perguntas que envolveram diversos aspectos sobre a formação, atuação e expectativas dos entrevistados.

3.3. Resultados

Em geral, a análise dos dados obtidos nas questões citadas anteriormente sugeriu que a formação inicial não necessariamente contemplou as demandas que os entrevistados encontraram no mercado de trabalho. A pesquisa indicou que o curso de Licenciatura em Música, nesse caso, formou profissionais nem sempre aptos a ocupar os espaços de trabalho existentes ou mesmo criar novos espaços de atuação coerentes com seus sonhos e objetivos pessoais.

Não seria possível relatar na íntegra todos os resultados mensurados no trabalho original, por conta do espaço disponível nesta proposta de comunicação. Dessa forma, fiz um recorte específico que diz respeito à percepção dos entrevistados sobre a possibilidade de melhoria de suas atuações, a partir dos conhecimentos na área de Empreendedorismo citados no referencial teórico. Assim, quando questionados sobre esse aspecto, foram apresentados aos seguintes itens:

- Levar em consideração o impacto da remuneração em diferentes tipos de atuação do educador musical;
- Levar em consideração diferentes possibilidades de inserção profissional no mercado (espaços de atuação alternativos);
- Valorização ou reconhecimento profissional (realização pessoal, retorno financeiro etc.);
- Ser capaz de elaborar um plano de carreira (e gerenciar a sua autonomia profissional);
- Possuir conhecimentos de administração;
- Possuir conhecimentos de economia;
- Possuir conhecimentos sobre a atual realidade econômica, social e cultural do meio onde está inserido;
- Desenvolver a criatividade para colocar em prática as próprias ideias;
- Desenvolver a atitude para assumir riscos diante da realidade do mercado;

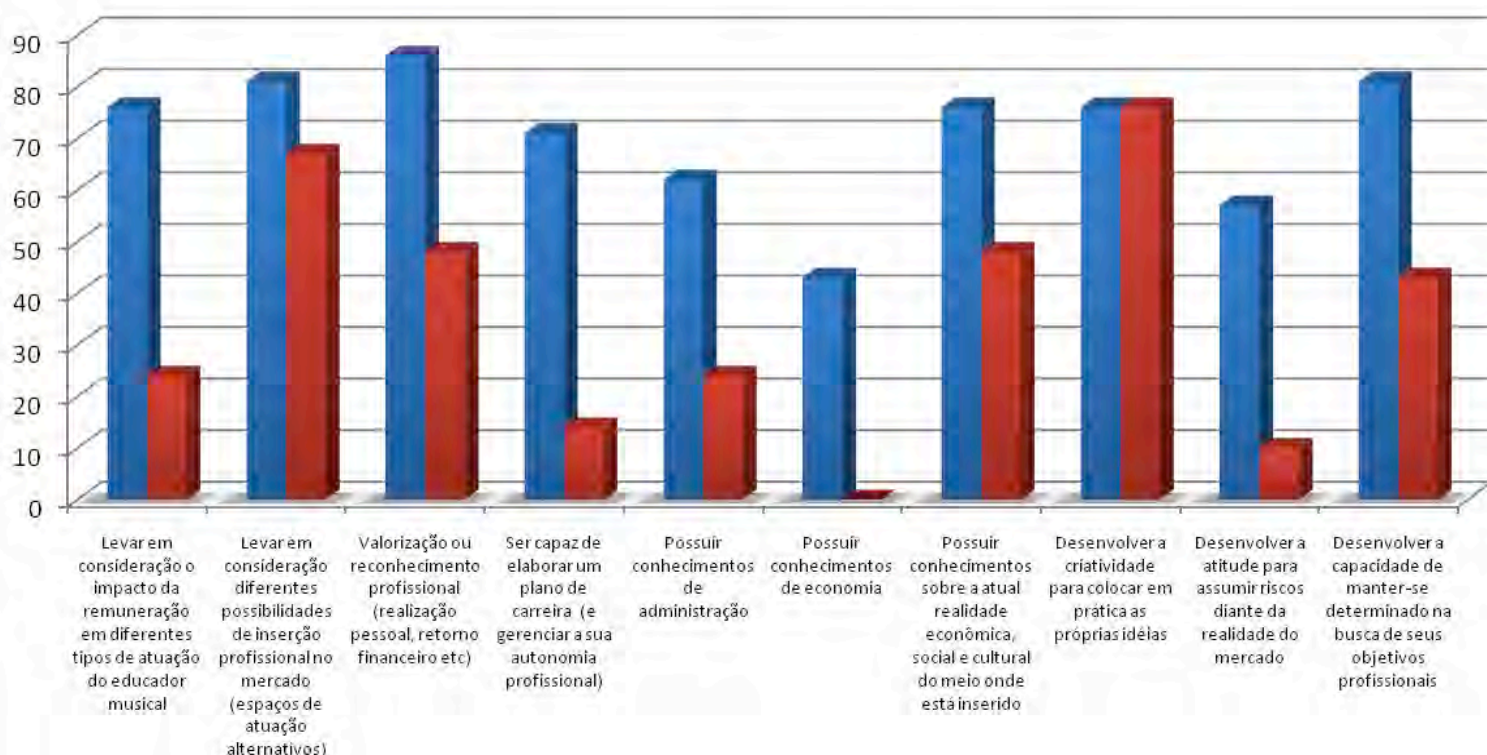
- Desenvolver a capacidade de manter-se determinado na busca de seus objetivos.

Todos os itens apresentados foram assinalados, porém nem todos foram considerados contemplados pela formação universitária. O gráfico a seguir ilustra a comparação entre os itens considerados por eles como capazes de melhorar a atuação profissional (em azul) e aqueles que foram efetivamente contemplados pela formação inicial (em vermelho):

Figura 1: Itens relacionados ao Empreendedorismo

■ Itens que você acredita serem capazes de melhorar a sua atuação profissional

■ Itens que você acredita terem sido contemplados em sua formação na Universidade



Fonte: LEME, 2010. p. 57

De acordo com o gráfico, os três itens considerados mais importantes para melhorar a atuação profissional dos educadores musicais (barras azuis) foram 1. “capacidade de levar em consideração diferentes possibilidades de inserção profissional no mercado”; 2. “valorização ou reconhecimento profissional”; e 3. “capacidade de manter-se determinado na busca dos objetivos profissionais”, obtendo mais de 80% de votos.

Sobre os itens efetivamente contemplados e desenvolvidos na formação, a alternativa mais citada foi “Desenvolver a criatividade para colocar em prática as próprias ideias”, com 76% de votos. As demais alternativas tiveram menos de 50% de citações, revelando disparidade entre os itens que os profissionais consideraram importantes e capazes de melhorar a própria atuação e os itens que os acreditaram ter absorvido em sua formação acadêmica.

A “criatividade para colocar as próprias ideias em prática” é a única que se apresenta coerente nas duas respostas. Todos os outros itens tiveram diferenças significativas, sendo mais citados como capazes de melhorar a atuação e menos citados como contemplados na formação. Entre os mais díspares, estão: “Levar em consideração o impacto da remuneração em diferentes tipos de atuação do educador musical”, “Ser capaz de elaborar um plano de carreira (e gerenciar a sua autonomia profissional)” e “Desenvolver a atitude para assumir riscos diante da realidade do mercado”, com uma diferença de mais de 40% de votos entre uma questão e outra.

É válido salientar que um gráfico ideal teria as duas barras próximas em todos os itens, demonstrando que os itens relacionados à prática empreendedora considerados capazes de trazer melhorias para a atuação do educador musical no mercado de trabalho de alguma forma são contemplados durante a formação inicial dos educadores musicais.

Dolabela (2004) sinaliza que esses conhecimentos devem ser considerados ferramentas para que o aluno possa desenvolver melhor as próprias capacidades e escolher como pretende realizar os seus sonhos. O empreendedor não necessariamente precisa se tornar um empresário, mas se utilizará dessas ideias em sua forma de ser e de atuar, afinal o profissional “pode ser empreendedor sendo músico, poeta, funcionário público, político etc”. (*id.* p. 128).

Destaco que 100% dos entrevistados acreditaram na importância dos itens apresentados para melhorar a própria atuação, assumindo que podem ser úteis na busca da valorização profissional como fontes de recursos, ideias e informações relevantes, mesmo que pareçam desligados do campo da Educação Musical, tal qual demonstram em seus discursos:

[São itens importantes quando pensamos no mercado de trabalho (...) com certeza, são aspectos que temos que levar em consideração e com os quais nos deparamos quando nos inserimos no mundo do trabalho]. (*in* LEME, 2010, p.61)

[Todas as questões colocadas são importantes apesar de algumas não serem fortemente discutidas. (...) no momento atual a organização e gerenciamento profissional é algo que mais me motiva para alcançar a realização profissional, pois não é possível atingir todos os objetivos num curto espaço de tempo, portanto é necessário planejamento de médio e longo prazo]. (*in* LEME, 2010, p.62)

[Todos são de extrema necessidade para a qualificação e posicionamento do educador musical na atual conjuntura social e política. Afinal viver só de coração e sorriso pras crianças não rola (...). É preciso criar uma consciência econômica de nossa categoria não para nos isolarmos (...)]. (*in* LEME, 2010, p.62)

Além desses argumentos, os profissionais ponderaram que os conhecimentos apresentados nos itens seriam capazes de diminuir a distância entre a graduação e o mercado de trabalho, sugerindo novas formas de atuação coerentes com os espaços de atuação encontrados.

4. Considerações Finais

Neste trabalho foram descobertas questões em comum entre a Educação Musical e o Empreendedorismo, envolvendo a necessidade de lidar com situações de risco no mercado de trabalho, amplo conhecimento da realidade socioeconômica e cultural, identificação de novas oportunidades e quebras de paradigmas na área, a conquista da autonomia – coerente com as próprias visões de mundo e objetivos pessoais – a capacidade de buscar novos espaços de atuação, entre outras já citadas.

Sendo assim, acredito ter comprovado, nesse caso, que alguns aspectos relacionados a uma prática empreendedora poderiam sim contribuir para uma atuação profissional mais autônoma dos educadores musicais, oferecendo subsídios para que esses profissionais pudessem escolher e gerenciar seus próprios caminhos.

Cabe acrescentar, neste momento, que hoje atuo em uma grande organização social de ensino musical, a Associação Amigos do Guri, em cargo de gestão pedagógica – função que exige diariamente muitos dos conhecimentos abordados nesta pesquisa. Portanto, reforço o coro dos profissionais entrevistados, considerando que muitos dos aspectos abordados precisaram ser desenvolvidos na minha prática e continuam em evolução.

Dessa forma, saliento que a formação inicial dos educadores musicais deve proporcionar ao aluno um caminho para o mercado de trabalho que favoreça a transformação

e valorização de sua classe profissional. Uma visão empreendedora buscaria criar novas oportunidades diante das dificuldades encontradas, baseadas em um planejamento que levasse em consideração a importância da valorização, da autorrealização pessoal, da remuneração financeira justa, conquista de objetivos, entre outros, discutidos neste trabalho.

Defendo, por fim, que os princípios do empreendedorismo não necessariamente precisam estar inseridos nas formações iniciais como novas disciplinas – o que parece um tanto utópico, embora desafiador – mas que podem e devem permear as disciplinas já existentes, enriquecendo os currículos como alternativas para aprimorar a formação dos alunos e prepará-los melhor para os desafios de sua atuação profissional.

Referências

COHEN, L; MANION, L. *Research Methods in Education*. 4th ed. London: Routledge, 1994. p. 83-84.

DANTAS, E. B. *Empreendedorismo e Intra-Empreendedorismo: É preciso aprender a voar com os pés no chão*. 2008. Biblioteca on-line de Ciências de Informação. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/dantas-edmundo-empreendedorismo.pdf>>, acesso em 30 de junho de 2010.

DOLABELA, F. *Oficina do Empreendedor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

_____. *Pedagogia Empreendedora: depoimento*. [abril/junho de 2004] Blumenau: Revista de Negócios, v. 9, n.2, p. 127-130. Entrevista concedida a Marianne Hoeltgebaum.

FILION, L. J. *Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo*. Disponível em <http://www.oei.es/etp/roteiro_desenvolver_empreendedorismo_filion.pdf> acesso em 30 de junho de 2010.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista de ABEM*. Porto Alegre, nº 8. p. 29-32. Março/2003.

_____; AZEVEDO, M. C.; HENTSCHKE, L. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 17. p. 27-35. Março/2008.

GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 8. p. 87-92. Março/2003.

LEME, M. P. A. Educação Musical e Empreendedorismo: possíveis relações para formação e atuação dos educadores musicais. Trabalho de conclusão de curso, Departamento de Artes e Comunicação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

NASCIMENTO, S. A. Educação profissional – Novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 8. p. 69-74. Março/2003.

OLIVEIRA, A. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº8. p.93-99. Março/2003.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 12. p. 49-56. Março/2005.

URIARTE, L. R.; DALMAU, M.B; BARCIA, R. M.; VALENTE, A. M.; LAPOLLI, E. M. Empresário ou Empreendedor? In: I EGEPE – Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, 2000, Maringá. *Anais do I EGEPE – Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*. Maringá: EGEPE, 2000. p.71-80.

Educação musical e tecnologia: utilização de software na formação docente

Josinaldo Gomes

FACESA

kenomusica@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute uma experiência pedagógica no curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA). Na condição de docente da disciplina Informática Aplicada à Música, desenvolvemos uma atividade pedagógica em sala, com foco nas ferramentas tecnológicas em educação musical. A partir do texto de referência, “Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências” (MILETTO et al., 2004), educandos do curso criaram um breve plano de aula respondendo a alguns questionamentos, e, em seguida, apresentaram uma aula a partir deste plano. Como resultado, ficou evidente a necessidade de incluirmos em nossas práticas pedagógicas ferramentas tecnológicas que dialoguem, de maneira efetiva, com os anseios dos educandos.

Palavras-chave: educação musical; informática em música; formação docente.

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma das atividades executadas em sala de aula na disciplina Informática Aplicada à Música. A referida disciplina é oferecida no 3º semestre do curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), e tem como um dos fundamentos a aplicação das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em música.

A experiência ocorreu no segundo semestre do ano de 2012 e tomamos como ponto de partida a formação de grupos para a discussão, em sala, do texto “Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências” de Miletto et al (2004). É importante salientar que, apesar do texto ter sido escrito em 2004, o seu conteúdo revelou-se significativo, pois as discussões mostraram-se atuais e provocaram um debate de certa forma caloroso entre os alunos.

As discussões, inicialmente, se deram em torno da possível substituição do educador musical pela tecnologia digital. Este assunto normalmente é colocado em pauta quando se discute o tema tecnologia e educação. O embate entre os que defendiam o uso da tecnologia nos processos pedagógicos e os que eram contra tornou-se cada vez mais acirrado, mas, ao final, chegamos ao consenso de que os desdobramentos tecnológicos na área da educação

eram uma contribuição bem aceita, e que a tecnologia se apresentava como um componente que tem a função de auxiliar o educador e não substituí-lo.

Desse modo, entendeu-se que a tecnologia não pode ser rotulada como boa ou má e isso depende das situações, usos e pontos de vista. A discussão não deve ser pautada nos impactos que esse tipo de ferramenta pode causar no ambiente educacional, mas de situar possibilidades de seu uso neste tipo de ambiente, posto que as novas tecnologias se estabeleceram, tanto no campo da educação musical quanto em diversas áreas do conhecimento. Entendemos que este tipo de ferramenta pode auxiliar na apreensão dos conhecimentos. Além do mais, o que a história nos conta é que se contrapor a este avanço pode se configurar como uma luta improdutiva. A exemplo disso, ocorreu entre 1811 e 1816 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial, quando um grupo de artesãos protestou destruindo as máquinas de fabricação de tecidos. Tal fato foi impulsionado pela redução da mão de obra nesse tipo de fabricação, mas nem por isso voltamos a fabricar tecidos com as antigas máquinas de tear.

Com relação ao entendimento do que é tecnologia, Kenski (2003), citado por Tânia Porto (2006, p. 03), afirma que

[...] a evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos. Portanto, entendemos como tecnologias os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos.

Tecnologia aqui é entendida como um diálogo estabelecido entre indivíduos, através de ferramentas tecnológicas com intuito de produzir e disseminar informações e conhecimentos. Partindo-se desse pressuposto, deve-se levar em consideração que muitas das ferramentas tecnológicas, quando bem utilizadas, podem auxiliar na aquisição de conhecimentos.

O que se almeja neste artigo é relatar a experiência em sala de aula dos educandos da FACESA, na escolha e utilização de *software* musical (não necessariamente construído para a educação musical) em atividades pedagógicas para o ensino de educação musical.

O artigo está estruturado em três partes. Num primeiro momento abordaremos e discutiremos a ideia central do texto referencial, “Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências”, utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento da atividade. Na segunda parte, explanaremos como se deu o trabalho em sala de aula. Por último, exporemos os resultados obtidos a partir das apresentações em grupo dos *softwares* musicais em sala de aula.

Discussão sobre o texto de referência

Conforme referido, o passo inicial do trabalho nesta disciplina se pautou na leitura e discussão, em sala, do texto “Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências”. De acordo com os autores, o texto expõe três objetivos, a saber:

- a) apresentar conceito de educação musical auxiliada por computador;
- b) esclarecer, sugerir e discutir o uso de software musical (não necessariamente construído para a educação musical) em atividades educativo-musicais;
- c) relatar algumas experiências e contribuições de pesquisa que investigam possibilidades do uso da tecnologia computacional para a educação musical (MILETTO et al, 2004, p. 02).

Para a realização do trabalho, focamos, principalmente, no segundo objetivo, depois de termos lido e discutido todo o texto em sala. Este objetivo diz respeito à atividade desempenhada em sala: a escolha do *software* musical e o emprego deste *software* de acordo com a proposta pedagógica para um provável público a ser definido pelos educando.

Os autores afirmam que, para uma melhor condução do trabalho educativo com *software* musical, devem-se observar pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto. Isso propiciaria o desenvolvimento musical de maneira mais abrangente e eficaz. Além disso, há de se ressaltar que, segundo os autores citados acima, a construção da maioria dos *software* brasileiros de teoria musical não são concebidos segundo estudos recentes de desenvolvimento cognitivo e musical. O que de certa forma é tido como uma falha na criação e utilização dessa ferramenta tecnológica no auxílio da educação musical (Ibid., 2004).

É importante ressaltar que o referencial teórico utilizado por Miletto et al (2004) é baseado no modelo TECLA de Keith Swanwick (1979), o qual discorre sobre a necessidade de se atentar para a promoção de experiências musicais específicas, de diferentes tipos, possibilitando que os alunos possam assumir diversos papéis em uma variedade de ambientes musicais. As cinco atividades do modelo TECLA ou os cinco pressupostos musicais para a criação e utilização de software em um ambiente educativo musical, definidos pelos autores são:

- 1) Técnica: aquisição de habilidades aurais, instrumentais e de escrita musical;
- 2) Execução: de obras musicais em público;
- 3) Composição: formulação de uma ideia musical;
- 4) Literatura: estudos da “literatura de” e “literatura sobre”;
- 5) Apreciação: audição de obras musicais (MILETTO et al, 2004, p. 03).

As atividades de técnica e literatura são utilizadas, segundo Swanwick (1979), como secundárias ao processo educativo (conhecimento sobre música), uma vez que sua função seria prover suporte à composição, execução e apreciação, consideradas centrais ao desenvolvimento musical dos estudantes (envolvimento direto com a música).

Segundo os autores Miletto et al (2004), toda criação de um *software* musical deve pressupor de alguns pré requisitos de ensino/aprendizagem adotadas em Educação Musical e Psicologia da Música:

Assim, embasados em um modelo teórico de educação musical, a atividade de desenvolvimento de software educacional para a música abrange estratégias peculiares para *definição do conteúdo*, a partir da identificação do público-alvo da aplicação e do currículo de ensino adequado a este usuário, principalmente em termos do conhecimento formal musical que ele possui, e também na *forma de apresentação do conteúdo*, levando em conta teorias de ensino/aprendizagem reconhecidas da Educação Musical e da Psicologia Cognitiva da Música.

O modelo TECLA tem por função orientar o educando/educador na escolha do *software* musical em sala de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que tais requisitos devem também ser observados na escolha de um *software* para qualquer atividade pedagógica em educação musical.

Miletto et al (2004, p. 03) não deixam de pontuar a posição contrária de muitos educadores à utilização desta tecnologia em atividades educativas, em especial, na área de Ciências Humanas, e em nosso caso, na área de Música. Esse estranhamento, de acordo com os autores, se dá mais pela falta de conhecimento, oriundo de pouca divulgação dos benefícios do uso complementar de sistemas informatizados no processo de ensino/aprendizagem.

Os autores defendem também duas premissas imprescindíveis para a utilização de computadores na educação:

Os programas de computador devem ser vistos como mais uma possibilidade para auxiliar o professor na prática de ensino, não se pretende substituí-lo; O professor decide as formas mais adequadas de utilização de ferramentas computacionais para enriquecer o ambiente de aprendizagem. Podemos observar três níveis de utilização de software na educação musical:

- 1) O uso de software musical em geral (editores de partituras, sequenciadores etc.), como ferramenta educativa, embora não tenha sido criado especificamente com este objetivo em mente;
- 2) O uso de software especificamente educativo-musical (treinamento auditivo, tutores teórico-musicais etc.), criado especificamente para a educação musical;
- 3) A programação sônica, que permite aos músicos a criação de seu próprio software, adaptado a uma estratégia de ensino particular ou para situações de ensino específicas que envolvam programação de computadores (ensino de composição eletroacústica, por exemplo). (MILETTO et al, 2004, p. 02).

As discussões em sala estavam embasadas na leitura e debate desses dois primeiros níveis: o uso de software musical em geral; e o uso de software especificamente educativo-musical. A seguir, destacamos algumas informações que podem pautar a escolha de software musical em práticas de educação musical (MILETTO et al, 2004, p. 02).

Software para acompanhamento musical: pode ser usado como acompanhamento, semelhante aos teclados de acompanhamento automático. Este software pode auxiliar os estudantes de performance, improvisação e arranjo musical. Além de ajudá-lo no estudo de harmonia e ritmo.

Software para edição de partituras: trabalha com edição e impressão de partituras. Este recurso pode auxiliar o estudante nos exercícios de composição, arranjo, instrumentação e orquestração.

Software para gravação de áudio: trabalha com gravação de múltiplas e simultâneas trilhas de áudio digitalizado. O material sonoro digitalizado pode ser manipulado através de processos como equalização, afinação, compressão de tempo etc. Este recurso é usado bastante no ensino de música eletroacústica.

Software para instrução musical: programas utilizados para o estudo da teoria e percepção musical. Estão inclusos aí os CD-ROMs multimídia e *Websites* sobre história da música, análise composicional, estudos avançados em teoria musical etc.

Software para sequenciamento musical: realiza atividades de gravação, execução e edição de músicas em formato MIDI. Este registro sonoro poderá ser editado.

Software para síntese sonora: Programas geradores de timbres a partir de processos de síntese digital ou amostras sonoras. O educando tem a possibilidade de se habilitar na pesquisa de novos timbres.

Observando as funções de alguns programas, chegamos à conclusão de que alguns destes podem ser classificados em dois ou mais registros de software musical citados anteriormente. Como exemplo, pode-se citar o Finale, que pode ser categorizado com software de edição de partitura e de acompanhamento musical.

Faz-se necessário pontuar que GOHN (2010) assinala dois diferentes cenários em que a tecnologia digital pode ser usada em sala: “na elaboração de atividades, em que professores preparam materiais para o uso em suas salas; ou como meio de exercícios, nos quais os alunos usam os computadores na realização de tarefas”.

O caminho percorrido

Como exposto anteriormente, iniciamos o trabalho através da leitura e discussão, em grupo, do texto apresentado. É importante salientar que a atividade programada baseou-se no modelo TECLA. As diretrizes para a execução do trabalho foram apresentadas e os grupos articularam suas tarefas partindo deste modelo. Dos grupos, foi exigido que apresentassem um *software* ou aplicativo para execução em atividade de educação musical. Os grupos teriam que desenvolver um breve plano de aula respondendo aos seguintes pontos: faixa etária dos

alunos que poderiam usufruir deste aplicativo; identificação de uma das cinco atividades do modelo TECLA que deveriam estar atreladas à proposta de ensino, ou seja, qual o objetivo da escolha de determinado *software* para a atividade educativo musical; os alunos deveriam ser do ensino da educação básica ou da educação específica de música. Além disso, os educandos deveriam identificar quais as atividades musicais estariam contempladas no *software* escolhido.

Por se tratar de uma disciplina de 40 horas, 2 horas/aula por semana, tivemos que estipular o tempo de apresentação e debate de cada grupo para 1 hora/aula, totalizando duas apresentações por aula. Inicialmente, era apresentado o plano de aula e em seguida era exposto o aplicativo ou *software* educativo musical. Esse processo deveria durar aproximadamente 30 minutos. Os debates ocorriam em seguida durante os 20 minutos restantes e as dúvidas eram expostas para serem debatidas entre os grupos. A reflexão sobre as atividades transcorriam conforme o programado. Após o debate, o docente entrevistava, se necessário, com algumas diretrizes no intuito de contribuir com o aprimoramento das propostas dos educandos.

Conclusão

Em face ao avanço da tecnologia em diversas áreas da música, e principalmente no campo da educação musical, deve-se concluir o quão importante foi a discussão e a busca por ferramentas tecnológicas que pudessem auxiliar o educador musical na docência de suas disciplinas. A turma percebeu que o currículo do curso de Licenciatura em Música não pode passar a largo deste debate. Alguns se mostraram reticentes quanto ao domínio da tecnologia no processo de ensino/aprendizagem. Na maioria das vezes o temor dos educandos girava em torno da possível substituição do professor pela máquina, o temor do desemprego causado pela falta de conhecimento do quanto as novas tecnologias pode ajudar o professor na busca do aprimoramento do ensino. Vale ressaltar que ficar indiferente a estes avanços, ao contrário do que se pensa, pode ocasionar em perdas de oportunidades no mercado de trabalho. Para rebater as críticas quanto a utilização destas ferramentas KRÜGER et al. (2003), cita algumas das vantagens do uso da tecnologia na educação musical:

a ampliação das atividades a serem desenvolvidas, pois, geralmente os programas não exigem habilidades técnico-musicais específicas para o início das atividades;

a possibilidade de explorar virtualmente vários instrumentos musicais, por meio de simulador ou outro tipo de instrumento; e

a aprendizagem cooperativa/colaborativa, que possibilita exercitar relações mais democráticas e interativa entre o professor, os alunos, os recursos tecnológicos disponíveis e o conhecimento.

Como resultante desse processo, após as apresentações e discussões acerca das atividades pedagógicas propostas em sala de aula, entendemos que a função primordial da tecnologia na área de educação musical, ou na educação como um todo, é auxiliar o docente em sua prática e não substituí-lo. E essa prática deve vir atrelada aos pressupostos pedagógicos propostas no modelo TECLA, de Keith Swanwick.

Observou-se o envolvimento e o avanço dos educandos na construção da tarefa. Afinal, muitos deles nasceram na era da digitalização e o trabalho com a informática se tornou algo mais familiar e prazeroso. Alguns *softwares* musicais foram apresentados com diversas propostas e os educandos que assistiam à apresentação dos planos e aulas de outros grupos acabaram se apropriando de atividades apresentadas em sala. Seja para aplicar em escolas de educação básica, tendo em vista que alguns deles já atuam como docentes, ou como ferramenta de suporte técnico no próprio treinamento auditivo de intervalos e harmonia.

Referência

GOHN, Daniel M. **Tecnologias digitais para educação musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KRÜGER, Susana E.; LOPES, Roseli de Deus; FICHEMAN, Irene K.; DEL BEM, Luciana. Dos receios à exploração das possibilidades: Formas de uso de *software* educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org). **Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

MILETTO, Evandro M. et al. **Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências**. RENE: Porto Alegre, v. 2, n.1, mar. 2004.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

SWANWICK, K. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

Educação Musical Humanizadora: em busca de uma prática a várias mãos

Natália Búrigo Severino
 UFSCar
 nataliadasluzes@gmail.com

Mariana Barbosa Ament
 UFSCar
 edmusical.ma@gmail.com

Mariana Galon
 UFSCar
 marianagalon@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly
 UFSCar
 zenker@ufscar.br

Pedro Augusto Dutra
 UFSCar
 pedroaugustodutra@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas ideias sobre o tema : Educação musical humanizadora que vêm sendo construídas por meio de estudos de um grupo de pesquisa de um programa de pós-graduação em Educação, em uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo. Para tanto, conceitos de autores como Enrique Dussel, Ernani Maria Fiori e Paulo Freire nos dão base para definir, de forma sintetizada, o que entendemos por humanização. Após breve explanação, somamos às ideias de Maura Penna, Carlos Kater, e HJ Koellreutter, a fim de realizar algumas reflexões que possam contribuir para a compreensão do que seria uma educação musical humanizadora. Esperamos mostrar caminhos teóricos para essa educação construída por meio da práxis, do diálogo, da amorosidade, do compromisso, da autonomia, do respeito, da alteridade.

Palavras chave: Educação Musical, Humanização, Processos Educativos.

Introduzindo o tema

Em 2009 iniciou-se o grupo de estudos “Educação Musical, Cultura e Comunidade” vinculado à linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

As pesquisas oriundas desse grupo se refletem nas ações de Educação Musical desenvolvidas e pesquisadas em diferentes setores da sociedade, em especial nos setores das comunidades em que estão inseridos os pesquisadores. Os produtos educacionais e musicais

decorrentes das pesquisas têm por objetivo ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento musical, seja ele vivencial, apreciativo ou da prática vocal e instrumental. Por ser vinculado com o grupo de pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos", este grupo de estudos mantém o mesmo referencial teórico de base do referido grupo e amplia suas leituras e referências para a área de educação musical. Deste modo, Paulo Freire, Enrique Dussel, Ernani Fiori, Carlos Rodrigues Brandão, Ecléa Bosi, entre outros, dialogam com autores da Educação Musical como Maura Penna, Carlos Kater e H. J. Koellreutter.

As pesquisas do grupo estão baseadas em estudos que envolvem as práticas sociais e os processos educativos que se dão na convivência entre diferentes grupos comunitários: Escolas da rede pública, professores e alunos que estudam ou trabalham na rede pública de ensino, orquestras e corais comunitários, música e educação à distância, voltadas para as interações entre professores, tutores e alunos são alguns exemplos.

Em 2012, intensificaram-se as reflexões sobre o que seria uma Educação Musical Humanizadora e como ela está diretamente ligada ao que consideramos um ensino musical de qualidade¹.

Desse modo, apresentamos com mais detalhes as definições do que entendemos por "humanização", e algumas reflexões, associando este conceito com a área de Educação Musical.

Definindo Humanização

Tendo em vista que historicamente a América Latina é marcada por processos de desumanização, entendemos que se faz necessário propor uma educação pautada na humanização.

Se compreendermos que humanização é a vocação ontológica do homem, em outras palavras, vocação do *ser mais*, a desumanização pode ser definida como a distorção dessa vocação. "É distorção possível na história, mas não vocação histórica" (FREIRE, 2011, p. 16). Para Freire (2011) o homem é um ser inconcluso, por tanto humanização e desumanização são possibilidades para ele.

¹ Entendemos por ensino musical de qualidade/excelência aquele que valoriza o desenvolvimento técnico de qualidade como princípio, mas que amplia as possibilidades de formação do ser humano como ouvinte, apreciador, crítico e produtor de cultura.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2011, p. 16).

Como fruto desses processos de desumanização, encontramos em várias esferas da sociedade homens e mulheres marcados pela “cultura do silêncio²”, pessoas “coisificadas” que não se pronunciam no mundo enquanto sujeitos, mas que se emudecem como objetos.

Nesse sentido, uma prática educativa humanizadora é aquela que, pautada no diálogo, na autonomia, na alteridade, na amorosidade, seja conscientizadora e libertadora. Segundo Freire (2005), “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2005, p.156).

Fiori chama a atenção para a intersubjetividade humana, que é a conscientização presente na educação, possível por meio do diálogo que “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI *apud* FREIRE, 2011, p. 22). Nesse diálogo é primordial o respeito e a amorosidade. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p. 111).

Além do diálogo, temos na autonomia uma das principais características humanizadoras, pois seres humanizados opinam, criticam, tomam decisões, se pronunciam, são autônomos. Nesse sentido, uma prática educativa humanizadora necessariamente está comprometida com a construção da autonomia dos sujeitos, construção que “não ocorre em data marcada”, como diria Freire, mas que é um processo.

Dussel (1997) propõe que somente pelas relações baseadas na alteridade que o processo de humanização torna-se viável. A alteridade é quando consideramos o outro como essencial em nossa existência e nas nossas ações. O autor argumenta que o processo de humanização se apresenta na aceitação do outro enquanto sujeito de sua história, sendo sujeito participante do processo de humanização. “O autêntico mestre primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante e até insolente daquele que quer ser Outro” (DUSSEL, 1977, p. 191). Quando aceitamos o outro como legítimo, abrimo-nos ao diálogo. “A

² Segundo Freire, a “cultura do silêncio” é gerada quando negá-se a homens e mulheres o direito de dizerem sua palavra.

pedagógica se desenvolve essencialmente na bipolaridade palavra-ouvido, interpretação-escuta, acolhimento da Alteridade para servir o Outro como Outro” (DUSSEL, 1977, p. 191).

Ao falarmos em humanização, característica humana pautada no diálogo, no pronunciar da palavra, na autonomia, na criticidade, na alteridade, na amorosidade, falamos em sujeitos conscientes, falamos em conscientização. Segundo Fiori, as consciências se constituem em intersubjetividade, ou seja, o ser consciente plenifica-se no reconhecimento do outro. O autor ainda destaca que “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (FIORI *apud* FREIRE, 2005, p.17).

Em síntese, tendo em vista processos históricos de desumanização que tanto marcaram a América Latina, nos pautamos na humanização entendendo-a como a vocação de homens e mulheres que enquanto humanos que dialogam, refletem, decidem, pronunciam, respeitam, criticam, produzem, amam. Nesse sentido, entendemos que uma educação que promova o diálogo, a reflexão, a tomada de decisões, o falar, o ouvir, o respeitar, o criticar, o criar, traz em seu bojo processos humanizadores. Desse modo, acreditamos que esses processos podem e devem estar presentes na Educação Musical com o intuito de oferecer ferramentas para a formação integral do ser humano.

Educação Musical Humanizadora

Pretendemos, assim, somar à área de Educação Musical esse conceito de humanização apresentado. Somar no sentido de que não podemos pensar a educação musical sem reflexões e ações educativas humanizadoras.

Para H. J. Koellreutter o *humano* é o objetivo primordial da educação musical. Ele defende que o ensino de música deve ser realizado em um ambiente em que o ser humano fosse compreendido em sua totalidade, com suas diferentes formas de resolver problemas e estilos de aprendizagens (BRITO, 2011).

Nesse sentido, Kater (2004) vem afirmar que, quando se trata da educação musical, “temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (KATER, 2004, p.46). O autor ainda defende que:

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade (KATER, 2004, p. 44).

Para Penna *et al* (2012), é necessário um equilíbrio entre as chamadas funções *essencialistas e contextualistas*:

[...] funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico - e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo enfocando aspectos psicológicos ou sociais (PENNA *et al*, 2012, p. 66).

Para além de se estabelecer um equilíbrio, acreditamos, tendo como base o conceito de humanização proposto, que só por meio da humanização, que possibilita sujeitos críticos, autônomos, que respeitem e dialogam, se é possível uma educação musical de excelência.

Para pensar a educação musical sob uma perspectiva humanizadora, é preciso entender que nem todas as práticas educativo-musicais promovem o diálogo, a autonomia, a amorosidade, libertam e conscientizam os sujeitos.

Acreditamos que o ensino de música deve ser pautado no diálogo entre o educador e o educando, para que, juntos, possam perceber e compreender o ambiente social onde estão inseridos. O diálogo, que quebra a verticalização do ensino, onde o educador é o único sujeito do processo educativo, permite que educador e educandos aprendam e ensinem, em um processo dialógico do *vir a ser*.

A educação musical humanizadora deve ser, portanto, "desmobilizante", uma vez que “tudo o que é vivo tem movimento, e o que se move possui direção e comporta transformação” (KATER, 2004, p. 45). Deve permitir que os sujeitos se “des-coisifiquem”, através de um processo que revitalize o interesse pelas músicas, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, e pelo mundo que constroem e habitam, explorando a atenção e a percepção sobre si e sobre o mundo.

De acordo com Kater, estamos em um momento da Educação Musical brasileira onde não se deve mais lutar apenas pelo reconhecimento da área, mas pela defesa de:

[...] Alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas às vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música (KATER, 2012, p. 42-43)

Buscando ferramentas humanizadoras para a educação musical, acreditamos que, a coexistência das funções *essencialistas* e *contextualistas* apresentadas por Penna *et al* 2012, não existem separadamente; se faz necessário pensar a educação musical com generosidade, responsabilidade e intencionalidade, a fim de desenvolver primeiramente no educador uma sensibilidade que o torne capaz de olhar para a realidade com os olhos *do outro*, e, assim, dar significado a visão de mundo que o educando traz consigo.

A mudança de atitude do educador musical, portanto, é o ponto de partida para que a prática musical se torne verdadeiramente humanizadora. Para que o educando possa desenvolver suas potencialidades e adquirir autonomia como sujeito crítico e que atua no mundo, nós, educadores musicais devemos promover a aquisição de competências e habilidades musicais intrínsecas a ele através de uma relação dialógica pautada na troca de saberes e aprendizados e no respeito entre educador e educando. Caso contrário, estaremos ensinando música sem uma preocupação humanizadora, com ausência de sensibilidade e realidade.

O objetivo, portanto, de uma educação musical humanizadora é transformar a relação entre o ensino de música, a produção do conhecimento e as relações sociais, de modo que se tenha como perspectiva a procura da expansão das possibilidades dos educandos e dos próprios educadores, incentivando um raciocínio, uma ação e um sentimento crítico, conectando seu próprio contexto social, político e cultural, com o mundo (ABRAHAMS, 2005). Uma vez questionando, desafiando e incentivando os alunos a experimentarem a música do professor, e motivando os professores a compreenderem a música dos alunos, se constrói dialogicamente, uma terceira visão de mundo, uma realidade que é coletiva e que, se aceita por ambos, tem o potencial de transformar educadores e educandos em pessoas mais sensíveis musical e humanamente.

Considerações finais

Nesse artigo tivemos a pretensão de discorrer sobre o conceito de humanização a partir de reflexões tecidas sobre o pensamento dos autores Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel e de educadores musicais como Carlos Kater, Hans Joachim Koellreutter e Maura Penna.

Buscamos também, ao clarificar o conceito de humanização, mostrar que ela é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical de qualidade. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura.

É preciso ter em mente também, que a educação musical focada na humanização, mas que não considera a importância do conteúdo compartilhado com o aluno, leva ao processo inverso, desumanização, portanto não é *verdadeiramente* humanizadora:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 1992, p. 110).

Desejamos uma Educação Musical que, sendo humanizadora, seja dialógica, amorosa, rica em novos conteúdos, comprometida, valorizando e contribuindo para que cada um busque sua humanidade outrora negada.

Referências

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 65-72, mar. 2005.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011.

DUSSEL, Henrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III**: erótica e pedagógica. Piracicaba: UNIMEP; São Paulo: Loyola, 1977. 281 p.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Em: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.

KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. Em: **A música na escola**. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, p. 42-45, 2012. Disponível em: < http://www.amusicaescola.com.br/pdf/Carlos_Kater.pdf > Acesso em: jun, 2013.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação Musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, jan. jun 2012.

Educação Musical na escola regular: possíveis experiências de fluxo

Mariana de Araújo Stocchero
 UFPR
 marianastocchero@hotmail.com

Rosane Cardoso de Araújo
 UFPR/CNPq¹
 rosanecardoso@ufpr.br

Resumo: Nesta comunicação trazemos o resultado da dissertação de Mestrado intitulada “Experiências de Fluxo na Educação Musical: um estudo sobre motivação”, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. O objetivo geral para este trabalho foi investigar as relações entre os tipos de atividades musicais e os níveis de envolvimento dos alunos, que favorecem a aprendizagem em sala de aula, tendo como referencial teórico a Teoria do Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi. O fluxo, também chamado de experiência ótima, é um estado mental e emocional caracterizado por um profundo envolvimento em uma atividade, em que a percepção de metas e desafios é compatível com os níveis de habilidade do indivíduo, obtendo profunda concentração e gerando grande prazer. A investigação foi conduzida por meio de uma pesquisa quase-experimental, com participação de 12 crianças com idades entre 8 e 9 anos, que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Durante 5 aulas, atividades musicais que contemplavam a apreciação, execução e composição musical foram aplicadas a fim de observar as reações e o comportamento motivado dos educandos diante das propostas. Tais dados foram interpretados sob a perspectiva da professora/pesquisadora e complementados por meio da avaliação de 3 juízes externos. As categorias de análise utilizadas foram baseadas nos estudos de Csikszentmihalyi e em estudos anteriores sobre experiência de fluxo e prática musical: desafios X habilidades, objetivos claros, concentração, controle da situação e prazer/envolvimento. Através das constatações e reflexões reveladas, buscou-se colaborar com a área da Educação Musical apresentando novos caminhos e sugestões para futuras pesquisas que aprofundem o tema e contribuam com a prática pedagógica musical.

Palavras chave: Teoria do Fluxo. Escola regular. Motivação.

Introdução

Neste texto² expomos os principais resultados e conclusões da dissertação de mestrado que teve como tema central o estudo da motivação no contexto da aula de música na educação básica. Esta temática nos estudos musicais vem sendo abordada pela comunidade acadêmica e por professores e pesquisadores que entendem que compreender os mecanismos

¹ Bolsista do CNPq - Brasil

² Este texto tem vínculo com o Grupo de Pesquisa PROFCEM/CNPq/UFPR

motivacionais é um ponto importante para o desenvolvimento e fortalecimento da área de Educação Musical.

O objetivo geral para este estudo foi investigar as relações entre os tipos de atividades musicais e os níveis de envolvimento dos alunos, que favorecem a aprendizagem em sala de aula, tendo como referencial teórico a Teoria do Fluxo de Mihaly Csikszentmihalyi (1999). Para tanto, estudou-se a motivação e seus conceitos básicos, bem como a Teoria do Fluxo e estudos musicais previamente desenvolvidos sob esta ótica. A investigação foi conduzida por meio de uma pesquisa quase-experimental, com a participação de 12 crianças com idades entre de 8 e 9 anos, que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Neste texto, apresentamos inicialmente os pressupostos teóricos e na sequência os dados coletados no campo e as análises realizadas.

Motivação e Teoria do Fluxo

A motivação vem sendo amplamente estudada por teóricos do mundo todo, principalmente nas áreas da psicologia e educação (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 1985; REEVE, 2006). Tais estudos surgem devido às necessidades dos professores e teóricos do campo da psicologia e da educação, de entender as mudanças comportamentais que ocorrem e as formas de envolvimento que os indivíduos demonstram diante de situações de aprendizagem e interações com o meio. Esta pesquisa está apoiada na definição sobre motivação de Austin, Renwick e McPherson (2006, p.213), na qual a motivação é entendida como um constructo teórico utilizado para explicar a iniciação, direção, intensidade e persistência em determinado comportamento.

As aulas de música em escolas regulares são ambientes ricos em situações de aprendizagem onde o envolvimento dos alunos sofre constante variação tanto em uma mesma aula quanto de uma aula para outra, ou ainda entre turmas diferentes, considerando-se os processos de motivação dos alunos (tanto individualmente quanto em grupo) e do professor. Tais variações de intensidade do envolvimento podem ser observadas à luz da Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (2003, 1999, 1992).

Basicamente, a Teoria do Fluxo trata da qualidade do engajamento do indivíduo em uma específica tarefa. Fluxo é considerado um estado mental, emocional e subjetivo, caracterizado por um total envolvimento em uma determinada atividade que exija um alto

grau de concentração, um nível de desafio compatível com a habilidade, e uma meta passível de ser cumprida, gerando um retorno (*feedback*) imediato. Tal experiência proporciona ao indivíduo um grande prazer (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.37).

O fluxo, também chamado de experiência ótima, requer ordem na consciência (CSIKSZENTMIHALYI, 1999; ARAÚJO, 2008); ou seja, uma concentração elevada onde pensamentos desordenados e caóticos, desejos e excesso de informações sejam minimizados a fim de dar lugar ao fluxo constante de pensamentos focados em uma meta. Outro fator importante e necessário é a manutenção do equilíbrio entre o desafio e o nível de dificuldade de uma atividade e as percepções que o indivíduo tem quanto a sua própria habilidade. A relação entre desafios e habilidades é fundamental de tal forma que o desequilíbrio entre esses dois fatores impossibilita experiências de fluxo:

Se os desafios estão além das possibilidades do sujeito, acabam causando a ansiedade, a preocupação e conseqüentemente a frustração. Do mesmo modo, se os desafios estão abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo, podem causar o relaxamento e por conseqüência a apatia, o tédio, enfim, o desinteresse (ARAÚJO, 2008, p. 42).

O fazer musical possui todas as características necessárias à experiência de fluxo. As condições que facilitam as experiências ótimas - percepção de objetivos claros, recebimento de *feedback* imediato, fusão de ação e atenção, existência de altos níveis de concentração, sentimento de estar no controle, e perda da autoconsciência – foram observadas em vários contextos musicais, em diversos estudos realizados, como por exemplo em Custodero (1999; 2002-2003; 2005; 2006), Adessi e Pachet (2007), Adessi, Ferrari, Carlotti, Pachet (2006), Araújo, Torres e Ilescas (2007) Araújo e Pickler (2008).

Metodologia

Como delineamento metodológico, utilizou-se o modelo quase-experimental concomitantemente com ferramentas da abordagem qualitativa e descritiva, a fim de complementar a análise e interpretação dos dados, resultando assim em uma metodologia “híbrida”. A coleta de dados foi realizada em um uma escola particular de educação básica que não oferecia aulas de educação musical na matriz curricular. O grupo de alunos pesquisado era composto de 12 crianças de 8 e 9 anos de idade, que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Durante 5 aulas (com duração de 50 minutos cada, uma vez por semana)

foi proposta a realização de uma unidade temática de ensino contemplando variadas atividades musicais envolvendo a apreciação musical, a execução e a composição, com o objetivo de observar as reações bem como o comportamento motivado destes educandos diante das atividades. Para a interpretação destes dados, além da perspectiva da professora/pesquisadora, foi incluída também a participação de três juízes externos.

Para a realização da coleta de dados, um protocolo ético foi estabelecido, compondose de termos de consentimento e autorização encaminhados aos pais, responsáveis e também à instituição escolar, acompanhados de uma explicação do estudo. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizado a observação participante e sistemática através da elaboração de relatórios (diário das aulas) e gravações em vídeo para posterior observação. A filmagem contou com a utilização de 3 a 4 câmeras dispostas em diferentes pontos da sala a fim de captar uma mesma cena sob diversos ângulos e perspectivas. Para tanto, um professor qualificado foi encarregado de operar as câmeras e cuidar do manuseio e disposição das mesmas.

Categorias

O processo de análise dos dados contou com a seleção de cinco categorias desenvolvidas com base em Csikszentmihalyi (1999) e também aplicadas por Adessi e Pachet (2007) em seus estudos. São estas: desafios X habilidades, objetivos claros, concentração, controle da situação e prazer/envolvimento. Por meio da observação dos vídeos e dos relatos das aulas, tanto a pesquisadora quanto os três juízes externos analisaram as atividades em vídeo e lançaram os votos “baixo/médio/alto” para o envolvimento das crianças nas atividades, considerando-se cada uma das 5 categorias observadas.

A primeira categoria, desafio X habilidades consiste na relação entre o nível do desafio proposto na atividade em relação às habilidades do indivíduo. A segunda categoria refere-se à percepção clara por parte do aluno, dos objetivos inerentes às atividades, ou seja, ‘saber o que deve ser feito’, demonstrado através de um comportamento exploratório, associado ao interesse pelo *feedback* (percepção imediata do desempenho). A terceira categoria, concentração, refere-se ao alto nível de atenção e abstração do entorno, demonstrado através de um olhar direcionado, focado, onde o corpo todo está voltado para a ação da atividade. A categoria controle da situação, quarta categoria observada, refere-se à

compreensão das regras inerentes à atividade, associadas ao senso de competência nas próprias ações e na certeza naquilo que se está fazendo. A criança participa da atividade porque assim o deseja. Por fim, a categoria prazer e envolvimento, traduz-se na condição de bem estar devido a uma sensação de competência, eficácia das próprias ações e autonomia. É caracterizado por expressões de alegria, serenidade e divertimento bem como um alto nível de participação.

Resultados

A sequência didática utilizada nesta pesquisa proporcionava atividades de apreciação, execução e composição musical, tendo como fio condutor o tema “Música no castelo do rei”. Algumas atividades foram retomadas em aulas diferentes, outras desenvolvidas somente uma vez, de acordo com a receptividade e as necessidades da turma pesquisada. Cada atividade, de cada aula, foi analisada seguindo as categorias selecionadas para este estudo e neste artigo destacam-se os principais exemplos coletados em cada categoria.

Quadro 1: Atividades musicais realizadas

Tipos de Atividades	Propostas	Presente nas aulas
Atividades de apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção “Taquaras” (Palavra Cantada) – acompanhando o canto com gestos e expressões. - Audição participativa da música “Dança Alemã” – realizando movimentos coreográficos. 	Aulas: 01 – 02 - 05
Atividades de execução	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento com instrumentos da canção “Taquaras” (Palavra Cantada). - Exploração livre de instrumentos de percussão variados. - Prática instrumental com a canção “Orquestra Real”. - Jogos de imitação rítmica. 	Aulas: 01 – 02 – 03
Atividades de composição	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de improvisação rítmica. - Composição coletiva em pequenos grupos – sequência rítmica para interlúdio. 	Aula: 04

Fonte: Stocchero (2012)

Desafios X habilidades

A categoria Desafios X habilidades é particularmente significativa na teoria do fluxo. De acordo com Csikszentmihalyi (apud Araújo, 2008) quando há equilíbrio entre os desafios propostos e as habilidades requeridas gerando um profundo comprometimento com a atividade realizada, existe uma alta probabilidade de o estado de fluxo ocorrer.

Nas atividades de execução instrumental, a categoria desafios x habilidades foi considerada alta na maior parte das vezes, pois ao agregar instrumentos de percussão às atividades, novos desafios eram propostos ao grupo: manusear, explorar e tocar de acordo com as regras; ao que a turma respondeu satisfatoriamente, explorando suas habilidades. McPherson e Davidson (2009, p. 340, tradução nossa) ao escrever sobre o envolvimento com instrumentos, relatam que “o grau de conhecimento e experiências direcionam os objetivos de performance e nível de realização³.” Portanto, por se encontrarem em um nível iniciante, a execução realizada em conjunto foi considerada satisfatória, também pelos próprios educandos, demonstrando que os desafios eram compatíveis com as habilidades da turma.

Entretanto, na atividade de composição que foi desenvolvida em pequenos grupos na 4ª aula, mesmo com uma preparação prévia da turma realizada por meio de exercícios de improvisação, para a maior parte dos alunos o desafio estava além das capacidades musicais de composição. Esta constatação feita pela pesquisadora/professora e reforçada pelos baixos scores da análise dos juízes externos, reforça a ideia de que este tipo de atividade demanda uma preparação maior da turma, com mais tempo para seu desenvolvimento e orientação ativa por parte do professor. Ao separar a turma em pequenos grupos, a fim de que cada aluno pudesse se expressar mais livremente, a professora/pesquisadora forneceu as instruções e deixou-os livres, sozinhos para com seus colegas, desenvolver a composição. Entretanto, este grupo não estava habituado a este tipo de atividade e não conseguiram organizar as ideias para que a composição fluísse. Algumas crianças demonstraram estados eufóricos e outras, apatia e desinteresse.

Segundo Csikszentmihalyi, (1999, p.70) ainda que esta relação entre desafios X habilidades seja determinante para a qualidade da experiência, ainda há um componente ligado ao interesse, que faz com que o indivíduo consiga transpor a barreira inicial do tédio

³ [...] the degree of knowledge and experience shapes the performer's goals and level of achievement [...]

para que consiga começar a apreciar verdadeiramente a atividade. O autor nomeia de ‘energia de ativação’ este investimento de atenção inicial que algumas atividades complexas exigem.

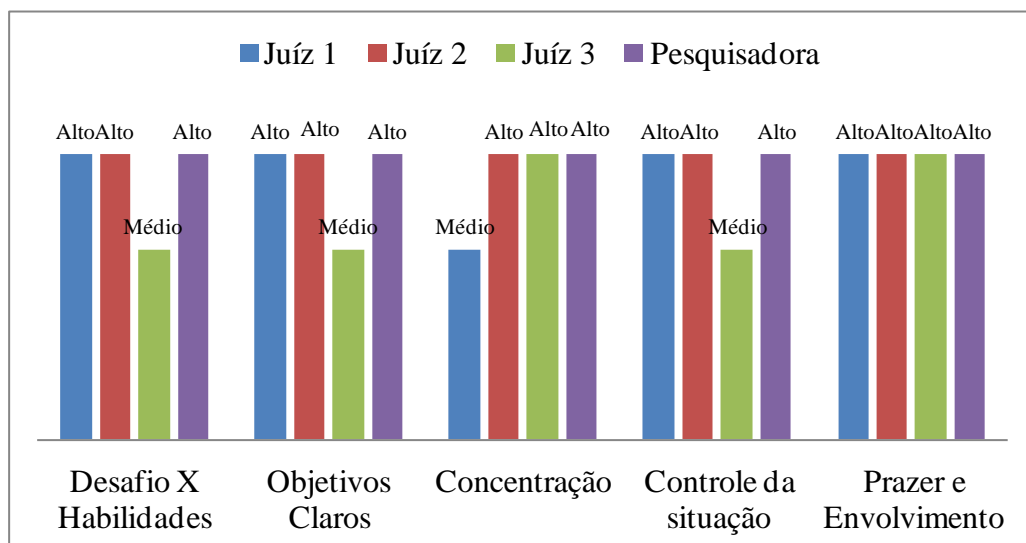
Objetivos claros

Também na atividade de composição, pôde-se observar que a percepção clara dos objetivos por parte dos educandos é importante para o desenvolvimento das atividades no geral. Como grande parte dos alunos não compreendeu o que se esperava deles, a atividade perdeu o foco e metas não foram alcançadas.

Contudo, foram nas atividades de apreciação musical e execução onde as crianças demonstraram que a percepção clara dos objetivos, isto é, saber o que deve ser feito, o que se espera delas, foi mais observada. Durante a 3ª aula, na aprendizagem da canção “Orquestra Real”, (canto da melodia e acompanhamento rítmico com instrumentos), observou-se que a percepção de objetivos claros foi considerada alta, uma vez que o *feedback* era fornecido constantemente pela professora, ao orientá-los quanto à forma correta de execução e o que precisava ser melhorado. Csikszentmihalyi (2008) explica que o *feedback* que se busca é aquele que informa ao indivíduo que ele obteve sucesso em seu objetivo. Quanto a este *feedback* que a música proporciona, Custodero (2006, p.384) afirma que “a consciência dos objetivos musicais (...) é uma questão de exposição contínua às estruturas inerentes em práticas específicas de fazer música...” e que se interpreta este retorno de acordo com a habilidade em compreender as estruturas da música.

Concentração

Elemento chave para a ocorrência do fluxo, a concentração era por vezes promovida pelos elementos externos como instrumentos, a percepção dos colegas, a novidade da própria proposta; e por vezes impossibilitada pelos mesmos motivos. Por exemplo, na primeira aula, fatores como ansiedade e a novidade em si, interferiram nesta concentração que geraria um profundo envolvimento, bem estar e perda da noção do tempo, fazendo com que ela permanecesse em nível médio. Porém, ao manipular instrumentos pela primeira vez, os níveis de concentração (bem como as outras categorias) foram promovidos, conforme o gráfico abaixo demonstra.

Gráfico 1: Aula 2 - Atividade de execução 1

Fonte: Stocchero (2012, p.100)

Para Csikszentmihalyi (apud Araújo, 2008) a concentração em nível alto, a ponto de tornar a percepção de tempo alterada (horas parecem minutos) e gerar sensação de bem estar, é um forte indicativo de que o fluxo pode ocorrer. Csikszentmihalyi (1999, p. 38) afirma que “devido à exigência total de energia psíquica, uma pessoa no fluxo está completamente concentrada”, entretanto, o autor reforça que nos estados de Exaltação e Controle que estão muito próximos ao estado de Fluxo, também há concentração. Portanto, é o nível desta concentração, juntamente com outros fatores, que podem determinar a existência do fluxo.

Controle da situação

As atividades que forneciam maiores possibilidades da criança se sentir no controle da situação foram aquelas que em algum momento, deram oportunidade de cada aluno se expressar individualmente. Principalmente, por meio dos exercícios rítmicos de improvisação, onde jogos de pergunta e resposta foram feitos, foi observado além de altos scores em todas as outras categorias, um provável sentimento de se estar no controle da situação, pois eram eles próprios responsáveis por suas inserções musicais no grupo.

Entretanto, a atividade de composição proposta poderia ter obtido níveis mais elevados nesta categoria. Era da vontade da pesquisadora fornecer um momento mais livre aos alunos, tendo como objetivo verificar o comportamento destes diante do desafio em uma atividade que possibilitasse situações para ação e tomadas de decisões, favorecendo assim, a

percepção de estar no controle da situação e conseqüentemente a ocorrência do fluxo. Porém, a falta de um preparo maior, com mais embasamento e conhecimentos acumulados por parte dos alunos, fez com que certas situações ocorridas impedissem a verificação destes objetivos.

Com relação ao relacionamento entre pares, Csikszentmihalyi (1999) explica que é preciso satisfazer duas condições necessárias para haver ordem na consciência dos indivíduos, evitando a frustração, e promovendo uma interação em nível ótimo.

A primeira é a existência de alguma compatibilidade entre nossas metas e as metas dos outros. Isto é sempre difícil em princípio, porque cada participante da interação tenderá a buscar a realização de seus próprios interesses. (...) A segunda condição para uma interação bem-sucedida é estar disposto a investir atenção nas metas de outra pessoa – o que também não é uma tarefa fácil, já que a energia psíquica é o recurso mais escasso e essencial que possuímos. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 82).

Questões relacionais entre as crianças como discussões, euforia de uns, apatia de outros, disputa de liderança e a inabilidade em acolher as ideias dos colegas, prejudicaram a percepção de se estar no controle da situação em vários momentos.

Prazer e envolvimento

A categoria prazer e envolvimento foi a que se destacou mais claramente nas imagens coletadas, devido as constantes demonstrações de alegria por parte das crianças, perceptíveis nos olhares, nas perguntas interessadas, na disposição e participação ativa nas aulas. Por exemplo, na 3ª aula ao realizar a atividade de execução musical retomando a canção da aula anterior “Orquestra Real”, frases como: “É a nossa música professora!” demonstram envolvimento com a aula, expressam um sentimento de pertencimento e identificação. Durante a canção, algumas meninas trocaram olhares, sorrindo e imitando tocar os instrumentos com gestos imaginários. Essas expressões faciais e verbais dos alunos, observadas nas imagens, levam à reflexão quanto à formação de uma personalidade autotélica. Csikszentmihalyi (1999, p.114) afirma que “uma atividade autotélica seria realizada por si mesma, tendo a experiência como meta principal.” Logo a formação de uma personalidade autotélica acontece à medida que o envolvimento nas atividades é genuíno e entusiasmado. Araújo (2008, p.44) afirma que “na experiência autotélica (...) alguns fatores podem ser considerados constituintes desta experiência, como a concentração, satisfação,

felicidade e auto-estima”. Esses fatores são verificados em diversos momentos através da expressão de frases ditas pelos alunos bem como de suas expressões faciais.

FIGURA 1 – Alegria



Fonte: Stocchero (2012, p.92)

Conclusão

Primeiramente, é importante mencionar que os resultados a que esta dissertação de mestrado chegou referem-se à amostra desta pesquisa, sendo incabível qualquer generalização acerca dos comportamentos, uma vez que o delineamento metodológico adotado foi a pesquisa quase-experimental. Por outro lado, as observações aqui relatadas foram ao encontro de estudos que vem sendo realizados na área da Motivação e Educação Musical, corroborando com Custodero (1999; 2002-2003; 2005; 2006) e estudos conduzidos por Adessi (ADESSI; PACHET, 2007; ADESSI, FERRARI, CARLOTTI, PACHET, 2006).

Todas as atividades de apreciação, execução e composição têm sua importância dentro do desenvolvimento musical das crianças, mas cada tipo de atividade exige uma preparação e uma logística específica o que faz com que sejam abordadas diferentemente. Sugere-se então, que um aprofundamento maior em cada uma dessas formas de interação com a música seja focado separadamente em estudos futuros, que trabalhem com o tema Motivação e Teoria do Fluxo.

Com relação ao objetivo central desta pesquisa, acredita-se que não é somente o tipo de atividade que proporciona a ocorrência de fluxo, mas igualmente importante é a forma com a qual ela é exposta ao grupo. Embora não tenha sido foco desta pesquisa avaliar e abordar aspectos referentes ao docente, fica evidente que ele é determinante para as ocorrências de fluxo na aula, tendo a capacidade de promover a motivação do aluno, ofertando situações onde cada indivíduo possa desenvolver formas mais autônomas de motivação. Em contrapartida, também é evidente que há um limite para esta ação do professor uma vez que cada indivíduo possui uma personalidade própria que é também determinante para o aprimoramento da motivação. Considerando, portanto, que somente a atividade não garante experiências de fluxo, necessário se faz aprofundar a questão do papel do docente em futuros estudos sobre a temática.

Referências

- ADDESSI, Anna Rita; FERRARI, Laura; CARLOTTI, Simona; PACHET, François. Young Children's musical experiences with a flow machine. In: 9th INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 9., 2006, Bologna. *Proceedings...* Bologna, 2006. P. 1660-1665. Disponível em: <http://www.csl.sony.fr/downloads/papers/2006/adessi-06.pdf>. Acesso em 20 mar. 2011.
- ADDESSI, Anna Rita; PACHET, François. Sistemas musicais interativos-reflexivos para a educação musical. *Cognição e Artes Musicais*, v.2, n.1, p. 62-72, 2007.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; TORRES, Grace Filipak; ILESCAS, A.L. Prática instrumental e motivação: uma reflexão sobre a possibilidade da experiência de fluxo. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS INTERNACIONAL, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 504-510.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, Curitiba: DeArtes, v.1, n.2, p. 39-52, out. 2008.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Letícia. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAIS INTERNACIONAL, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008. v.1, p. 01-06.
- AUSTIN, James; RENWICK, James; MCPHERSON, Gary; Developing Motivation. In: MCPHERSON, Gary (Org.) *The Child as Musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (Orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 43-70.
- CUSTODERO, Lori A. Construction of musical understandings: the cognition-flow interface. *Cognitive processes of children engaged in musical activity conference*. Champaign – Urbana, IL, Jun. 1999.
- CUSTODERO, Lori A. Perspectives on challenge: a longitudinal investigation of children's music learning. *Arts and learning research journal*, v.19, n.1, p.23-53, 2002-2003.
- CUSTODERO, Lori A. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, v.7, n. 2, p.185-209, July 2005.
- CUSTODERO, Lori A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz. (Org.) *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os*

processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006. p. 381-399.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Tradução: Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

MCPHERSON, Gary; DAVIDSON, Jane W. Playing an instrument. In: MCPHERSON, Gary (Org.) *The Child as Musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 331-352.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

STOCCHERO, Mariana de Araújo. *Experiências de fluxo na educação musical: um estudo sobre motivação*. Dissertação (Mestrado em Música) Departamento de Artes, PPG Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

Educação: o campo maior de aplicação da pesquisa em música

Marcos Câmara de Castro
FFCLRP/USP
mcamara@usp.br

Resumo: usamos a palavra *música* para designar uma multiplicidade de atividades e experiências. A mesma diversidade está presente também na transdisciplinaridade que seu estudo sugere. Este ensaio visa discutir as contribuições da antropologia e do pensamento oriental antigo para a renovação das pesquisas em musicologia e suas aplicações em práticas pedagógicas, numa perspectiva de formação real e plural dos alunos de música, questionando criticamente certas *idéias reçues*.

Palavras chave: Educação musical. (Etno)Musicologia. Música e antropologia.

1 - Antropologia, filosofia ocidental, filosofia oriental: qual a abordagem mais adequada ao fenômeno musical contemporâneo?

para Ronaldo Novaes

A musicologia encontra-se atualmente diante da alternativa de: 1) acreditar no progresso da Civilização Ocidental ou 2) de aceitar que pelo mundo há (e continuará a haver) diferentes civilizações, cada uma com seu próprio sistema de valores (COOK, 2000, p.41). Ou, como diz Philippe Descola, acreditar na “ambição de reduzir a pluralidade do que existe a uma unidade de substância, de finalidade ou de verdade como os filósofos do século XIX tentaram fazer” – traduzida pelo “historicismo e sua fé *naïve* na explicação pelas causas antecedentes” –; ou a certeza de que “só o conhecimento da estrutura de um fenômeno permite interrogar de maneira pertinente sobre suas origens” (DESCOLA, 2005, pp.9-15).

A missão da antropologia seria, pois, de contribuir com as outras ciências [o que não descarta a filosofia!], e “a partir de seus próprios métodos, tornar inteligível a maneira pela qual [o homem] se insere no mundo, adquire uma representação dele e contribui para sua modificação, tecendo com ele e entre si laços constantes ou ocasionais” (...)” (DESCOLA, 2005, pp.9-15).

Tudo isso pode ser intuído de maneira mais poética, se lembrarmos do que Borges diz em *Otras Inquisiciones*:

El caracter del hombre y sus variaciones son el tema esencial de la novela de nuestro tiempo; la lírica es la complaciente magnificación de venturas o desventuras amorosas; las filosofías de Heidegger o Jaspers hacen de cada uno de nosotros el interesante interlocutor de un diálogo secreto y continuo con la divinidad; estas disciplinas, que formalmente pueden ser admirables, fomentan esa ilusión del yo que el Vedanta reprueba como error capital. Suelen jugar a la desesperación y la angustia, pero en el fondo halagan la vanidad; son, en tal sentido, inmorales (...)" (BORGES, 1985a, p.127).

Ainda que admirável como "forma superior de literatura de ficção", a filosofia ocidental fomenta a ilusão do "eu", a começar pela própria estrutura sujeito-objeto da linguagem na qual foi sedimentada. Aparentemente a filosofia ocidental aponta para a inevitabilidade da angústia da existência, mas segundo Borges, "incentiva a vaidade" e seria, por isso, imoral, do ponto de vista do pensamento oriental. No oriente pré-global, "a ênfase atribuída ao não-ser – evidenciada, aliás, pela própria ausência do verbo 'ser' no chinês clássico, por exemplo – leva à ideia de não-ação, na conduta pessoal, tanto quanto no governo, ao apreço pela quietude e pela meditação, à importância do emprego dos espaços vazios para contrabalançar os objetos numa pintura chinesa etc" (YU-KUANG CHU, in CAMPOS, 1986, p.247).

Uma leitura do budismo pode também levar à conclusão de que não há um sujeito, mas uma sucessão de estados mentais. "Eu penso" seria um erro porque pressupõe um sujeito constante como o conceito de "ego" em Freud – entidade autônoma e unitária (FREUD, 1997, p.11)¹. A impermanência do ser tem também representação no ocidente, como diz Borges: "Na filosofia moderna, temos o caso de Hume, para quem o indivíduo é um feixe de percepções que se sucedem com incrível rapidez, e o de Bertrand Russel, para quem só existem atos impessoais, sem sujeito nem objeto" (BORGES, 1985a, pp.51-52).

No oriente, "uma religião não é incompatível com outras" (...). "A mente chinesa é hospitaleira". A religião mais difundida do mundo, o budismo, permite que sejamos budistas sendo católicos, protestantes, islâmicos, xintoístas etc. Diferentemente do que inferiu Freud como "aniquilamento dos instintos", "felicidade da quietude" (FREUD, 1997, pp.27-28), ou

¹ O Lamaísmo fala do "eu" como um "parlamento". Cf. http://www.dailymotion.com/video/xvybo_alexandra-davidneel_dating (acesso em 22/03/2013), que lembra a bem-humorada *Variação sobre Descartes*, de Valéry: "Quelques fois je pense, quelques fois je suis" ("às vezes penso, às vezes existo") [In *Tel Quel. Oeuvres* vol. II, Paris, Gallimard- Bibliothèque de La Pléiade, 1960, p.500].

"serena melancolia", o budismo crê no ascetismo só depois de se terem provado os prazeres do "Samsara"²; sendo a renúncia o ápice e não um princípio (BORGES, 1985b, p.85).

Com a atenção voltada "não para o indivíduo, mas sim para a teia das relações humanas", o confucionismo desenvolveu o "pensamento relacional"³, onde "os antônimos não são tidos como opostos irreconciliáveis, mas suscetíveis de união para formar uma ideia completa" (YU-KUANG CHU, in CAMPOS, 1986, pp. 244-245). Sem o padrão sujeito-predicado na estrutura da sentença, o chinês não desenvolveu a noção de lei da identidade na Lógica, nem o conceito de substância em Filosofia. E sem esses conceitos, não poderia haver noção de causalidade, nem de Ciência. O chinês desenvolve, em lugar disso, uma Lógica correlacional, um pensamento analógico e um raciocínio relacional que, apesar de inadequados para a Ciência, são extremamente úteis em teoria sociopolítica" (ibidem, p.247).

A atual convergência que vem sendo discutida por autores como Cook (op. cit.), Nooshin (2012), Born (1995 e 2010) e outros, entre a musicologia e a etnomusicologia – que têm chegado aos mesmos resultados por diferentes caminhos – ilustra o rumo que pode ser traçado numa musicologia holística, “doravante apenas musicologia”, de tal maneira que, ainda que cada pesquisador se sinta atrelado à sua disciplina de origem, fica cada vez mais difícil categorizar os resultados dentro de fronteiras delimitadas. É a antropologia que ajuda a reunir, na transdisciplinaridade, os elementos que revelam a música como fato social total e não como mera produção de indivíduos isolados.

2 - Fronteira, caos e pensamento mestiço

Human kind cannot bear very much reality
(T.S. Eliot)⁴

A teoria do caos, diz Gleick, “suprime as fronteiras entre disciplinas científicas. Ciência da natureza global dos sistemas, ela reuniu pensadores de domínios outrora muito distantes” (GLEICK, 1989, p.18)⁵. Diretamente relacionado com a questão do caos está o

² “No budismo, série ininterrupta de mutações a que a vida é submetida, espécie de ronda infernal de que o indivíduo só se liberta quando alcança o nirvana”. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=samsara> (acesso: 13/10/2013).

³ Que vem de encontro ao conceito de “musicologia relacional (Born, 2010): uma interdisciplinariedade que não é redutível às disciplinas anteriores”(in Nooshin, 2011, p.288)

⁴ A espécie humana não pode suportar muita realidade (T.S. Eliot).

⁵ Como diz Funari, “A fundação do pioneiro Instituto de Estudos Avançados de Princeton, nos Estados Unidos, em 1930, marcou uma inflexão na ciência contemporânea. A Universidade moderna, derivada do Iluminismo do século XVIII, baseou-se na crescente especialização das disciplinas e no conhecimento voltado para a solução de

conceito de fronteira – presença obrigatória em qualquer estudo musical – e que é o instante da transformação da matéria cultural. O fenômeno *fronteira* como um “processo ininterrupto de construção da alteridade cultural”, em que “restam as realidades humanas e a força do sentimento de filiação”, donde a ideia de “narcisismo das pequenas diferenças” de Freud pode ser útil (FRANCFORT, 2010, pp.107-108).

Como diz Francfort, uma cultura nacional se constrói amplamente no exílio e, salvo em lógicas totalitárias, a homogeneidade não corresponde aos aspectos que constroem uma cultura. A construção de marcadores diferenciais culturais dizem respeito a toda forma de produção cultural, inclusive numa arte que tem a reputação de ser universal como a música. As culturas podem se misturar ilimitadamente e ainda assim Lévi-Strauss via sempre uma “lacuna diferencial” que nunca podia ser preenchida. É na metamorfose e na precariedade, diz Gruzinski, que se instala a verdadeira continuidade das coisas (GRUZINSKI, 2012, p.22).

Contra a tendência de esquecer a história de certas partes do mundo, ou de lhe atribuir uma parte negligenciável no nosso destino, atualmente o híbrido começa a destronar o exótico, mas não deixa de ser uma nova forma de distinção entre a cultura dominante e o resto das populações, mesmo sabendo que todas as culturas são híbridas e que as mestiçagens remontam às origens da história da humanidade. Seria, portanto, mais apropriado pensar numa lógica mestiça que passa pelo conceito de fronteira: “frequentemente porosa, permeável, flexível: que se desloca e pode ser deslocada”, mas que é difícil de ser pensada, por ser ao mesmo tempo “real e imaginária, intransponível e escamoteável” (GRUZINSKI, 2012, p.43).

Pensar o caos da fronteira e a lógica mestiça é desconfiar do conceito de cultura – aceito por filósofos e antropólogos, mas que não cabe ser discutido neste ensaio. Basta aqui lembrar da definição de Amselle, para quem a cultura é “uma solução instável cuja perpetuação é em essência aleatória” (apud GRUZINSKI, 2012, p.46). Pensar o caos da fronteira e a fragilidade do termo cultura leva-nos também a questionar o processo seletivo do

necessidades práticas, concretas e imediatas. A Medicina devia curar, assim como a Filologia devia decifrar um idioma e a História devia escrever um passado a serviço da nação. A tendência desde então foi saber cada vez mais sobre cada vez menos. Os limites dessa perspectiva já eram evidentes quando Princeton reuniu o físico Einstein e outros sábios que ali chegaram para explorar dois outros aspectos do conhecimento: a ausência de barreiras disciplinares e a busca desinteressada do saber, sem medo da demora e mesmo do eventual fracasso”. In *Valorizar estudos avançados é superar a tendência imediatista das universidades de saber cada vez mais sobre cada vez menos*. Disponível em <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/valorizar-estudos-avancados-e-superar-a-tendencia-imediatista-das-universidades-de-saber-cada-vez-mais-sobre-cada-vez-menos>> (acesso em 23/03/2013).

cânone, como “legitimação de exclusões” (GINZBURG, 2012, p.21). Se não há conhecimento desinteressado, a crítica do cânone aparece como central para entender a herança positivista do “progresso indiscutível da ciência” que descreve e classifica autores e obras e transforma uma atribuição em substância: o valor (ibidem, p.43).

O valor é, segundo Bourdieu, capital intelectual (BOURDIEU, 1999). Para Cook (op. cit., p.16), a música tornou-se algo que se estoca ou se acumula em forma de capital estético, que é, embora não se diga, o repertório ou, para Cook, o “museu imaginário de obras musicais⁶” (COOK, op. cit., p.30) que indica (voltando a Ginzburg) “relevância e prestígio de quem o reconhece” (GINZBURG, 2012, p.43). A eleição do cânone é resultado de uma “política da memória” cujas escolhas influem diretamente nas condições de circulação e recepção das obras, definindo sua permanência no mercado, nas bibliotecas e nos horizontes de expectativa do público (ibidem, p.48). São esses interesses hegemônicos que precisam ser contestados no espaço criador de legitimidades que é a sala de aula.

3 - Contribuições da antropologia à educação musical

Nessa convergência entre pensamento oriental e ciências sociais, e entre musicologia e etnomusicologia, tanto em Confúcio quanto em Habermas encontramos que “conhecimento e interesse estão essencialmente ligados (...) [e] a mediação entre sujeito e objeto (...) constitui-se inicialmente por ação e obra do interesse. (...). A força do interesse penetra no núcleo lógico da pesquisa” (HABERMAS apud GINZBURG, 2012, p.23). Sendo assim, diz Ginzburg, “a motivação subjetiva do conhecimento não seria um antípoda do esforço de objetividade, mas sua própria base”. Ou: “o interesse é constitutivo do conhecimento” (GINZBURG, 2012, p.35). A expressão social da pesquisa em música é o espaço privilegiado que a educação ocupa, e uma abordagem etnográfica mostra-se eficaz ao revelar os valores e as funções que a prática musical organizada proporciona, pondo em evidência, por exemplo, os supostos efeitos civilizatórios que a música clássica ocidental tem a oferecer.

Indo além da ideologia da obra desencarnada, da liturgia e dos rituais, da subjetividade burguesa, do dogma da autenticidade, do culto a Beethoven – “pilar central na cultura da música clássica” segundo Cook (op. cit., p.24) –, da autoridade e do autoritarismo, da ideia de música como capital estético – “que pode ser armazenada, como um bom vinho,

⁶ “the imaginary museum of musical works” (COOK, 2000: p.30)

para futura degustação” (COOK, op. cit., p.29) –, seja qual for o nome que se dê à disciplina, as etnografias das tradições urbanas contemporâneas fornecem “uma rica oportunidade de aumentar a compreensão da vida musical, tradicionalmente vista somente pela lente das fontes históricas escritas, e também trazer à luz processos de transmissão e significados musicais entre gente real em tempo real” (NOOSHIN, 2012, p.296).

Seria então papel do professor educar o aluno de música para o mercado reputacional e prepará-lo para integrar a pirâmide de notoriedade? É para os concursos periódicos – que lembram as competições esportivas – que renovam essa pirâmide e mantêm a incerteza da loteria do trabalho artístico que devemos formar o aluno? Devemos acreditar nos grandes talentos criados pela propaganda através das revistas “especializadas”, num momento em que tocar muito bem virou a rotina do *showbis* musical? (MENGER, 2002, passim).

As reputações duráveis são raras se comparadas à quantidade de sucessos efêmeros. Fala-se muito dos grandes cachês do alto clero artístico fabricado, mas há poucos estudos sobre os ganhos da massa de profissionais – destino certo da maioria dos alunos. Paradoxalmente, essas desigualdades não são apenas aceitas e toleradas, mas amplamente admiradas e desejadas (MENGER, 2002, p.45 e ss). Como diz Borges, “a pior tentação no mundo das artes é a vontade de ser gênio” – tradição criada pela ideologia romântico-modernista e que continua sendo a principal referência e motivação para os que se dirigem para o trabalho musical.

Será que devemos perpetuar o mito de uma linguagem evolutiva das artes? Como diz Weber, “ocorre frequentemente que o progresso técnico se manifeste a princípio em obras que, do ponto de vista do valor estético, sejam claramente imperfeitas (...). A utilização de uma técnica determinada (...) não traz a menor indicação de valor estético de uma obra” (WEBER, 1965, p.451).

Com uma produção bibliográfica em música ainda insuficiente no Brasil para o desenvolvimento de uma consciência crítica, – além de uma escassa publicação de resenhas ou traduções de livros estrangeiros –, a educação musical pode ser considerada sem dúvida o maior campo de aplicação de toda e qualquer pesquisa em música. A diferença com relação à pesquisa científica é que esta não organiza seu desenvolvimento sobre o sucesso de suas invenções junto a não-especialistas. A descoberta científica é um bem intermediário e a pesquisa artística se quer muitas vezes como um bem final. Como realizar a transposição didática (expressão social) dos conteúdos da pesquisa em música? Uma ciência sem

perspectiva de aplicação é uma ciência morta e uma concepção aristocrática, fruto do ócio (LEROY e TERRIEN, 2011, pp.15-26). A educação musical deve criar um pensamento que preserve o capital simbólico das comunidades e das sociedades, que pagam impostos para sustentar suas pesquisas, e diminuir a distância entre as abordagens técnicas, históricas e humanas da música, inclusive aproximando-as das ciências biológicas, na perspectiva de uma biomusicologia – que é outra tendência atual para um paradigma de pesquisas em educação musical com base na psicologia, na neurociência e na etologia⁷.

A educação musical deve também operar a crítica da ideologia da obra como um objeto desencarnado e sujeito ao imperativo do progresso, e trabalhar o pensamento racional junto com o pensamento mitológico – que pode não ser demonstrável, mas que, segundo Lévi-Strauss, é capaz de produzir a sensação reconfortante de domínio sobre questões muitas vezes inexplicáveis (LÉVI-STRAUSS, 1987, p.23). A lógica fornece provas, mas não descobre nada e a análise técnica é tão importante quanto conhecer os mecanismos e o universo sócio-cultural. Russell lembra que “para conseguirmos compreender a linguagem, é necessário desprovê-la de seus atributos místicos e terroristas” (RUSSELL, 1969, p.33).

4 – “Se puxarmos o fio da tomada, não restarão traços sonoros da globalização”⁸

A paisagem da globalização tem dois planos: um horizontal que diz respeito aos diferentes gêneros e estilos no espaço geográfico; e outro vertical, das fronteiras sociais e da distinção. A cultura não é um objeto nem um produto como qualquer outro, mas uma visão compartilhada socialmente e sua sobrevivência depende da transmissão entre gerações; sem o quê há suicídio cultural (MÂCHE in BOUËT e SOLOMOS, 2011, pp.13-24).

Devemos também promover a crítica do temperamento igual, que elimina as riquezas melódicas de culturas não ocidentais. É preciso que se questione a escrita como meio de controle e desfazer o divórcio romântico-modernista entre o escrito e o oral em música. Uma música de tradição oral pode se transformar através da escrita e conhecer uma segunda vida dentro de um outro contexto cultural. A fusão entre objeto "bruto" (natural) e objeto cultural tem a função de abolir a fronteira entre natureza e cultura, que é o objeto da antropologia da

⁷ 1. Biol. Estudo do comportamento dos animais. 2. P.ext. Antr. Estudo dos costumes humanos como fatos sociais. 3. P.ext. Psi. Parte da pesquisa do comportamento humano que estuda a base comportamental inata (como a atávica, as instintiva etc.) [F.: Do gr. *ethología*, pelo lat. *ethologia*.] Disponível em <http://aulete.uol.com.br/etologia#ixzz2UVqScV5g> (acesso em 27/05/2013).

⁸ Jean During, in BOUËT e SOLOMOS, 2011, p.40.

natureza de Philippe Descola. Da mesma forma, só a crítica da uniformização das músicas pela torneira dos meios de comunicação é que vai permitir a compreensão de que só o isolamento permite o amadurecimento de uma cultura.

Existe certamente uma música dos animais, por exemplo, os cantos de pássaros de uma mesma espécie que habitam lugares diferentes, ao contrário do que diz Maura Penna (2010, pp.30-35)⁹. Crítica do produto *omnibus* que tende a difundir, “frequentemente à mesma hora, o mesmo tipo de produtos que possibilitem lucro máximo e custo mínimo” (BOURDIEU, 2001), a difusão comandando a produção. Transformar o totalitarismo industrial em fonte de inspiração para a pluralidade, não um pluralismo de superfície – que é um curto-circuito da diversidade. Na produção cultural, o artesanal e o industrial podem coexistir.

5 – A circulação internacional das ideias

Last but not least, superar uma certa leitura da filosofia da música que tem como base as ideias de Adorno, que introduz um juízo de valor estético e desenvolve um conjunto de explicações causais, repousando seu método inteiramente sobre a identificação de homologias que querem fazer crer que as “soluções estéticas tradicionais (...) mascaram as contradições sociais sob a aparente harmonia da obra” –, numa visão expressionista da sociedade e uma leitura patética e pessimista da história, desqualificando sem apelação toda e qualquer enquete sociológica sobre a origem social dos compositores “ávidos de eternidade” – uma cilada que acaba jogando a obra musical numa paixão, no sentido sacrificial do termo, desde que, nessa leitura adorniana, a essência social da obra reside na autonomia como protesto contra o utilitarismo do mercado (MENGER, 2001 e 2002, passim).

Essa leitura particular de Adorno pode levar àquilo que Bourdieu chamou de “reinterpretação em função da estrutura do campo de recepção”, geradora de “formidáveis malentendidos” (BOURDIEU, 2002), já que uma leitura estrangeira pode às vezes ter uma liberdade que não tem uma leitura nacional e os autores estrangeiros são frequentemente objeto de instrumentalizações e manipulações que favoreçam oposições fictícias entre coisas parecidas e semelhanças entre coisas diferentes. Dessa defasagem estrutural entre os

⁹ A esse respeito, remeto à leitura de MÂCHE, François-Bernard. “La forme en musique”, in *La vie des formes et les formes de La vie*. Paris, Ed. Odile Jacob, 2012, pp.265-281, e MÂCHE, François-Bernard. “Musique au singulier”, in BOUËT ET SOLOMOS, 2011, pp.13-24.

contextos resulta uma alodoxia¹⁰ que é fonte inesgotável de “polêmicas de má fé e condenações mútuas de farisaísmo”, e essas deformações dos textos originais são diretamente proporcionais à ignorância do contexto de origem. O sociólogo lembra também que:

A vida intelectual é o lugar, como todos os outros espaços sociais, de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, verdades prontas, representações muito básicas, muito elementares, que se alimentam dos acidentes da vida cotidiana, das incompreensões, dos malentendidos, das feridas (...) [BOURDIEU, 2002].

O sistema educacional, como produtor e reproduzidor de sistemas de pensamento pode assim favorecer ou dificultar um “verdadeiro universalismo intelectual”.

¹⁰ *Alodoxia*: “Platão e Bourdieu usam o termo "alodoxia" para descrever a falsa crença decorrente do desconhecimento. Bourdieu, em seus escritos mais tarde, usa o termo para se referir especificamente à inclinação dos consumidores para acompanhar 'jornalistas-intelectuais' que, ao se submeterem às pressões do mercado, contribuem para o surgimento de uma produção cultural comprometida”. *Plato and Bourdieu use the term 'alodoxia' to describe false belief arising from misrecognition. Bourdieu, in his later writing, uses the term specifically to refer to the inclination of consumers to follow 'journalist-intellectuals' who have themselves embraced market pressures and are thereby contributing to the emergence of impure and compromised cultural production.* In *Virtuous alodoxia*. Jenny Brown. PhD Candidate, Sydney College of the Arts, University of Sydney. Disponível em <http://sydney.edu.au/sca/pdfs/GS_conference_papers/Jenny%20Brown.pdf> (acesso em 25/05/2013)

Referências

- BORGES, Jorge Luís, JURADO. Alícia. *Buda*. São Paulo: Difel, 1985b.
- BORGES, Jorge Luís. *Prosa completa, vols. 1,2,3 e 4*. Madri: Bruguera, 1985^a
- BORN, Georgina e HESMONDALGH, David. *Western music and its others*. Los Angeles: University of California Press, 2000
- BORN, Georgina. *Rationaling culture : IRCAM, Boulez, and the institutionalization of the musical avant-garde*. Berkeley and Los Angeles: 1995
- BOUËT, Jacques e SOLOMOS, Makis. *Musique et globalisation: musicologie-ethnomusicologie*. Paris: L'Harmattan, 2011
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, Sérgio (org.). São Paulo: Perspectiva, 1999
- BOURDIEU, Pierre. *Contre-feux 2*. Paris: Éditions Raisons d'agir, 2001
- Bourdieu Pierre. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 145, décembre 2002. La circulation internationale des idées. pp. 3-8. doi : 10.3406/arss.2002.2793 Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2002_num_145_1_2793 (acesso em 25/05/2013)
- COOK, Nicholas. *Music: A Very Short Introduction*. Oxford University Press, 2000. Disponível em <http://www.fileden.com/files/2009/6/22/2485348/Music%20-%20A%20Very%20Short%20Introduction.pdf> (acesso em 24/03/2013)
- DESCOLA, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2005
- FRANCFORT, Didier. *De l'histoire des frontières cultures à l'histoire culturelle des frontières et à l'histoire des cultures frontalières. Pour une rupture de perspective et de nouvelles approches*. In Eurolimes Journal of the Institute for Euroregional Studies "Jean Monnet" European Centre of Excellence. University of Oradea, vol.9, 2010: pp.107-126. Disponível em http://iser.rdsor.ro/main_page/Documents/Eurolimes/pdf/9_eurolimes.pdf (acesso em 24/03/2013)
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1977
- GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 2012
- GLEICK, James. *La théorie du chaos: vers une nouvelle science*. Traduit de l'anglais par Christian Jeanmougin. Paris: Éditions Albil Michel, 1989

GRUZINSKI, Serge. *La pensée métisse*. Paris: Librairie Arthème Fayard/ Pluriel, 2012

LEROY, Jean-Luc e TERRIEN, Pascal. *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*. Paris: L'Harmattan, 2011

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70, Lda., 1987

MENGER, Pierre-Michel. *Le paradoxe du musicien: le compositeur, le mélomane et l'État dans la société contemporaine*. Paris: L'Harmattan, 2001

MENGER, Pierre-Michel. *Portrait de l'artiste en travailleur*. Paris: Seuil, 2002

NOOSHIN, Laudan. *Introduction to the Special Issue: The Ethnomusicology of Western Art Music, Ethnomusicology Forum*, 2011 20:3, 285-300. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/17411912.2011.659439> (acesso em 24/03/2013)

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010, pp.30-35

RUSSELL, Bertrand. *Signification et vérité*. Traduit de l'anglais par Philippe Devaux. Paris : Flammarion, 1969

WEBER Max, *Essais sur la théorie de la science*, (trad. Julien Freund), Paris: Plon, 1965

YU-KUANG CHU. *Interação entre linguagem e pensamento em chinês*. In CAMPOS, Haroldo de (org.). *Ideograma, lógica, poesia e linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1986, pp: 222-261

Educação ou Ensino Musical à luz das ideias de Walter Benjamin – barulhos da experiência ou ecos da vivência - que sons estão na escola?

Telma de Oliveira Ferreira
UFG/UFMS
zetelma@terra.com.br

Resumo: Texto resultante de reflexões sobre práticas docentes empreendidas a partir dos conceitos sobre *Experiência, Vivência, Ensino e Educação* de Walter Benjamin, apresentados por Schlesner (2011). Faz uma associação entre tais conceitos e a pesquisa crítico educacional proposta por Masschelein (2008), que defende a adoção de uma *Pedagogia Pobre* por parte do professor, levando-o a adotar uma postura de constante estado de alerta ao trilhar o caminho da busca do conhecimento, fazendo-se companheiro de seus alunos, abdicando-se do *status* de professor e oferecendo-lhes tempo e lugar para a experiência. Discute tais conceitos e postura no desenvolvimento de propostas de educação musical que priorizam o fazer musical no espaço escolar, isto é, a pesquisa sonora como base para a produção musical, entendendo o aparente “barulho” como parte dessa produção e a imitação como simples repetições que se concretizam em ecos musicais, isto é, sons enfraquecidos porque não nascidos de uma efetiva pesquisa sonora empreendida pelos alunos.
Palavras chave: Educação/Ensino musical; Walter Benjamin; fazer musical

Introdução

Ministro aulas de música para as séries iniciais de uma escola de Ensino Básico e, junto com uma professora de teatro e outra de dança, desenvolvo um projeto de extensão que objetiva construir e apresentar musicais¹, oportunizando às crianças e pré-adolescentes, integrantes do projeto, o contato com essas expressões artísticas de forma inventiva, fazendo com que sejam protagonistas do ato criativo.

Concebê-los como tal não foi algo fácil. Embora defendêssemos um processo de educação que concebesse alunos como protagonistas da ação criativa, na prática, nós, professoras, tínhamos uma atitude muito diretiva, ocasionando uma diminuição da atuação criativa dos seus integrantes.

Em relação à parte musical, percebi esse excesso de direcionamento no momento em que minha atuação estava muito voltada ao treinamento dos integrantes para que apenas executassem as minhas criações, dando pouco espaço para que eles concebessem suas

¹ O gênero *Musical* é uma história encenada através do teatro, da dança e da música e maiores detalhes sobre suas origens e utilização no espaço escolar podem ser encontradas, por exemplo, em Nunes, 2003 e Santa Rosa, 2012

próprias ideias musicais. Meu interesse estava voltado para as apresentações e tinha em mente que o aumento de ensaios melhoraria sua execução musical, o que garantiria mais sucesso no palco.

Comecei a suspeitar que esse sucesso relacionava-se mais ao fato deles estarem bem treinados e pouco educados musicalmente porque a música apresentada no palco era fruto da minha criação, e a participação deles era apenas o cumprimento do meu direcionamento.

Tal suspeita trouxe inquietações em relação à minha atuação. Sou musicista e professora. Escrevo histórias e canções que compõem os musicais, mas sua criação acontece na escola - um espaço e um lugar, “algo físico e material, mas também uma construção cultural” (TAVARES, 2003, p. 57) - e, como tal, a escola é um espaço porque é um lugar praticado (CERTEAU, 2012). Assim, esse lugar é transformado em espaço pelos sujeitos que ali atuam (praticam), e, sendo escola, deveria ser lugar que se transforma em espaço na relação com o saber.

Por isso, na escola, minha atuação artística deveria ser material para minha atuação docente. Não estava lidando com um time de atletas, cantadores e tocadores, para atuarem no palco conforme o treinamento a que haviam sido submetidos na sala de aula. Estava lidando com um grupo de alunos que levariam para o palco o que haviam concebido na sala de aula. E mais, ao apresentar-se no palco, não estariam colocando *presente* o que haviam concebido no passado. O momento do palco também deveria ser *presente*, momento de criação. Afinal, não sou treinadora. Sou professora de música.

Alterei minha atuação. Ao invés de treinar, de direcionar, busquei formas de fazer da sala de aula e do palco, espaços de relacionamento com o saber através da prática e criação musicais. Minhas canções não seriam mais o ponto de chegada pronto e sim o *caminho* a ser trilhado. Para isso, me coloquei ao lado dos integrantes, *caminhando* junto com eles.

Colhemos bons frutos e mais tarde, ao entrar em contato com as ideias de Walter Benjamin, sobre *Infância, Educação e Experiência*, e Jan Masschelein, sobre *E-ducação do Olhar e Pedagogia Pobre*, entendi melhor os motivos dessa colheita.

Antes de conhecer tais ideias, dava o mesmo sentido aos substantivos *vivência* e *experiência*, como se eles nomeassem a mesma coisa. A partir de Walter Benjamin, percebo que passei por *vivências* que se transformaram em *experiências* docentes.

Da mesma forma, concebia a atuação docente como a prescrição do futuro, sem a passagem pelo *presente*, no sentido de pré-determinar quais e como alcançar objetivos. Com a

Pedagogia Pobre percebi que a sala de aula pode ser mais atraente se as coisas se derem no enfrentamento do *presente*.

Tentarei mostrar como isso aconteceu.

Momentos da ação docente – a vivência

*Tive uma velha mestra que já
havia ensinado uma geração
antes da minha.
Os métodos de ensino eram
antiquados e aprendi as letras
em livros superados de que
ninguém mais fala.*

Cora Coralina

Gosto de escrever musicais, mas tinha dificuldade de desenvolvê-los durante as aulas de música – conteúdos a cumprir, tempo insuficiente das aulas, impossibilidade de participação de professores de outras áreas artísticas - enfim, me sentia impedida por essas cotidianidades escolares.

Assim, criei um projeto de extensão destinado a crianças e pré-adolescentes que objetivava produzir e apresentar musicais.

Durante alguns anos eu e um professor de artes plásticas estivemos à frente do projeto e, além da música e das artes plásticas, mesmo sem formação, também desenvolvíamos atividades de teatro e dança.

Dividíamos os integrantes em grupos fixos de músicos (cantores e instrumentistas), bailarinos e atores. A criação de cada nota, cada movimento, cada palavra, cada gesto, ficava a nosso cargo e eles apenas repetiam o que pedíamos que fizessem durante os ensaios.

Alcançamos relativo sucesso porque, de certa forma, o treinamento era intensivo e fazíamos algo inédito não apenas na escola, mas em nossa cidade - crianças e pré-adolescentes no palco cantando, tocando, dançando e encenando.

Tínhamos muita dificuldade em lidar com suas preferências que se concentravam em alguns instrumentos e na interpretação dos papéis principais. Ninguém queria apenas cantar² e isso causava divisão, competição e muita insatisfação no grupo.

² Esse desejo dos alunos confirma o estudo de Freire e Jardim (2007), que, na concepção dos alunos entrevistados em sua pesquisa, fazer música significa tocar algum instrumento.

No palco, embora sua atuação agradasse ao público, percebia que, além de ser muito mecânica, não havia coesão, isto é, eles eram expectadores uns dos outros. Quando os bailarinos estavam em cena, os atores deixavam seus papéis e os assistiam. Da mesma forma, os músicos ficavam assistindo quem estivesse atuando teatralmente.

Musicalmente, embora com nível de afinação satisfatório, pulso comum e regular, tinha a sensação de uma música enfraquecida, uma sonoridade inexpressiva. Soava como eco, como repetição daquilo de outrem.

Além disso, assumir responsabilidades nas quais não tinha formação acadêmica (conceber e dirigir as atuações coreográfica e teatral) me incomodava sobremaneira.

Em função dessa insatisfação pedagógica e restrição artística, interrompi o projeto.

Mais tarde, com a possibilidade da participação de uma professora de teatro e uma de dança, além da insistência da comunidade escolar, reeditamos o projeto.

Momentos da ação docente – a *experiência*

*Apenas a autenticidade da minha
poesia arrancada aos pedaços
do fundo da minha sensibilidade
e este anseio:
procuro superar todos os dias
minha própria personalidade
renovada
despedaçando dentro de mim
tudo que é velho e morto*

Cora Coralina

A reedição pautou-se pelos seguintes pressupostos: tínhamos uma história que seria interpretada através de linguagens artísticas e nosso ponto de partida seria a leitura da história e o ensino das canções, mas, os movimentos, gestos e arranjos instrumentais seriam criação dos integrantes. Todos seriam, ao mesmo tempo, músicos, atores e bailarinos e cada uma dessas atuações/atribuições estaria sob a supervisão das professoras especialistas em suas respectivas áreas.

Como conduzir um grupo com cerca de 40 integrantes oportunizando a todos a criação e interpretação de músicas, coreografias e encenações teatrais? Como alcançar tal criação e interpretação em um encontro semanal com 4 horas de duração³?

Dividimos o musical, intitulado “Pipa”, em 9 cenas, o grupo em 3 subgrupos⁴ e instituímos um rodízio. Cada cena tinha texto, dança e música e cada subgrupo se encarregaria de criar uma das linguagens artísticas. Assim, na cena 1 o subgrupo A conceberia a parte musical, sob a responsabilidade da professora de música; o subgrupo B a parte coreográfica, sob a responsabilidade da professora de dança; e o subgrupo C a parte teatral, sob a responsabilidade da professora de teatro. Na cena 2, fazíamos o rodízio e novas divisões de atribuições eram dadas. Isso se repetiu na concepção das cenas subsequentes, possibilitando que cada subgrupo experimentasse 3 vezes a criação e interpretação de cada uma das linguagens.

Em sete meses estávamos com o musical pronto, os integrantes mais integrados e com uma atuação unânime no palco. Dançavam, tocavam, cantavam e interpretavam utilizando-se de gestos, palavras, movimentos e sons, frutos da sua criação, dando a impressão que viviam no *presente* a história que contavam. Por essa razão, a cada apresentação, novos elementos eram incorporados ao texto, aos movimentos corporais e aos arranjos instrumentais. A criação não se dava apenas nos ensaios, mas também no palco, no momento das apresentações.

Como caminhamos musicalmente – a construção da *experiência*

*Nem soneto nem sonata
vou curtir um som
dissonante dos sonidos
som
ressonante de sibildos
som
sonotinto de sonalhas
nem sonoro nem sonouro*

³ Os encontros aconteciam no contraturno escolar e foram divididos em dois tempos com um intervalo entre eles. No primeiro, cada subgrupo trabalhava com o professor da linguagem da cena que estava concebendo. Fazíamos uma pausa e, enquanto os integrantes brincavam e lanchavam, as professoras avaliavam o desenvolvimento dos subgrupos. No segundo tempo todo o grupo se reunia para que cada subgrupo apresentasse sua criação e, aos poucos, íamos fazendo as ligações entre uma cena e outra.

⁴ Como conhecíamos grande parte dos integrantes, os subgrupos foram constituídos de forma heterogênea em relação à idade, ao gênero e às habilidades musicais, motoras e interpretativas era composto por aproximadamente 13 integrantes.

*vou curtir um som
mui sonso, mui insolúvel
som não sonoterápico
bem insondável, som*

*vou curtir, vou curtir um som
ausente de qualquer música
e rico de curtição*

Carlos Drummond de Andrade

Deixei de elaborar os arranjos instrumentais e quando nos reuníamos para conceber a parte musical das cenas, não sabia o que aconteceria - que dificuldades apareceriam, o que proporiam musicalmente e como os ajudaria a concretizar tais propostas para que não se frustrassem nessas tentativas.

Decidi *caminhar* e me submeter à força que o *caminho* exerceria sobre mim. Inicialmente, me senti insegura porque estava *exposta* e *expondo* meus limites, o que me deixou em *estado de alerta*, de *atenção* permanente. Entretanto, quando resolvi me abster de qualquer posição e me colocar ao lado, como companheira, integrante do grupo, vencendo cada obstáculo no momento de sua aparição, a cada passo, novas descobertas e muitas ideias musicais surgiam.

No início os sons pareciam não se encaixar e isso dava a sensação de ouvirmos muito *barulho*. Aos poucos esses *barulhos* começaram a fazer sentido porque iam se encaixando a outras ideias musicais e pouco a pouco começamos a ouvir música.

Percebi que, musicalmente, poucos criavam quando levados a refletir sobre algo - mesmo porque poucos conteúdos formais de música foram abordados. Criavam a partir de sua intuição, pois quando buscavam sons para compor seus arranjos, faziam sem refletir sobre a base harmônica que sustentava as melodias das canções. Até porque conversamos sobre esse assunto apenas no momento em que algumas ideias criadas soaram inadequadas auditivamente. Assim, o conteúdo surgia para entendermos as pedras que surgiam no *caminho*. O entendimento era a chave para sua remoção e a conseqüente liberação do trajeto para nosso *caminhar*.

Percebi que no processo de criação musical, apareceram aspectos composicionais presentes em canções que havíamos trabalhado em sala de aula e/ou no repertório veiculado

pela mídia, denotando “traços da geração anterior”, que foi sendo “gradativamente, adaptada no processo de educação contemporânea” (SCHLESNER, 2011, p.117).

Mas, essa etapa ia sendo substituída por sonoridades novas e distantes do que habitualmente ouvimos. Tanto que chegaram a propor ideias modais e muitos *glissandos* sem que tivéssemos alguma referência para tal.

Os integrantes faziam questão de executar suas ideias variadas vezes, confirmando que a repetição “atua tanto como imersão no prazer (compulsão que se repete no sexo), quanto como superação do medo formando o hábito, princípio de toda aprendizagem infantil” (SCHLESNER, 2011, p. 126).

Para mim e para os integrantes, tanto essa forma de *caminhar* quanto o *caminho* constituíam-se como novidade e tínhamos uma sensação de “pertencimento do indivíduo a uma comunidade” e o sentido de *tradição* de Walter Benjamin se fez presente porque foi o meio pelo qual “o aluno transforma-se continuamente em professor (e este em aluno) e isto acontece durante todo o processo de educação”. Assim, presenciei que na tradição, “todos somos educadores e educandos” (SCHLESNER, 2011, p. 121).

Percebo que, sem saber, me utilizei de uma *Pedagogia Pobre*, conforme Masschelein (2008), isto é, abdiquei do *status* e do conforto de ser professor e ao invés de explicações, incentivei os integrantes a experimentar, a passar por variados *caminhos*, oferecendo-lhes tempo e lugar para isso, perguntando sempre: *que outras possibilidades sonoras existem para serem construídas?* Isto é, há desvios, há bifurcações?

A *Pedagogia Pobre* nasce da necessidade de “educar o olhar”, não no sentido de ensinar, “mas de *e-ducere*, como conduzir para fora” (MASSCHLEIN, 2008, p. 36), na tentativa de abrir-se e estar atento para o mundo, para que seja possível ver como ele se apresenta, ou seja, “a arte de apresentar, de fazer presente” (MASSCHLEIN, 2008, p. 42).

Segundo o autor, isso requer “uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor)” (MASSCHLEIN, 2008, p. 36). Sendo prática, requer uma ação, a ação de caminhar experimentando. Sendo pobre, nos destitui de objetivos, métodos, *status* de qualquer papel (ser professor). Valorizando o presente, não é prescritiva.

Sendo prática, pobre e não prescritiva, o caminhar é “ao mesmo tempo, andar por um caminho e abrir um caminho...um trajeto que ao mesmo tempo existe (e é recapturado) e abre caminho para novos olhares” (MASSCHLEIN, 2008, p. 39).

Por essa razão, ao longo do texto, as palavras *presente*, *caminho*, *estado de alerta*, *atenção* e alguns de seus derivados apareceram em itálico. Estava tentando mostrar minha atuação à luz dos conceitos da *Pedagogia Pobre* e os mostrei *pobrementemente - caminhando*.

Conclusão

Também ao longo do texto, as palavras *Vivência*, *Experiência* e *Caminho* aparecem em itálico. Fiz esse destaque para trazer algumas reflexões à luz das ideias de Walter Benjamin sobre Ensino e Educação.

O autor faz uma distinção entre os dois termos, alegando que o Ensino está ligado à informação e à utilização de exemplos para a mostra de como algo se faz.

Diferentemente, a Educação é formativa e utiliza-se do pensamento para que a aprendizagem ocorra, conceituando pensamento como “o movimento do espírito, que se produz na troca entre professor e aluno: o professor, enquanto ensina, também aprende” (SCHLESNER 2011, p. 120).

Essa troca permanente ocorrerá se ambos, professor e aluno, tiverem um sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade, denominada pelo autor de “tradição”, que é também “o Medium no qual o aluno transforma-se continuamente em professor (e este em aluno) e isto acontece durante todo o processo de educação” (SCHLESNER 2011, p. 120).

Embasada nestas definições, depreendo que na primeira edição do citado projeto, em nossas ações havia a prevalência do *ensino* porque nossa prática docente baseava-se na utilização de exemplos para serem seguidos. Claro que exemplos são eficazes para clarear nossa compreensão sobre algo. Entretanto, quando desacompanhados do pensamento, do refletir, e como opção única de execução, eles poderão tornar-se apenas receitas que serão seguidos à risca, imitados.

Além disso, não proporcionávamos momentos em que os integrantes do projeto pudessem criar. Nossa atuação era de professores que determinam o que fazer, ocasionando uma distância de propósitos entre professores e integrantes – um faz e os outros seguem. Uma proximidade aconteceria se juntos estivéssemos buscando construir as cenas, dando-nos a sensação de pertencimento a que Benjamin faz menção.

Dessa diferenciação entre Ensino e Educação surge a diferenciação entre *Vivência* e *Experiência*.

Para Walter Benjamin, vivenciar algo é impor limites, é fechar dentro de determinadas formas. Entretanto, experimentar rompe com qualquer forma e delimitação. Assim, a vivência está ligada ao ensino e a experiência à educação.

Depreende-se que a vivência é comandada por algo ou alguém e a experiência é colocar-se no caminho e submeter-se ao que aparecer – o relevo, as bifurcações, os desvios...

O relevo, vencemos com a força necessária para as subidas e o equilíbrio requerido para as descidas. As bifurcações e desvios, com a decisão de segui-los ou não. E para vencer cada parte do caminho é preciso caminhar de forma atenta.

Tal força e equilíbrio são adquiridos com o conhecimento e seu domínio é subsídio para as decisões de optar por bifurcações e/ou desvios. Caminhar de forma atenta é acionar a todo instante tais conhecimentos adquiridos e estar em alerta para ampliá-los a partir do trajeto que se percorre.

A *Pedagogia Pobre* (MASSCHELEIN, 2008) propõe que os professores se desarmem de prescrições como objetivos, métodos, que são utilizados como proteção para garantir que o caminho conduza ao lugar pré-determinado, fazendo com que ele seja mais importante do que o caminhar.

Quais sons buscamos e valorizamos na escola - ecos como reprodução ou barulhos como fruto das experiências dos alunos? É importante pensar sobre nossa atuação pedagógico-musical antes que gerações passem por nós e outros poetas, como Cora Coralina, nos incluam como denúncia em seus versos.

Importante também pensarmos sobre as diferenciações entre vivência e experiência feitas por Benjamin e o poema de Drummond aqui utilizado. A vivência se encerra em limites, em formas, em conceitos. A experiência rompe com esses limites. Fazer sonetos e/ou sonatas é obedecer a formas pré-estabelecidas e deixar de valorizar a experimentação de dois elementos antagônicos e excludentes, mas base para a música - som e silêncio. Isto é vivência. Experimentar esse atrativo antagônico e excludente que se casam sem a preocupação de chegar a uma forma musical determinada é experiência.

A escola tem uma pedagogia rica – muitos objetivos, muitas metodologias e sempre projetando para o futuro. É prescritiva, projeta sempre para o futuro e tem dificuldades de lidar com os problemas presentes. É formal e valoriza o formato - conhecimento vem sempre em forma de matemática, história, geografia. Da mesma maneira a Música precisa estar

delimitada, formatada – música popular, música erudita, ainda que sejam ecos dessa (s) música (s).

A música já está organizada e soa bem aos ouvidos da escola. Ao contrário, o som, como material de pesquisa, ainda está *desorganizado, embaralhado* e é concebido como barulho para a escola.

Tenho dúvidas se nas aulas de música estamos dando lugar ao barulho e valorizando-o como material de pesquisa ou se estamos cedendo à pressão da escola, que abomina o barulho e quer ouvir apenas música. Ainda que seja uma música imitada, enfraquecida, aos pedaços, como se fossem ecos.

Referências

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. a arte de fazer*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2012
- FREIRE, Vanda e JARDIM, Helen. *Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino*. In: Encontro Anual da ABEM, XVI; Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007. Campo Grande. Anais UFMS, 2007. CD-ROM
- MASSCHELEIN, Jan. *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. Educação e Realidade, v. 33, n. 01, jan-jun, p. 35-48, 2008
- NUNES, Helena Müller de Souza. *O musical escolar CDG como moldura de educação musical*. In Revista da Abem, n. 09, setembro, 2003
- SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *O processo colaborativo no musical “com a perna no mundo”: identificando articulações pedagógicas*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012
- SCHLESNER, Anita Helena. *Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin*. Liber Livro, Brasília, 2011
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Uma escola: texto e contexto*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A, Rio de Janeiro, 2003

Educação, Música e Tecnologia: diálogo multidisciplinar na formação continuada

Giann Mendes Ribeiro
UERN
giannmendes@uern.br

José Magnaldo de Moura
UERN
magnaldoaraujo@gmail.com

José Igor Paulino da Silva
UERN
j.igorsilva@gmail.com

Fernando Dom Diego Moura da Silva
UERN
dom.pianopiano@gmail.com

Antonio Lucas Gabriel de Souza Mendonça
UERN
lucasgabrielbass@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute um programa de extensão em andamento aprovado em 2012 pelo Ministério da Educação - MEC através do Edital nº 001/2013 – PROEX/UERN do Programa de Extensão Universitária – PROEXT 2011. O objetivo geral do projeto é desenvolver atividades que envolvam o aprendizado e a difusão de conhecimentos no campo da música e tecnologia como área de conhecimento fortalecendo a prática educacional da música seja como componente curricular na disciplina de artes seja como conteúdo desenvolvido em aulas de outras disciplinas. Para tanto, está sendo promovidas três ações integradas com o intuito de capacitar, difundir e gerar conhecimento na área de educação musical apoiada em ferramentas tecnológicas. A primeira ação pretende qualificar professores da rede pública de ensino e alunos do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em conceitos básicos de tecnologia digital aplicado à educação musical a fim de desenvolverem uma prática educativa em música e tecnologia. Posteriormente será promovida uma feira didática como parte da formação dos professores e alunos, para que seja desenvolvida a prática de construção de atividades didáticas que envolvam música e tecnologia, e por fim será organizado um encontro científico como forma de ampliar a reflexão crítica do uso das tecnologias para fins didáticos e culturais. Os dados diagnósticos preliminares coletados apontam que a grande maioria dos professores da Educação Básica do Município de Mossoró/RN, tem acesso às tecnologias digitais, porém, eles não tiveram formação inicial e nem continuada para utilizar essas tecnologias nas suas aulas de música. Dessa forma, esse projeto poderá contribuir para ampliar a discussão sobre as tecnologias educativo-musicais possíveis de serem utilizadas nos espaços escolares.

Palavras chave: educação musical, tecnologias, formação continuada.

Introdução

A cultura contemporânea, estruturada pelas tecnologias digitais (cibercultura), vem possibilitando outras maneiras de socialização e aprendizagem, mediadas pelo ciberespaço. No campo da Educação, esse espaço é potencializado por ambientes específicos de aprendizagem virtual. Esse fator também está sendo considerado para a realização deste trabalho, visto que os ambientes virtuais estão sendo cada vez mais utilizados no século XXI, implicando, dessa forma, transformações na educação de modo geral, inclusive na Educação Musical. A cibercultura não é uma utopia, é o presente, vivemos numa cultura estruturada pelas tecnologias digitais, seja como incluídos no acesso e uso criativo das Tecnologias Digitais e as de Informação e Comunicação (TIC) seja como excluídos digitais. Nas experiências de ensino de música, mediado pelas tecnologias, a abordagem colaborativa tem se destacado como a mais utilizada (DILLON T; MIELL, 2001, RUTHMANN; DILLON S, 2012). Esses autores relatam que os pesquisadores, de um modo geral, apontam que o contexto mais comum em que as tecnologias em música são aplicadas é o de aulas em grupo, com crianças e adolescentes trabalhando em pares ou pequenos grupos usando vários recursos tecnológicos para aprender. Nesse sentido as interações e as conexões que os usuários da internet, já estabelecem no seu cotidiano, podem ser mais um elemento motivador determinante nas estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula. No entanto, percebe-se ainda uma clara disparidade na forma como os alunos usam a tecnologia fora e dentro da escola. Estudos em pleno século XXI revelaram que muitos países ocidentais ainda possuem políticas institucionais que restringem o acesso a internet (DILLON T; MIELL, 2001, RUTHMANN; DILLON S, 2012) e grande parte dos professores ainda não se sentem capazes ou confortáveis para usar as tecnologias emergentes de forma significativa em sala de aula (DILLON, 2007).

Com o advento da computação em nuvem¹ a manipulação e transmissão de arquivos sonoros são cada vez mais frequentes na sociedade contemporânea. As ferramentas digitais *online* possibilitam que alunos componham e criem suas próprias músicas. Esse fator contribui para uma maior pluralização da escuta dos aprendizes na atualidade, assim como para facilitar que alunos componham e criem suas próprias músicas e manipulem

¹ Modelo baseado no armazenamento de programas e aplicativos em servidores distantes e que estão disponíveis na internet.

instrumentos musicais sem exigir de imediato o conhecimento específico sobre esses instrumentos. Para Tapscott (2008), mesmo com o crescente uso das mídias digitais entre os jovens, muitos não usam as reais potencialidades proporcionadas pelas tecnologias videntes, muitos simplesmente a usam da mesma maneira que seus pais tem usado a TV, os discos de vinil (*vinyl records*), o telefone fixo (*landline telephones*) sem um maior entendimento subjacente as emergentes tecnologias disponíveis.

Nesses tempos repletos de inovações tecnológicas, é que foi idealizado o presente projeto, visando aproximar as possibilidades interativas das Tecnologias Digitais e das TIC sobre os desafios metodológicos na formação continuada de professores da educação básica. O principal objetivo desse artigo é discutir os resultados preliminares da elaboração do material didático que se encontra em fase de conclusão para a realização da formação continuada. O objetivo geral do projeto é desenvolver atividades na formação continuada de professores de artes/música para utilizar tecnologias aplicadas à Educação Musical.

Metodologia

O desenvolvimento das ações do programa se dará no âmbito de três projetos que serão interdependentes: 1) Formação em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação Musical; 2) Feira didática como parte da formação dos professores, a fim de desenvolver a prática de construção de atividades didáticas que envolva tecnologia aplicadas à Educação Musical; 3) Organização de um encontro científico como forma de ampliar a reflexão crítica do uso das tecnologias para fins educativo-musicais. A fase de preparação dos cursos se dará em 3 etapas, sendo assim nomeadas: seleção de propostas, adequação das propostas, preparação de material didático. Serão oferecidos cursos de Tecnologia Digitais aplicadas à Educação Musical. Na etapa de seleção de propostas serão convidados docentes ligados ao tema para submeter propostas de cursos para formação didática em música e tecnologia e temáticas baseadas em computação em nuvens (*Clouding Computing*). A mobilidade é outra temática que será fomentada, porque os indivíduos estão utilizando cada vez mais, aparelhos simples e leves (*laptop, netbook, tablets* ou telefone celular). As possibilidades desses aparatos pequenos e portáteis têm proporcionado o aprendizado móvel (*m-learning*) (OKADA; BARROS, 2010).

O projeto conta com a participação efetiva de 15 (quinze) alunos do curso de Licenciatura em Música da UERN na qualificação de bolsistas. O grupo está dividido em subgrupos de 2 (dois) ou mais alunos e cada subgrupo é responsável pelo desenvolvimento de atividades para um ciclo específico do Ensino Fundamental I e II, e para os anos do Ensino Médio. Para a construção do material didático, primeiramente foi levado em consideração os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Artes e textos que tratam de tecnologias aplicadas à educação musical que utilizaram *freewares*², e jogos musicais *online*. Sob a orientação pedagógica do professor coordenador, estão sendo desenvolvidas atividades, especificamente, para o Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio para a confecção de um material impresso e virtual. Para tanto, primeiramente foi realizada uma pesquisa na internet por jogos musicais, *freewares*, entre outras ferramentas tecnológicas que possibilitem a criação de atividades pedagógico-musicais e que apresentem conteúdos musicais, como teoria, percepção, história da música, composição, e atividades que possibilitem atividades de *performance*, entre outras.

Feita essa busca, os bolsistas utilizam os *freewares* e demais ferramentas por determinado período com vista a analisar as funcionalidades de cada um e avaliá-las. Entre os critérios utilizando para escolha das ferramentas digitais estão: 1) atratividade das interfaces; 2) facilidade de manuseio pelos professores e alunos; 3) possíveis dificuldades que os alunos encontrarão em sua utilização; 4) quais conteúdos da área de música podem ser abordados; 5) possibilidade de adaptação para os diferentes níveis escolares e 6) conformidade com as orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Fundamental I e II.

Resultados preliminares da elaboração do material didático

Inicialmente, foram desenvolvidas lições baseadas em *freewares* e sites que dispõem de atividades e ferramentas digitais livres. O material didático está sendo elaborado para auxiliar os professores de escolas de educação básica e em outros contextos educativo-musicais da cidade de Mossoró/RN. A construção do material didático neste projeto está em

² Programas de computador gratuito para o público, ou seja, não é preciso pagar algum tipo de licença de uso para utilizá-lo. Por outro lado, também a sua comercialização, direta ou incluída em pacotes pagos, não é permitida pelo autor.

fase de conclusão. A participação coletiva no processo de produção promoveu trocas de experiências, e reflexões sobre as intenções pedagógicas, bem como, conceitos atentando para um ensino contemporâneo de música. Até o presente momento foram desenvolvidas 33 (trinta e três) atividades contemplando o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio. Essas atividades abordam conteúdos de composição, teoria e percepção musical, história da música, prática instrumental e prática coral.

O processo de criação dos tutoriais e procedimentos didáticos das atividades, elaborados para os professores, envolvendo os *freewares*, nos mostrou que o compartilhamento mútuo de conhecimentos pode acontecer significativamente de maneira colaborativa com o uso de *freewares*. Destaca-se que a colaboração na elaboração do material entre os alunos bolsistas do projeto, tem demonstrado a possibilidade da formação inicial entre esses estudantes para atuarem com as tecnologias digitais aplicadas à educação musical.

Para que as discussões pudessem avançar sobre a produção de materiais didáticos de tecnologias digitais e a formação continuada, foi preciso levar em consideração as perspectivas dos professores no processo de construção e elaboração do material didático, para que a concepção da formação continuada fosse estendida a toda comunidade que irá trabalhar diretamente com os aparatos tecnológicos. Para tanto, foi aplicado questionários para professores de Artes/Música em 106 escolas de Educação Básica do Município de Mossoró-RN com intuito principalmente de coletar dados sobre: a formação inicial dos professores para utilizarem as tecnologias nas aulas de Artes/ Música; possibilidades de uso das tecnologias digitais e/ou de Informação e Comunicação nas escolas; o acesso recursos tecnológicos pelos professores e o interesse dos professores para participarem de um curso de formação continuada para utilizar as tecnologias vigentes em salas de aulas de música.

Conclusão

Sobre materiais didáticos para aplicação na educação musical, o questionário diagnóstico revelou que esse assunto é relativamente desconhecido. Entre as dificuldades encontradas para utilização dos *freewares* e jogos digitais *online*, estão na escassez de material desenvolvido em língua portuguesa, pois a maior parte do material encontrado está disponível em idiomas estrangeiros, principalmente na língua inglesa e espanhola. Dessa

forma, esse projeto poderá contribuir para ampliar as discussões sobre as tecnologias digitais possíveis de serem utilizadas nos espaços escolares e a formação dos professores para lidar com essas tecnologias. Vale salientar, que se faz necessário discutir o acesso da internet e as possibilidades de comunicação *online* com qualidade suficiente para o trabalho com as tecnologias vigentes nas escolas de Educação Básica do país. Pretendemos verificar no andamento desse projeto os limites e as possibilidades do professor trabalhar com seus alunos na escola, com a atual realidade material dos espaços escolares.

Mesmo com iniciativas governamentais, como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado) que está disponibilizando recursos para que escolas invistam em estrutura para trabalhar com tecnologias digitais, os municípios, estados e Distrito Federal devem garantir estruturas adequadas para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das tecnologias disponibilizadas.

Nota-se ainda uma disparidade entre o que governo pretende para com as escolas e a realidade escolar para a efetivação dos Projetos. Contudo, acredita-se que as atividades até o presente momento poderão contribuir como uma alternativa para os estudantes do curso de licenciatura música da UERN envolvidos no processo, possam se capacitar ao mesmo tempo em que os professores estarão em formação continuada para atuarem com autonomia sobre a temática, levando em consideração as suas realidades locais e recursos disponíveis.

Referências

BRASIL. MEC. SEF. *Tecnologias da comunicação e informação*. In: Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte). Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 133-157.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

DILLON, T.; MIELL, D. What types of practices, skills and interactions occur when young people collaborate on keyboard and computer technologies? (Symposium 2: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 2). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters... Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.

DILLON, S. Maybe we can find some Common Ground: Indigenous perspectives, a music teacher's story. *Australian Journal of Indigenous Education*, 2007b, p. 59-65.

OKADA, A.; BARROS, D. M. Estilos de aprendizagem na educação aberta online. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 157-184.

RUTHMANN, S.; DILLON S. Part 4: Technology in the lives and schools of adolescents. In G. McPherson, G. Welch (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 529-547.

TAPSCOTT, D. *Grown up digital*. New York: McGraw- Hill, 2008.

Enquanto o professor de música não chega: vivências pedagógico-musicais significativas na Educação Infantil

Maristela de Oliveira Mosca
 UFRN
 maristelamosca@gmail.com

Resumo: o presente artigo busca apresentar um projeto de pesquisa em andamento sobre a formação do professor unidocente em Música. Em nossa narrativa, onde a pesquisadora se implica como participante dos processos que regem um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil, buscamos reafirmar a importância da formação desses professores, trazendo a música como linguagem de expressão e conhecimento, ampliando seus fazeres e oferecendo uma nova concepção de Educação Musical, ao ensinar a aprender e ensinar a ensinar Música. Nos primeiros ensaios metodológicos, um questionário foi aplicado para conhecimento do campo empírico e da realidade que permeia as atividades musicais das professoras. O curso, em andamento, objetiva a formação musical inicial das professoras para que, a partir daí, possam ressignificar suas práticas musicais com as crianças, em um movimento pedagógico de criação, contextualização e realização musicais. Esperamos que com essa pesquisa, que apenas se inicia, possamos elucidar dados que auxiliem na formação de professores unidocentes para que, assim, possamos vivenciar plenamente a Música na Escola de Educação Infantil.

Palavras chave: Formação de Professores; Educação Musical; Educação Infantil

Introdução

O homem se expressa musicalmente em diferentes eventos de sua vida em sociedade – cantando, dançando, tocando um instrumento, ou apenas balanceando seu corpo em movimentos que acompanham as melodias do rádio, da TV, das ruas. Comungando com Menuhin e Davis (1979, p. 1):

A música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade ponderante de nos dar aos outros. De fato, a música é o homem, muito mais do que as palavras, porque estas são símbolos abstratos que transmitem significado factual. A música toca nossos sentimentos mais profundos do que a maioria das palavras e nos faz responder com todo o nosso ser.

Comprendemos a música como linguagem, já que é um sistema de signos. Assim, “música é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo” (BRITO, 2003, p. 26).

Sendo um caminho de conhecimento, deve se fazer atuante na formação do homem – formal ou informalmente. Um dos espaços formais de formação da criança é a escola de Educação Infantil, onde a música se faz presente nas vivências que permeiam o cotidiano social, afetivo e cognitivo da criança. Se falarmos em uma vivência sistematizada da linguagem musical na escola, falamos em Educação Musical enquanto um conjunto de atividades de ensino

[...] que pretende a organização do conhecimento musical em suas múltiplas formas sonoras [...] a Educação Musical compreende o processo de ensino e de aprendizagem escolar que potencializam o desenvolvimento de competências musicais, a partir de experiências musicais de natureza diversificada (BELLOCHIO, 2000, p. 38).

Percebendo a educação como processos que permitem o desenvolvimento e a expressão do sujeito em sua plenitude, vemos que a Educação Musical deve permear esse processo formativo integral e socializador – que objetiva a criação e a recriação de saberes, o desenvolvimento das capacidades de ser no mundo, a expressão de sentimentos e conhecimentos (MOSCA, 2009).

Entretanto, podemos afirmar que ainda é uma constante perceber como o trabalho musical acontece em muitos espaços de Educação Infantil com propósitos apenas de recurso pedagógico ou para a formação de hábitos, de controle da disciplina e condicionamento da rotina. Estes olhares equivocados sobre a Educação Musical apresentam um curso histórico nas diversas tentativas de incorporar o ensino da Música nas escolas brasileiras, encontrando para ela diferentes usos/recursos, pois na escola a música ainda é percebida

[...] Como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismos de controle, música como prazer, música como divertimento e lazer, música como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos (SOUZA *et al.* 1995, p. 58).

Infelizmente, até hoje, nas escolas de Educação Infantil, a música ainda é vista (e vivenciada) como algo pronto, que não necessita ser (re)criada, apenas reproduzida. Assim, canta-se para marcar o tempo, para ensinar conteúdos, para disciplinar ou para relaxar – a música como instrumento pedagógico.

Em nossas “andanças” acadêmicas, em cursos de Formação Continuada, o discurso se torna unânime sobre a falta de conhecimento, de investimento na música e na arte em geral, para os professores. Eles aprendem sobre a história da educação, sobre as teorias pedagógicas, sobre o letramento e a matemática, mas continuam fazendo música da maneira que sabem: reproduzindo e utilizando-a somente como uma ferramenta pedagógica.

Como professora de Educação Básica de uma Universidade Federal, pude ampliar as minhas ações como formadora, em projetos de extensão e nas ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição. Por isso, no ano de 2011, iniciamos o Projeto de Extensão Universitária intitulado *Grupo de Estudos Orff Natal*, destinado a professores de Educação Básica (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), professores de Arte, Educação Física, terapeutas e estudantes de Música.

Em um processo de redimensionamento dos cursos de formação de professores, criamos, em 2012, o Projeto de Extensão Universitária intitulado *Estudos em Educação Musical: abordagem Orff na Escola de Educação Infantil* que, com vinte e seis professoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), na cidade de Bom Jesus/RN, teve seu início em agosto de 2012 e se constituiu a partir das necessidades de formação continuada de professores em exercício. O curso, de 180 horas/aula, tem como objetivo a formação musical inicial de professores da Educação Infantil, bem como divulgar, a partir da vivência musical, as ideias pedagógico-musicais do compositor alemão Carl Orff – por meio da expressão vocal, instrumental e corporal.

Entendemos que, nesses processos de formação continuada, os professores podem refletir “sobre a educação musical ao tempo em que reconstituem sua forma de trabalho, neste campo do conhecimento, em sua docência” (BELLOCHIO, 2007, p. 9). Dessa forma, ao iniciarmos o curso de formação continuada, pudemos perceber que trabalhar com essas professoras deu um novo sentido às nossas questões investigativas. Sabendo da necessidade de formação musical do professor, bem como da falta de professores especializados em música atuando nas escolas de Educação Infantil, pudemos compreender a importância em formar professores unidocentes para que possam desenvolver atividades musicais sistematizadas, nas quais a Música possa ser compreendida como linguagem de expressão e área de conhecimento.

Portanto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: *como os professores de Educação Infantil podem utilizar a Música na organização do trabalho pedagógico, compreendendo-a como linguagem de expressão artística e como área de conhecimento?*

Entendendo a escola como um espaço privilegiado “para a construção, reconstrução e sistematização do saber” (SANTOS, 2007, p. 59), nossa investigação pretende abrir caminhos para a (trans)formação do entendimento e a utilização da música na escola de Educação Infantil, promovendo novas práticas pedagógico-musicais, estabelecendo novas relações do professor com a linguagem musical, inserindo-a na escola como linguagem de expressão e área de conhecimento. Assim, desejamos que

O professor não especialista em Música, unidocente atuante na educação infantil e nos anos iniciais, saiba compreender a finalidade de sua atuação com esse campo do saber, entender por quê? para quê? e como organizar conhecimentos que potencializem a construção musical crítica de seus alunos, articulando essa área na totalidade dos demais campos dos saberes que alicerçam sua prática docente. Para tanto, ele deverá experienciar música e aprimorar constantemente suas realizações musicais, sejam apreciativas ou de realização, cantada e/ou tocada (BELLOCHIO, 2007, p. 10).

No movimento do curso em andamento pretendemos investigar o *como* – os caminhos, os percursos e as condições dos professores de Educação Infantil – trabalhar a música em sala de aula, compreendendo-a como linguagem de expressão (conhecendo os seus signos e a sua estruturação) e como área de conhecimento (didática do ensino de Arte/Música), a partir de uma formação continuada em serviço.

Com o intuito de esclarecer e melhor delinear tais indagações, elencamos como objetivos/estratégias de trabalho investigativo:

- Mapear as condições, possibilidades e dificuldades encontradas nas práticas pedagógico-musicais dos professores de Educação Infantil, por meio de uma ação educativa concreta, ativa e reflexiva com esses professores;
- investigar os processos de vivência e reflexão musicais que pretendem promover a construção de novos saberes musicais e a sua utilização reflexiva em sala de aula;
- compreender relações que envolvem posicionamentos do professor de Educação Infantil frente ao ensino de Música na escola de Educação Infantil (o que deve/pode/quer trabalhar; como deve/pode/quer trabalhar).

Ao abraçarmos essa investigação, pretendemos conceber novas perspectivas de ação/reflexão na formação de professores e na prática educativa em Educação Musical. Atuar em espaços de formação docente, percebendo a contribuição destes para a ressignificação da prática profissional nos permitirá retroalimentar nossas perspectivas em Educação, Educação Musical e Formação de Professores. Desta forma, acreditamos na transformação da escola a partir da (trans)formação do professor.

Desenhando o caminho metodológico

Percebemos que os processos de formação do professor devem estar em um movimento contínuo, que possam promover a reflexão sobre a educação, sobre a criança e sobre o próprio homem. Desta forma, se desejamos que os professores utilizem a música na organização do trabalho pedagógico, compreendendo-a como linguagem de expressão e também como área de conhecimento, em atividades significativas e a partir do contexto vivido com seus alunos, é preciso que sua formação também caminhe a partir desses princípios.

Para a execução desta intervenção, optamos por uma abordagem qualitativa por acreditarmos nas relações entre os sujeitos envolvidos e o entorno, suas relações e as implicações no processo educativo. De acordo com Oliveira (2007), na abordagem qualitativa descrevemos e interpretamos o fenômeno dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, sabendo que adotando essa postura investigativa não preconizamos a verdade absoluta das coisas.

Reconhecemos que a construção metodológica acompanha todo o percurso da pesquisa e que vai se modificando, encontrando novos caminhos e soluções a partir das necessidades do contexto. Assim, enfatizamos “o papel da metodologia no controle das exigências científicas e a natureza argumentativa das formas de raciocínio que operam na concepção da pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1986, p. 10).

No mais, para a nossa investigação, utilizaremos *o estudo de caso* como estratégia metodológica, já que nos permite explorar o campo de observação, ao nos fazermos participantes dos processos de formação docente. É uma estratégia que auxilia a descrever as

ações, as narrativas e os procedimentos utilizados, bem como interpretar os fenômenos que se revelam no decorrer do processo.

Desenhando os caminhos da pesquisa

A formação continuada dos professores e as investigações nesse campo de estudo alimentam as pesquisas e ações na formação de professores não especialistas em Música. Pesquisas, como as de Bellochio (2000, 2005, 2006); Figueiredo (2001, 2004, 2006); Souza *et all* (1995); Spanavello (2005); Maffioletti (2000), procuram nos situar acerca da realidade de como pensam/fazem os professores unidocentes em relação a educação musical.

Ao afirmarmos que a Educação Musical é ainda um grande desafio para o professor unidocente, levamos em consideração sua insuficiente preparação na área nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, com pouco (ou nenhum) preparo, na ausência do professor especialista em Música, temos na formação continuada dos professores uma necessidade, entendendo que

O querer trabalhar com um determinado campo do conhecimento é muito forte nas razões que sustentam a docência do professor e, neste caso, uma questão é fundamental: como trabalhar com educação musical se na formação profissional não forem oportunizadas experiências e aprendizados musicais? Como gostar de ensinar alguma coisa a qual não se conhece as possibilidades pedagógicas de trabalho com ela? (BELLOCHIO, 2007, p. 3).

Dessa forma, esse trabalho investigativo/prático procura retroalimentar as pesquisas que se ampliam, mostrando a necessidade de formação do professor em exercício, entendendo que “as preocupações com as formas ‘frequentes’ de ensinar a ensinar, aprender a aprender e de ser um professor como profissional, neste novo século, é uma questão por demais desafiadora para todos” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 98). Dessa forma, nossa investigação centra-se em um campo de estudos no qual, a partir da vivência musical, da reflexão sobre os saberes e da didática da Música, os professores da Educação Infantil possam se instrumentalizar, vivenciando sua musicalidade e percebendo-se protagonistas do fazer musical em sala de aula.

Primeiros olhares sobre o campo empírico e os sujeitos da pesquisa

O Centro de Educação Infantil onde iniciamos nossa pesquisa é uma pequena escola de Educação Infantil e não conta com profissional especializado em música. Suas professoras têm entre 27 e 55 anos de idade, com experiência profissional entre 4 e 25 anos de trabalho em sala de aula, atuando de forma unidocente. Visando mapear o campo empírico, aplicamos um questionário diagnóstico em nosso primeiro encontro. Na oportunidade, responderam ao questionário 20 professoras, todas do sexo feminino.

Em relação à formação acadêmica, a maioria das professoras (14) possuem o 2º Grau com Habilitação em Magistério. Do total que respondeu ao questionário, 19 possuem Licenciatura em Pedagogia e 1 está cursando. Além disso, 16 professoras possuem um Curso de Pós-Graduação, na modalidade Especialização, sendo 10 em Educação Infantil, 5 em Psicopedagogia e 1 em Ensino Infantil.

Em relação ao conhecimento musical, 16 delas responderam que na Instituição onde cursaram o Ensino Superior não havia disciplinas vinculadas à Música ou à Educação Musical. Somente 2 afirmaram que, durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia, tiveram contato com essa linguagem por meio da disciplina Arte, entretanto, as experiências se pautaram em aulas expositivas. Duas professoras deixaram de responder a essa questão.

Ao responder sobre o conceito de música, as professoras atribuíram importância à música na vida e na formação da criança, de uma maneira geral. Ao categorizar suas respostas (SOUZA *et al.*, 1995), pudemos observar como a mais recorrente a que trata a música como terapia, já que elas acreditam que a música é uma forma importante para desenvolver o entusiasmo e o bem-estar. Elas também procuraram conceituar a música como um estado de espírito; como expressão de sentimentos; como organizadora e disciplinadora do trabalho escolar; como instrumento para o desenvolvimento corporal da criança; como instrumento de aprendizagem de outros conteúdos e como instrumento de socialização.

Das 20 professoras que responderam ao questionário, somente uma aproximou-se do conceito de música, ao dizer que é melodia, que envolve ritmo e emoção. Tais afirmações nos deixam clara a necessidade da formação dos professores de Educação Infantil, investindo:

Nas capacidades e possibilidades de desenvolvimento musical do professor [...]. Além de contribuir com a atuação deste professor, que, muitas vezes,

não se sente preparado para ensinar música, esse investimento poderia suprir a escassez de professores especialistas (SOUZA *et al.* 1995, p. 76).

Assim, pudemos observar que a música parece ser valorizada na escola, já que as professoras afirmaram sua importância no espaço em questão. Ao serem questionadas: “você acha o ensino da música importante na escola?”, 19 professoras responderam que sim, e uma professora não respondeu a questão.

Mas ao serem questionadas sobre a função do ensino da Música na escola, as professoras revelaram que não a compreendem como linguagem de conhecimento e a Música “não parece se justificar por seu caráter único, como área de conhecimento, disciplina ou conteúdo curricular específico” (SOUZA *et al.*, 1995, p. 70).

A partir das concepções das professoras, a música é importante para a formação da criança. Entretanto, suas falas revelam que não existem objetivos relativos ao ensino da Música, ao desenvolvimento da capacidade musical das crianças.

Na última parte do questionário, perguntamos se as professoras desenvolvem alguma proposta ou atividade de Educação Musical com seus alunos. Das vinte professoras, doze disseram que sim, uma que não, seis responderam que em parte e uma não respondeu.

Para as doze professoras que responderam que desenvolvem alguma proposta ou atividade de Educação Musical com seus alunos e para as seis que responderam que em parte, questionamos que tipos de atividades elas desenvolvem. A partir das respostas dessas professoras, pudemos observar que as atividades estão relacionadas a cantigas, à escuta musical para relaxamento, a danças de roda e ao movimento.

Todas elas afirmaram cantar sempre com as crianças, todos os dias. É o primeiro elemento que fala sobre as suas concepções de ensino da música, demonstrando que “o ensino de música nas escolas está associado à atividade de cantar” (SOUZA *et al.*, 1995, p. 87). A ênfase nas atividades de canto demonstra o pouco (ou nenhum) preparo das professoras com a linguagem musical. Elas cantam cantigas de roda, músicas infantis, religiosas e populares – a partir de um repertório limitado, que aprenderam – outrora ou que está colocada na mídia.

O caráter expressivo da música também é uma tônica na fala das professoras. Elas demonstram gostar de cantar e dramatizar para e com as crianças e que estimulam o canto na roda, utilizando as cantigas de roda e as músicas folclóricas.

Entretanto, as professoras buscam com suas crianças a expressão pelo canto, deixando de lado a execução instrumental, a criação de movimentos, não promovendo a expressão musical em seus diferentes eixos. Tal realidade nos reafirma a necessidade de formação musical das professoras, em um processo que respeite suas necessidades e compreenda sua atuação unidocente na organização pedagógica da escola.

Primeiras considerações sobre a pesquisa

Ao iniciarmos o trabalho com as professoras, a partir de uma proposta que estimulasse e desenvolvesse suas potencialidades musicais, mediamos o contato com materiais que tiveram mais semelhança com seu próprio vocabulário musical, ampliando, a partir daí, seu repertório. Assim, ao apreender a música, ela se corporaliza em uma unidade com o movimento e a palavra.

A receptividade a esse mundo musical foi unânime e pudemos observar o envolvimento pleno de todas as cursistas, na presença assídua e no empenho na realização das atividades, dos trabalhos solicitados e nas discussões sobre os encaminhamentos pedagógico-musicais.

Nesses processos de aprender a aprender e aprender a ensinar música, o respeito ao espírito criador tem sido a principal característica. Nosso trabalho se pauta em uma proposta holística de atividade musical, onde o encontro com as raízes da própria cultura tradicional e a aprendizagem lúdica buscam promover momentos de aprendizagem, já que pensar na formação continuada de professores é pensar em sua formação pessoal e profissional, bem como almejar transformações sociais e emocionais.

Ao considerarmos a formação desse professor em exercício em movimentos de descobertas e construção de conhecimento, podemos vislumbrar uma Educação Musical significativa. Assim, desejamos que enquanto o professor de música não chega, o professor unidocente possa compreender a música como linguagem de conhecimento e vivenciá-la em seu cotidiano com as crianças em momentos pedagógicos de avanços e conquistas musicais.

Tal pesquisa, que apenas se inicia, pretende elucidar dados que auxiliem na formação de professores unidocentes para que, assim, possamos vivenciar plenamente a Música na Escola de Educação Infantil.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. 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.
- _____. *Pesquisas em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental*, 2006. VI ENCONTRO REGIONAL DA ANPED SUL, 6. 2006, Anais... (disponível em CD-Room).
- _____. *A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS*, 2007 Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GEO-3138--Int.pdf. Acesso em: 09 jul. 2012.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. *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.
- _____. *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.
- _____. *Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa, Paraíba. Anais... João Pessoa, Associação Nacional de Educação Musical, disponível em CD-Room, 2006.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Musicalizando Estudantes de Pedagogia*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL. 3., 2000, Porto Alegre/Rio Grande do Sul. Anais...(disponível em CD-Rom), 2000.
- MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A música do homem*. Trad. Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- MOSCA, Maristela de Oliveira. *Como se fosse brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente*. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Welington Tavares dos. *Educação musical e formação de professores*. Revista Científica/FAP. Ano II, vol. 2., dez./2007. Disponível em: www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/welingtontavares.pdf. Acesso em: 09 jul. 2012.

SOUZA, Jusamara *et al.* *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série estudos: n.1, nov. 1995. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós Graduação em Música-Mestrado e Doutorado, 1995.

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.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Ensino coletivo de guitarra: um estudo sobre as metodologias e potencialidades para a iniciação musical através do instrumento

André Ricardo Barros Marques

UFSCar

Hulk_andre@hotmail.com

Maria Carolina Leme Joly

UFSCar

maroljoly@yahoo.com.br

Resumo: A guitarra tem se tornado um instrumento muito popular. Diante desta popularização o interesse no aprendizado dela tem crescido muito e alcançado inclusive as crianças, porém, dentre as metodologias existentes no país não foi encontrado material específico para o processo de ensino e aprendizagem infantil tendo como foco o desenvolvimento amplo do aluno, ou seja; musical, social ou humano, através de aulas coletivas, que buscam uma vivência musical mais ampla e significativa. O presente trabalho tem como objetivo apontar as vantagens do ensino coletivo para crianças e tentar indicar uma possível metodologia que trabalhe vivências musicais prazerosas e que vão além da simples execução instrumental, explorar as maneiras que se tem trabalhado o instrumento guitarra no Brasil e fazer um levantamento e adequação de materiais utilizados no ensino coletivo e de musicalização infantil adaptando estes para o instrumento em questão. Esperamos ao final que, diante do apontamento das potencialidades do ensino coletivo, possamos alcançar um resultado mais satisfatório musicalmente e socialmente para que a guitarra possa ser utilizada na iniciação musical de crianças.

Palavras chave: Ensino coletivo, ensino de guitarra elétrica, iniciação musical.

Introdução

A guitarra é um instrumento que tem se popularizado nas últimas décadas, principalmente diante de sua associação com o estilo *Rock* e *Pop*, a partir desta popularidade o ensino desta tem se desenvolvido significativamente e atualmente tem despertado o interesse de crianças e jovens para este instrumento.

Porém com esta tradição e influência principalmente do *Rock* seus processos de ensino e aprendizagem sofrem por se dar grande ênfase ao desenvolvimento técnico no instrumento, esta habilidade apesar de ser essencial ao guitarrista não necessariamente precisa ser priorizada e mais valorizada que uma metodologia que desenvolva a musicalidade e ampliação do repertório pessoal do aluno. Essa ênfase no tecnicismo faz com que o

aprendizado do instrumento por crianças se torne difícil, uma vez que, estas metodologias adotadas são pouco motivadoras aos iniciantes por trabalharem exercícios exaustivos.

Esta pesquisa busca apresentar uma possibilidade de ensino de guitarra diferenciando, na qual a técnica e a musicalidade são desenvolvidas através da prática de repertório em aulas coletivas. Além disso, buscamos através da música o desenvolvimento humano dos alunos que segundo Carlos Kater é uma ferramenta de construção do indivíduo, processo pelo qual se promove o conhecimento e acima de tudo o autoconhecimento.

“Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.”
(KATER, 2004, p.44)

O ambiente de ensino coletivo acrescenta e potencializa ainda mais este desenvolvimento humano dos alunos. Flávia Maria Cruvinel (2005) em seu livro *Educação Musical e Transformação Social* diz que conforme as experiências e dinâmicas do grupo vão se desenvolvendo e amadurecendo, elas vão se tornando ricas graças à relações interpessoais que se desenvolvem pelos indivíduos do grupo. A interação deste indivíduo com o grupo e com o meio estimula a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, características que são essenciais no desenvolvimento humano, além do maior desenvolvimento musical graças às trocas com os outros alunos.

No Brasil, o ensino coletivo de guitarra é uma modalidade muito nova, grande parte do material publicado se resume a artigos e monografias ou trabalhos de conclusão de curso. Não foi encontrado material didático publicado em forma de livros ou métodos específicos para o instrumento em questão, portanto a pesquisa bibliográfica apresentada visa desenvolver uma análise de métodos de ensino coletivo de outros instrumentos e apontar quais as adaptações necessárias para utilizá-los no ensino da guitarra.

A escolha dos métodos a serem analisados se baseou principalmente na ênfase de um ensino voltado para crianças e na proximidade de execução técnica da guitarra. Para isso busquei encontrar métodos de instrumentos de cordas, sejam elas dedilhadas ou friccionadas. Algum material de ensino de flauta-doce também foi pesquisado, apesar da técnica totalmente diferente estes materiais trouxeram ferramentas importantes a respeito da iniciação musical com instrumento. Os materiais que mais se aproximam e que percebemos uma melhor

adaptação a esta iniciação ao ensino coletivo de guitarra são métodos de violão. Isto porque os dois instrumentos possuem suas seis cordas, afinadas na mesma altura, o que faz com que os arranjos e exercícios propostos para violão sejam facilmente tocados por alunos de guitarra. Os métodos pesquisados foram: “O Equilibrista das Seis Cordas” de Silvana Mariani, método de ensino de violão para crianças, e “Sonoridades Brasileiras) de Renate Weiland, Ângela Sasse e Anete Weichselbaum, método de ensino de flauta-doce.

A seguir serão apresentados a análise de alguns dos dados levantados à sombra do referencial teórico adotado, e os apontamentos para uma melhor metodologia e algumas atividades adequadas para o ensino coletivo de guitarra. A categorização dos dados foi feita a partir do objetivo das atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos instrumentos, que são: a apresentação do instrumento, a apreciação musical, noções de leitura e escrita aplicadas a técnica elementar, e a prática de repertório.

Apresentação do Instrumento

Esta apresentação é o primeiro contato com o instrumento, o momento em que os alunos vão conhecer e se familiarizar com este, com suas partes, sua sonoridade e suas possibilidades sonoras, é o momento em que espera-se que criem laços de afetividade com ele.

No método “O Equilibrista das Seis Cordas” de Silvana Mariani, temos um exemplo de como apresentar o instrumento a criança, a autora por entender que o fator lúdico é essencial ao aprendizado inicia o livro com diversos desenhos e associações das partes do instrumento. Também propõe que o aluno experimente por conta própria qual é a melhor forma de segurar o instrumento e que naturalmente será encontrada uma posição ideal de postura.

Além da experimentação de postura existe grande exploração da sonoridade, o aluno é incentivado a descobrir diferentes sons do violão, que vão além do convencional, por exemplo, experimentar sons percussivos, para Cruvinel e Figueiredo (2001, p.88) essas atividades entre outras como a improvisação e a criação despertam a sensibilização e a percepção musical do aluno. Esta exploração sonora é de grande importância no ensino coletivo e, para isso, a relação do aluno com o instrumento precisa ser muito natural e espontânea. O Método Suzuki, que é um método de ensino de instrumento para crianças propõe que este instrumento seja encarado como um brinquedo e que o estudo seja

transformado em brincadeira se tornando-se prazeroso para a criança. É essencial que “o espírito de divertimento” leve as crianças pelo caminho certo, para Suzuki toda a educação infantil deveria se iniciada desta maneira. (SUZUKI, 1994, p.91)

Para isso faz-se necessário que o aluno esteja muito familiarizado com seu novo “brinquedo”, e, a partir daí, comece a explorar cada vez mais os sons que podem ser produzidos. Ele cita um exemplo de uma aluna com apenas três anos de idade e que tocava três horas de violino todos os dias:

“A mãe de Hitomi tinha comprado para ela um violino em vez de uma boneca e deixava, como fundo musical, um disco com a peça a ser estudada. Hitomi brincava com o violino, o dia todo, como se fosse um brinquedo. Sua mãe, de vez em quando, lhe mostrava a maneira correta de tocar, seguindo nossa orientação, deixando Hitomi pensar que ela participava de um jogo com ela. Essa é a melhor forma de educação” (SUZUKI, 1994, p.92).

Isso nos mostra como começar os estudos na guitarra elétrica, a apresentação e exploração do instrumento que é essencial neste início da aprendizagem. Cada um dos métodos pesquisados mostra a importância da familiarização, respeito e afetividade com o instrumento, e que, além disso, esta exploração faz com que as técnicas básicas de execução sejam assimiladas com mais facilidade.

Apreciação Musical

A apreciação musical é trabalhada em alguns dos métodos pesquisados de maneira que os alunos tenham bons exemplos musicais através de gravações. Para Britto (2003, p.90), o material trabalhado nos processos de musicalização devem fornecer exemplos de gêneros e estilos musicais de diferentes épocas e culturas, dando ênfase na produção de nosso próprio país, não somente com músicas folclóricas e infantis, mas também, do próprio cancionário popular. É importante que esta prática de apreciação musical seja associada intimamente à prática de repertório já que ambos buscam essa valorização cultural.

Neste momento o professor deve ter atenção dobrada com a guitarra, é importante dar referências de músicas de variados gêneros e estilos tocados por instrumentistas famosos, ampliando o repertório deste instrumento para além do Rock, já que é consagrado e, muitos alunos se limitam a apreciação somente deste estilo. Podemos tomar como exemplo o método de flauta-doce “Sonoridades Brasileiras” no qual as autoras apresentam sugestões de músicas para serem apresentadas num momento de apreciação, o objetivo aqui é dar referência do

instrumento e mostrar como ela está inserida em diferentes contextos e estilos musicais. Da mesma maneira podemos apresentar aos alunos variadas possibilidades de execução.

Noções de Leitura e Escrita Aplicadas a Técnica Elementar

Dentro das tendências de ensino mais tecnicista uma das dificuldades do ensino de guitarra é a pouca musicalidade trabalhada no início dos estudos, são ensinados somente exercícios técnicos aparentemente sem funcionalidade aos iniciantes, criando assim pouco estímulo no estudo diário.

Nos métodos de iniciação pesquisados não existem exercícios que trabalhem exclusivamente com a técnica, os autores buscam resolver cada dificuldade técnica assim que ela surge quando se trabalha uma música específica do repertório. Assim, com essa estratégia no ensino para crianças cada técnica trabalhada posteriormente vem com um sentido para que se resolva cada dificuldade motora que aparece.

Exercícios de leitura rítmica são trabalhados no método “Sonoridades Brasileiras”, dentro de todo o livro, encontramos o que as autoras chamam de *Blocos Criativos*, esses blocos são ideias rítmicas e melódicas variadas que trabalham as notas que foram estudadas até o momento. As autoras comentam que o objetivo desta estratégia é estimular a criatividade do aluno e ao mesmo tempo executar padrões rítmico-melódicos. Os blocos vão ficando progressivamente mais difíceis ao longo do livro. Seguindo esta mesma formatação, existem ainda leituras rítmicas para um trabalho mais específico focado somente em durações de notas.

Portanto, as noções de teoria como claves, notas na pauta, sinais de repetição, notação musical e leitura rítmica e melódica aparecem progressivamente no decorrer das aulas de acordo com a necessidade para a execução de determinada música do repertório, essa estratégia de intercalar teoria com músicas isso faz com que cada aprendizado teórico tenha um significado prático para os alunos.

Prática de Repertório

Utilizando-se de um repertório diferenciado para o aprendizado do instrumento guitarra, músicas que são tradicionais do folclore brasileiro, de canções que representem a identidade cultural do país, composições dos alunos e de músicas que são referências no

instrumento espera-se que sejam proporcionadas vivências e experiências musicais para que se inicie o aprendizado musical de uma maneira mais prazerosa.

A brincadeira com o instrumento para que o aluno se familiarize com as cordas soltas tem relação direta com o repertório a ser trabalhado, pois, com esta familiaridade é possível trabalhar um grande número de músicas folclóricas. Estas músicas, se transpostas para a tonalidade de Lá maior ou menor possibilitam que seja feita música desde as primeiras aulas, como a maioria das cadências harmônicas se limita em tônica, subdominante e dominante na tonalidade de Lá estas cadências podem ser tocadas apenas se utilizando das três últimas cordas soltas (ré, lá e mi), dando a oportunidade de se ensinar um repertório logo no início.

É importante que se trabalhe também com um repertório que é familiar e de interesse do aluno no ensino de instrumento, para Cristina Tourinho, educadora que trabalha ensino coletivo de violão à muitos anos, o repertório deve dar atenção também ao interesse particular do aluno, a autora defende que seja sempre discutido, para que seja promovido um diálogo cultural e a valorização dos diversos estilos musicais.

Não deve ser negada a motivação pessoal do aluno no aprendizado do instrumento, o que este traz culturalmente como música de seu interesse, seu gosto pessoal. Para Tourinho (2002) a aula de música é buscada a partir de um interesse que existe, ou seja, uma necessidade pessoal do aluno, por isso é de grande importância que se trabalhe músicas que tenham significado para ele. A guitarra geralmente é associada pela mídia como um instrumento utilizado no *rock* e no *pop*, por isso, muitos buscam tocar músicas desses estilos, é importante que o professor consiga conciliar o interesse próprio de ensino com a vontade do aluno de aprender determinada música.

Cabe então ao professor a capacidade de adaptação e ampliação do material de interesse deste aluno para que se chegue ao resultado final do aprendizado.

Portanto é papel do educador musical trabalhar e valorizar o gosto do aluno na sala de aula, mas também é importante que se apresente novas possibilidades sonoras além das já conhecidas para que se tenha uma ampliação do repertório pessoal deste aluno. Principalmente se tratando da guitarra podemos indicar sua utilização em outros estilos musicais que às vezes são menos conhecidos pelos alunos, a utilização da guitarra na música brasileira, e a adaptação desta em outros estilos como no choro ou mesmo na música folclórica.

Conclusão

O recente trabalho busca apresentar uma justificativa e possibilidade de iniciação musical através do ensino coletivo de guitarra, área muito nova e pouco difundida, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem deste instrumento ainda é muito calcado na tradição oral e autodidata na educação musical do país. O estudo dos métodos de instrumentos e do referencial teórico adotado possibilitou uma reflexão acerca do ensino coletivo de guitarra e a necessidade de sistematizar este processo de ensino e aprendizagem buscando o desenvolvimento mais integral do aluno, tanto nos aspectos musicais como nos aspectos pessoais e sociais. Acredito que diante do trabalho desenvolvido seja possível entender, desmistificar e encontrar uma maneira de trabalhar coletivamente e musicalmente com o ensino de um instrumento na sala de aula.

O ensino coletivo é mais do que vários alunos juntos em uma sala, é uma forma de musicalizar uma criança ou mesmo um adulto de maneira lúdica, de sensibilizá-lo ao mundo musical, de proporcionar vivências coletivas que corroborem para que se torne um ser humano melhor. É a troca de experiências, saberes, inclusive do educador, que valoriza, estimula e respeita as facilidades e dificuldades da turma, este ensino pretende que os alunos percebam as diferenças e que seja cooperativos e cúmplices na superação e aceitação desta heterogeneidade, formando assim adultos mais humanos, sociais e sensíveis à diversidade do mundo.

Referências Bibliográficas

BRITO, T. A. 2003. **Música na educação infantil** - Propostas para a formação integral da criança. Ed: Petrópolis. São Paulo.

CRUVINEL, F. M. 2005. **Educação Musical e transformação social** – uma experiência com ensino coletivo de cordas. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura. Goiânia.

CRUVINEL, F. M.; FIGUEIREDO, E. L. 2001 **O Ensino do Violão – Estudo de uma Metodologia Criativa para a Infância**. Anais do X Encontro Anual da ABEM. p.84 – 90. Uberlândia.

KATER, C. 2004. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social**. Revista da ABEM, V. 10, 43-51, Porto Alegre.

MARIANI, S. 2009. **O Equilibrista das Seis Cordas – método de violão para crianças**. 1 ed. rev. Ed. UFPR. Curitiba.

SUZUKI, S. 1994. **Educação é Amor: um novo método de educação**. 2.ed. Santa Maria. Pallotti.

TOURINHO, A. C. 2002. **A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno**. Revista ICTUS - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, V. 4, p.157-271, Salvador.

WEILAND, R; SASSE, A; WEICHSELBAUM, A. 2008. **Sonoridades Brasileiras: método para flauta-doce soprano**. DeArtes – UFPR – Curitiba.

Ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA: levantamento inicial nas escolas da Rede Estadual

Bruno Westermann
UEFS
brwestermann@gmail.com

Amós Wesley Gonçalves Oliveira
UEFS
tensobasico@live.com

Caroline dos Santos Lopes
UEFS
flautistacarol@gmail.com

Daniel Costa Oliveira
UEFS
danielcosta@hotmail.com

Gilmar de Souza Araújo
UEFS
gil_jazz@hotmail.com

Leones dos Santos Nascimento
UEFS
leonesnascimento@hotmail.com

Luiz Carlos Cerqueira da Silva
UEFS
bozo_mus@hotmail.com

Marcio de Freitas Bandeira
UEFS
marciofb@msn.com

Maria de Fatima Damas Fraga Maia
UEFS
mariadefatimadamas@gmail.com

Mêncio Gonçalves Pereira
UEFS
titokeys@hotmail.com

Patrícia Oliveira Campos Câmara
UEFS
jai.patricia@hotmail.com

Resumo: O presente artigo descreve uma experiência de pesquisa de mapeamento do ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA, realizada dentro do contexto da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa descrita neste texto diz respeito especificamente ao levantamento feito em uma amostra das escolas estaduais do município. A pesquisa esteve fundamentada em referências que abordam temas como o papel da música na educação básica, formação de professores e necessidade de conhecimento do contexto de atuação. Foi feita também uma revisão de bibliografia sobre outras pesquisas que realizam o mesmo tipo de trabalho de mapeamento. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas e seus resultados são apresentados ao final do artigo.

Palavras chave: Música na Educação Básica; mapeamento de ensino de música, Estágio Supervisionado

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados preliminares de uma atividade de pesquisa realizada dentro da disciplina Estágio Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana. Por ser esta a primeira turma de Estágio do referido curso, optamos por envolver os alunos em uma atividade de levantamento de espaços onde ocorre o ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA. Através de uma coleta sistemática de dados referentes às instituições de ensino desta cidade, pretende-se oportunizar aos alunos o conhecimento aprofundado e reflexivo sobre a realidade local da sua atuação profissional, além de aproximar o curso de licenciatura das instituições onde ocorre ensino de música na região e adequar cada vez mais sua proposta pedagógica ao contexto no qual está inserido, de forma que contribua efetivamente no cenário de ensino de música local.

Neste trabalho serão apresentados dados referentes às primeiras ações da referida pesquisa. Estes dados dizem respeito especificamente a uma amostra de escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino que se localizam na cidade de Feira de Santana. Por este motivo, serão apresentadas inicialmente algumas reflexões acerca do contexto da música na educação básica brasileira, da formação de professores para a atuação nesse ambiente e da importância de conhecer características do contexto de atuação. Em seguida, serão apresentadas algumas pesquisas brasileiras que buscaram realizar um mapeamento do ensino de música em diferentes localidades do Brasil. Por fim, apresentaremos os dados coletados até o momento nessa atividade de investigação.

Este artigo foi escrito de maneira colaborativa, por todos os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado I do referido curso, devidamente supervisionados pelo seu professor.

Música na escola, formação e contexto de atuação

A realização de uma atividade de pesquisa está no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I e, inicialmente, tendo como foco as escolas estaduais de educação básica de Feira de Santana/BA, se justifica sob diferentes perspectivas. A primeira delas diz respeito à efetivação da lei 11.769/2008 que, por si só, não garante o espaço do educador musical na educação básica, tampouco a música enquanto componente curricular.

Historicamente, sabemos que esta não é a primeira vez que a música possui algum tipo de aporte legal ou enquanto política pública visando sua inclusão na educação básica. Na década de 1940, o Canto Orfeônico, idealizado e executado pela SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), tendo Villa-Lobos como seu diretor, foi uma disciplina do currículo básico do ensino escolar brasileiro (PEREIRA; AGUIAR, 2011). Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024/1961), no lugar do Canto Orfeônico foi introduzida a Educação Musical, ministrada por professores de canto e de instrumento que normalmente não tinham instrução pedagógica para atuação na educação básica. Este fato abriu espaço para que o ensino de música fosse decaindo aos poucos na escola.

Já a Lei Nº 5.692/1971, elaborada na ditadura militar, instituiu a educação artística como disciplina obrigatória na escola. Esta possuía caráter pluralístico e polivalente, tanto para a disciplina quanto para o professor, e foi marcada pela ausência de conteúdos próprios para cada domínio artístico (NASCIMENTO et al, 2011). Durante a década de 1990, críticas à polivalência foram cada vez mais debatidas. Dentro desse contexto, a Lei Nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) surge normatizando a disciplina de Artes, sinalizando para uma maior separação entre os conteúdos das diferentes áreas, mas ainda dando margem a ambiguidades e multiplicidades (PENNA, 2012).

Mesmo com todos estes exemplos, ainda hoje o espaço da música na educação básica enquanto conteúdo, componente ou como atividade extracurricular ainda não é efetivo. Com a promulgação da Lei 11.769/2008, legalmente a música tornou-se um conteúdo obrigatório (e não exclusivo) da disciplina Arte na Educação Básica, o que não implicou em mudança nesse quadro (DEL BEN, 2009). Assim, justifica-se o trabalho realizado com os alunos de Estágio Supervisionado I, pois através do conhecimento da realidade local em relação ao ensino de música na Educação Básica desde a formação inicial do profissional, é possível conscientizar o futuro docente sobre a necessidade de engajamento na busca por espaço neste ambiente educacional.

Outra justificativa para a realização de tal atividade inserida no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado I diz respeito à discussão sobre a formação docente e o perfil profissional para atuação na Educação Básica. É sabido que existe uma grande carência tanto de professores de artes quanto de música com formação específica na rede pública de educação básica (SOBREIRA, 2008). Diante desse fato, o art. 2º §7 da referida lei, que versava que o ensino de música deveria ser realizado por profissionais específicos da área, recebeu veto presidencial. Este veto, por um lado, abriu um leque de soluções para a falta de professores, mas também permitiu que as escolas contratem artistas que não possuem formação pedagógica. Reafirmando também a prática corriqueira de professores de outras áreas ministrarem a disciplina Artes como complementação de carga horária.

A partir disso, problemas maiores surgem. Profissionais que não estão capacitados para a atuação em sala de aula podem prejudicar o processo de inclusão do conteúdo música no ambiente escolar, seja por causar desinteresse dos alunos ou reafirmar preconceitos sobre a música enquanto área de conhecimento. Além disso, o veto contradiz a própria LDB, que exige a formação plena em licenciatura para atuar na educação básica brasileira (LDB 9.394/96, art. 62, VI). Portanto, o veto desmotiva os licenciados em música a atuarem na educação básica da rede pública. Com isso, estes profissionais passam a atuar em outros espaços, como por exemplo, as escolas de música especializadas, onde são mais valorizados e encontram um ambiente mais favorável à sua atuação (SOBREIRA, 2008).

Vale ressaltar que, juntamente com as atividades de Estágio Supervisionado I, nossa Universidade vem desenvolvendo ações que visam a mudança deste quadro através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dessa

iniciativa, aulas de música na Educação Básica são ministradas por estudantes em formação de Licenciatura em Música desde antes do seu ingresso na disciplina de Estágio. Assim, a educação musical torna-se mais visível pela sociedade e comunidades escolares, e os futuros docentes ficam mais próximos da realidade escolar, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica com respaldo tanto da Universidade quanto da instituição onde ensinam.

A necessidade de conhecimento aprofundado e sistemático da realidade do campo de atuação também é outro fator que pode ser considerado como justificativa para este trabalho de mapeamento de atividades de ensino de música. O curso de Licenciatura em Música na UEFS foi criado no ano de 2011, a partir da constatação de uma demanda regional antiga de formação acadêmica para músicos egressos das filarmônicas, igrejas, conservatórios e escolas de música e para professores que, mesmo sem a devida formação específica, já atuam na educação básica da região. Diante deste quadro, apresentou-se necessário conhecer essa realidade do ensino de música local não apenas sob o ponto de vista do contato com ele (contato este que a grande maioria dos alunos já possui), mas também a partir de dados coletados que revelem as condições nas quais este ensino ocorre, suas características e principais demandas a partir da própria realidade local.

O mapeamento do ensino de música: outras experiências

Na literatura de Educação Musical brasileira há alguns outros trabalhos publicados que fazem referências a pesquisas de mapeamento de atividade de ensino de música em localidades do país. Alguns destes trabalhos foram lidos e discutidos em sala de aula, como forma de fundamentar as decisões e ações a serem tomadas em cada etapa do processo.

A fim de entender o processo educação musical nos diversos contextos e espaços da cidade de João Pessoa, Queiroz (2007) e Queiroz, Marinho, Felix e Lima (2011) descrevem uma atividade de levantamento de dados sobre os espaços formais e não-formais de ensino de música naquela região. Esse trabalho tem por finalidade verificar as concepções e estratégias que permeiam os processos de ensino e aprendizagem da música tanto nos espaços formais quanto nos não-formais de educação musical do município de João Pessoa. Nessa pesquisa ficou claro que na cidade de João Pessoa, apesar dos espaços não-formais apresentarem um

crescimento significativo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de música, os espaços formais dominam essa área. Entretanto é válido salientar que a educação musical faz parte da grade curricular da Educação Básica de João Pessoa desde 2007, antecipando a lei 11.769/2008.

Com o objetivo de construir propostas de educação musical que façam parte da realidade dos estudantes brasileiros, a pesquisa descrita por Ribeiro e Fonseca (2011) teve como objetivo de mapear o andamento do ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG, que segundo os autores carece de informações a respeito da realidade sobre o ensino de música nas escolas regulares. A pesquisa investigou diferentes aspectos, como o perfil dos professores de música das escolas do município e suas necessidades para o desenvolvimento do ensino de música; a importância da música enquanto componente curricular e as atividades desenvolvidas neste ambiente. A bibliografia consultada descreve a metodologia de trabalho utilizada (*survey*) e os instrumentos de coleta de dados utilizados (questionários), mas naquele momento ainda não trazia os resultados de tal coleta. Segundo seus autores, a pesquisa tinha como finalidade trazer maior segurança e clareza na orientação dos caminhos para construir práticas pedagógico-musicais satisfatórias (RIBEIRO; FONSECA, 2011).

Visando aprofundar o debate sobre a presença da música na educação básica a partir de dados palpáveis para sua compreensão, Penna (2000; 2002) organizou uma pesquisa de campo entre os anos de 1999 a 2002, a fim de, através de um mapeamento do cenário-alvo para o ensino de Arte (incluindo música) nas escolas públicas de João Pessoa, coletar junto à gestão de cada escola e professores responsáveis pelo componente curricular (**Artes**), dados que pudessem dar base sustentável para uma avaliação mais precisa do ensino de **Artes** na região. É importante lembrar que nesta pesquisa a música ainda estava inserida no contexto do componente Arte de caráter multidisciplinar.

Nessa perspectiva, Penna (2000) não buscou dados gerais que se aplicassem a todas as regiões do país, mas trata-se da revelação de uma situação real, e que pode, segundo a autora, refletir ou não aspectos comuns a outras localidades brasileiras. Dentre os resultados obtidos é relevante citar a quantidade de docentes com formação acadêmica na área. Isso justifica-se, salienta a autora, pela presença de uma universidade (UFPB) que na época oferecia formação em Educação Artística e suas habilitações (plásticas, música e cênicas). Vale ressaltar a importância de levantamento de indicadores reais e informações acerca de

uma realidade do ensino de música como este exemplo, pois são inegáveis quando se pretende compreender um contexto para então pensá-lo, planejá-lo e transformá-lo.

Metodologia utilizada e dados preliminares

A opção por iniciar a coleta de dados desta pesquisa pelas escolas da rede estadual se deu em virtude do acesso facilitado à relação de escolas que compõem essa rede na cidade de Feira de Santana. A lista de escolas foi obtida através do site da Secretaria Estadual de Educação, e nela é possível obter o nome das escolas, contatos e localização de cada uma delas.

Durante a tabulação dos dados, a partir de leituras prévias e discussões em sala de aula, foi elaborado um questionário a ser aplicado em cada uma das escolas. O grupo de estudantes, juntamente com o professor, refletiu inicialmente sobre que tipo de informações seria relevante coletar e se essas informações, de fato, iriam contribuir para o objetivo da pesquisa. Além do teor das perguntas, sua formulação, possíveis respostas e interpretações mereceram cuidados e reflexão, para que não induzissem o entrevistado a dualidades, ou a respostas vagas.

Outro fato relevante foi pensar (e repensar) a ordem das perguntas para que fossem coerentes e indicassem uma culminância, sem que isso acarretasse prejuízo no resultado final da pesquisa. O tempo também foi fator importante na realização da pesquisa, uma vez que os entrevistados poderiam usá-lo como empecilho para não responderem ao questionário. Então a construção das questões buscou maior qualidade, no sentido de obter as informações esperadas, com a menor quantidade de itens, agilizando assim o procedimento.

Elaborada a primeira versão do questionário, foi feita uma primeira coleta de dados em poucas escolas. A partir dos resultados desta primeira experiência, foi possível discutir novamente todos os pontos relativos ao conteúdo e à aplicação do questionário. Deste, a versão final contemplou as seguintes perguntas:

1. Identificação da Escola, do entrevistado e data da resposta.
2. A escola oferece o componente curricular Artes no currículo básico?

3. A escola tem um professor específico de Artes?
4. Na disciplina Artes é trabalhado algum conteúdo específico de Música?
5. A escola oferece o componente curricular Música no currículo básico?
6. O professor que ministra as aulas de Música é específico desta disciplina?
7. Existe algum tipo de atividade extracurricular na escola voltada para a música?
8. Como esta atividade é mantida?
9. Que tipo de atividades são desenvolvidas?

Uma vez elaborado e testado o questionário, e tabulados todos os dados referentes à relação de escolas estaduais, foi feita uma divisão equitativa desses estabelecimentos educacionais, entre os alunos da disciplina Estágio Supervisionado I, de modo a se cobrir o maior número possível delas e assim obter uma amostragem significativa de dados.

A aplicação dos questionários foi feita de duas formas. Inicialmente, o contato com as escolas foi feito por telefone. Entretanto, algumas escolas se negaram a dar informações por este meio e, em outros casos, o número disponibilizado pela Secretaria estava incorreto. Nesses casos optou-se por realizar visitas às escolas para aplicação do questionário.

De um modo geral, as solicitações de dados sobre a presença do ensino de música nessas escolas foram bem acolhidas. Alguns entrevistados se mostraram surpresos, pois não sabiam que já existe um curso de licenciatura em música na cidade. Outros se mostraram desejosos de que a UEFS pudesse dispor de estagiários ou intermediar a implantação do PIBID em suas unidades.

Ao todo, foram coletados dados referentes a 25 escolas da Rede Estadual de Educação Básica, localizadas na cidade de Feira de Santana. As informações obtidas através das perguntas fechadas do questionário foram:

Tabela 1: Questionário aplicado nas escolas (perguntas fechadas)

Perguntas	Percentual de Respostas
-----------	-------------------------

A escola oferece o componente curricular Artes no currículo básico?	Sim: 100%	Não: 0%
A escola tem um professor específico de Artes?	Sim: 68%	Não: 32%
Na disciplina Artes é trabalhado algum conteúdo específico de Música?	Sim: 32%	Não: 48% Não soube: 20%
A escola oferece o componente curricular Música no currículo básico?	Sim: 4%	Não: 96%
O professor que ministra as aulas de Música é específico desta disciplina (apenas para escolas que responderam “Sim” à questão anterior)?	Sim: 0%	Não: 100%
Existe algum tipo de atividade extracurricular na escola voltada para a música?	Sim: 64%	Não: 36%

Sobre as perguntas abertas, relativas ao ensino de música em atividades extracurriculares, podemos dizer foi possível constatar que estas são mantidas em sua maioria por projetos financiados pelos governos estadual e federal, tais como Projeto Mais Educação. Além disso, em outros casos as atividades são realizadas por voluntários, pessoas pertencentes à comunidade escolar (professores, funcionários e alunos). Como exemplo dos trabalhos musicais desenvolvidos nas escolas, foram citados coros, oficinas de flauta doce, bandas e fanfarras, aulas de violão, percussão, composição para concursos de música e outras atividades de música associada a teatro, capoeira e dança.

Conclusão

Os dados apresentados ainda são incipientes para que possamos traçar um perfil definitivo da realidade do ensino de música na educação básica estadual do município de Feira de Santana. A coleta de dados deverá prosseguir nos próximos semestres, juntamente com outras atividades de Estágio Supervisionado. Pretende-se que esta pesquisa seja ampliada para escolas das redes municipal e particular da cidade, bem como outros estabelecimentos que oferecem o ensino de música. Ressaltamos a importância de termos estes dados sistematizados, pois podem fundamentar as ações futuras de planejamento desta disciplina e do curso de Licenciatura como um todo. Além disso, conhecer o campo de atuação de

maneira aprofundada dará subsídios tanto para atuação dos futuros licenciados, quanto para que a atuação da Universidade junto à comunidade seja coerente com a própria realidade educacional local.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Referências

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da lei n 11.769/2008. *Musica em perspectiva*. p. 110 - 134. 2009.

NASCIMENTO, Arlindo Mozart Vieira; et al. Licenciatura em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - Campus Belo Jardim: um exemplo de interiorização das políticas públicas em educação musical. In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, 10., 2011, Recife. *Anais do X Encontro Regional Nordeste da ABEM*, 2011. p. 375-384.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*. Numero 7. setembro de 2002.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina. 2012.

PEREIRA, Carneiro Valdiene; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Políticas Públicas para a Educação Musical: dos Jesuítas à Lei 11.769/2008. In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, 10., 2011, Recife. *Anais do X Encontro Regional Nordeste da ABEM*. , 2011. p. 573-583.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. MARINHO, Vanildo Mausinho. FELIX, Charles Miguel Nunes. LIMA, Rodolfo Rangel de. Espaços e atividades de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa. *XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2011.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não formais do município. *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*, 2007.

RIBEIRO, Maria Rosa. FONSECA, Maria Betania Parizzi. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. 2011.

SOBREIRA, Silva. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*. Numero 20. Setembro de 2008.

Ensino e Aprendizagem da Guitarra Elétrica: Uma Breve Revisão da Literatura

Thiago Grando Módolo
 UDESC
 grandomodolo@gmail.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
 UDESC
 sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal trazer elementos de uma revisão de literatura sobre o ensino e a aprendizagem da guitarra elétrica no Brasil. Foram pesquisados trabalhos que tratam desta temática no Banco de Teses da CAPES, nas Revistas e Anais de Congressos da ABEM e da ANPPOM. Quatro categorias foram estabelecidas a partir desta busca: 1) a inserção da guitarra elétrica em instituições de curso superior, 2) a identidade brasileira da guitarra elétrica e sua inserção no contexto da música popular brasileira, 3) estudos voltados para a prática e improvisação de músicos (guitarristas) e 4) estudos que tratam de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da guitarra elétrica. O texto detalha brevemente a categoria 4, referente ao ensino e aprendizagem da guitarra elétrica. Os pontos destacados nesta breve revisão evidenciam a possibilidade, a pertinência e a necessidade de novos trabalhos que ampliem o referencial acerca dos estudos sobre este instrumento em diversos contextos educativos propondo, ainda, a ampliação da revisão em estudos internacionais que discutam processos de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica.

Palavras chave: educação musical, guitarra elétrica, ensino e aprendizagem.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo mapear as pesquisas que estão sendo produzidas no Brasil com a temática voltada para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica. Com isso pretendemos apresentar o "estado da arte" do tema proposto, a fim de desenvolver um projeto de pesquisa de mestrado.

As práticas de ensino da guitarra acontecem em diferentes contextos (e.g. escolas alternativas de música; professores particulares; autodidatismo; vídeo-aula; entre-pares; universidades), através de diversos métodos e metodologias empregadas, incluindo também processos informais (e.g. "copiar" de ouvido, olhando o artista tocar) de ensino e aprendizagem deste instrumento. O mapeamento foi realizado a partir de trabalhos produzidos em universidades em nível de graduação (como trabalhos de conclusão de curso, por exemplo), pós-graduação (mestrado e doutorado) e artigos acadêmicos. Cabe destacar que

como é recente a inserção da guitarra elétrica em cursos superiores no Brasil, os trabalhos cuja temática envolve o ensino e aprendizagem deste instrumento ainda são em número reduzido quando comparados a outros instrumentos tradicionais que têm recebido maior foco na literatura específica.

Embora aconteça nos dias de hoje uma popularização da guitarra elétrica, ainda há uma certa resistência na academia em aceitar esse instrumento como parte integrante de seu currículo, seja em cursos de bacharelado em música popular ou licenciaturas. Entretanto, esta situação tem se modificado gradualmente e a guitarra elétrica está sendo contemplada em instituições de ensino superior (ver, por exemplo, o projeto pedagógico¹ do curso de licenciatura em música da UFPB).

A pesquisa realizada para a construção deste mapeamento inclui trabalhos que têm a guitarra elétrica como foco principal, de forma ampla. Foram realizadas buscas com as palavras chave: ensino e aprendizagem em guitarra elétrica, guitarra elétrica e guitarra no banco de teses da CAPES, revistas e anais da ABEM e ANPPOM e posteriormente na internet. Estas pesquisas possibilitaram uma visão panorâmica sobre o que está sendo produzido com relação ao ensino e aprendizagem em guitarra elétrica, evidenciando aspectos relevantes para uma revisão de literatura.

Portanto, este trabalho poderá trazer elementos para as discussões na área do ensino e da aprendizagem da guitarra elétrica, pois apresenta aspectos que vêm sendo discutidos por pesquisadores, indicando pontos que poderiam ser aprofundados, além de demonstrar lacunas nesta produção que poderiam ser tratadas em futuros trabalhos de pesquisa.

Levantamento de dados

As pesquisas sobre guitarra elétrica são recentes no contexto acadêmico, "sendo que até 2003 nenhuma publicação foi encontrada no banco de teses da CAPES" (NETO, 2005, p. 1074). No entanto, hoje em dia é crescente o número de pesquisas encontradas sobre o tema. Isso pode ser verificado com o número de trabalhos onde a guitarra elétrica está inserida, a partir dos títulos e resumos disponíveis em publicações diversas.

Para o desenvolvimento deste levantamento, primeiramente foi realizado uma busca no banco de teses da CAPES (<http://periodicos.capes.gov.br>) com as seguintes palavra chave:

¹http://www.ccta.ufpb.br/clm/images/stories/PPC_Lic._em__Musica_UFPB_2009__atualizado_com_Libras_e_novos_instrumentos.pdf

ensino e aprendizagem em guitarra elétrica (3 trabalhos), guitarra elétrica (15 trabalhos) e guitarra (51 trabalhos). Contudo, há um conflito de definições dos termos "guitarra" e "guitarra elétrica", aparecendo ambas as terminologias para a representação de guitarra elétrica. Há que se considerar que, segundo Garcia (2011a, p. 43) "apenas no Brasil e em Portugal existe a nomenclatura violão (instrumento com construção e formato consolidado desde o século XVIII) para diferenciar o instrumento que também é reconhecido em outros países como guitarra". Portanto, neste levantamento realizado apareceram trabalhos relacionados com violão e viola de dez cordas, mas nessa revisão da literatura, somente trabalhos com conteúdos relacionados à guitarra elétrica serão abordados.

Posteriormente, buscou-se nas publicações da ABEM as produções relacionadas à guitarra elétrica, utilizando as mesmas palavras chave utilizadas para o levantamento no site da CAPES. Foi encontrado um artigo com este tema em todas as Revistas e cinco textos em Anais (a partir de 2001) tratando da guitarra elétrica. Nas publicações da ANPPOM (a partir de 2001) foram encontrados dois trabalhos.

A partir deste resultado encontrado em periódicos e anais de eventos, foi realizada uma busca na internet com as mesmas palavras chave, onde foram encontrados seis artigos e cinco trabalhos de conclusão de curso. A Tabela 1, a seguir, apresenta a síntese dos dados coletados:

Tabela 1: resultado do levantamento de dados

	Ensino e Aprendizagem	Guitarra Elétrica	Guitarra	TOTAL
CAPES	3	15	51	69
Revistas da ABEM	1	0	0	1
Anais da ABEM	4	1	0	5
Revista OPUS	0	0	0	0
Anais da ANPPOM	0	1	0	1
Artigos na internet	4	1	1	6
Monografias (TCC)	3	1	1	5
TOTAL	15	19	53	87

Fonte: elaborada a partir do portal de periódicos da CAPES, Revistas e Anais da ABEM e ANPPOM, internet.

Embora uma expressiva produção acadêmica sobre a guitarra elétrica foi encontrada até o momento, a maioria dos trabalhos não aborda o ensino e a aprendizagem, mas sim diversos outros assuntos relacionados com o instrumento. Os trabalhos foram categorizados do seguinte modo:

Categoria 1: a inserção da guitarra elétrica em instituições de curso superior

Pesquisas mostram que há uma discussão recorrente sobre a inserção da guitarra elétrica nas universidades, ficando claro que muitos discentes desejariam que houvesse mais cursos no contexto acadêmico, assim como são apresentadas propostas curriculares para o ensino de guitarra elétrica nas instituições de ensino superior (6 trabalhos).

Categoria 2: a identidade brasileira da guitarra elétrica e sua inserção no contexto da música popular brasileira

Esses trabalhos procuram uma identidade para a guitarra elétrica e sua inserção no contexto da música popular brasileira, descrevendo que esse processo foi gradativo, começando em meados do século XX, surgindo então a necessidade de professores, métodos e metodologias de ensino e aprendizagem para o instrumento. Portanto, estudar a inserção da guitarra elétrica na cultura brasileira pode ser um caminho que leve a questões sobre o ensino desse instrumento (16 trabalhos).

Categoria 3: estudos voltados para a prática e improvisação de músicos (guitarristas)

Essas pesquisas buscam traçar panoramas nas composições e improvisações de músicos (guitarristas) atuantes na música popular brasileira, discutindo elementos para a prática guitarrística. Porém, é possível também enquadrar estes trabalhos na categoria 2, pois esses músicos podem influenciar diretamente na identidade da guitarra na música popular brasileira (10 trabalhos).

Categoria 4: estudos que tratam de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da guitarra elétrica

Esta categoria reúne trabalhos que de alguma forma tratam dos aspectos pedagógicos relacionados à guitarra elétrica e seu ensino em diversos contextos. Aqui estão incluídos trabalhos que discutem perspectivas dos professores de guitarra elétrica em universidades, em escolas livres e ensino particular, além da análise e desenvolvimento de métodos para o ensino e aprendizagem (13 trabalhos).

Poderíamos identificar nesta revisão da literatura outras categorias, tais como: história do instrumento, métodos e metodologias, tecnologia musical aplicada à guitarra elétrica, mercado de trabalho, dentre outros. Porém, esse trabalho tem como foco principal o ensino e a aprendizagem do instrumento, ao qual será apresentado a seguir.

Ensino e Aprendizagem da Guitarra Elétrica

Visconti (2010, p.xiii) descreve que o "processo de inserção da guitarra elétrica no contexto brasileiro foi gradativo, começando em meados do século XX". Com isso observa-se a necessidade de professores do instrumento, métodos e metodologias de ensino e aprendizagem da guitarra elétrica. No passado não existiam muitos métodos e metodologias para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica, sendo que o material disponível para estas práticas era derivado do violão. Segundo Filho (2002, p. 11), "os primeiros métodos de *jazz* foram produzidos por músicos profissionais que não trabalhavam com o ensino, mas desenvolveram apostilas com os arranjos e as transcrições dos solos", evidenciando a relação com a informalidade e com músicos práticos presentes nos estudos da música popular.

Nas primeiras fases da prática da guitarra elétrica no Brasil, havia uma discordância quanto ao uso deste instrumento no repertório da música popular brasileira por parte de músicos brasileiros, pois alguns entendiam que a guitarra era um símbolo do "estrangeirismo", uma espécie de invasão da cultura americana no Brasil (BORDA, 2005; VISCONTI, 2010). No entanto, alguns trabalhos procuram encontrar uma identidade nacional da guitarra elétrica (CORREA, 2007; LOPES, 2007; VISCONTI, 2010) e outros investigam como guitarristas brasileiros formaram suas práticas musicais (PRESTA, 2004; NETO, 2005; VISCONTI, 2005; BATISTA, 2006; BITTENCOURT, 2006).

As metodologias aplicadas à guitarra elétrica, em um primeiro momento, eram derivadas do violão pois, por volta dos anos 70, não existia nenhuma metodologia para o ensino de guitarra elétrica no Brasil. O que acontecia era que guitarristas adaptavam

metodologias empregadas para o estudo do violão popular ou violão "clássico" (BORDA, 2005), evidenciando uma falta de métodos e metodologias de ensino e aprendizagem do instrumento em determinada época. Apesar das primeiras metodologias para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica terem surgido a partir dos métodos do violão, hoje em dia é possível constatar que "a guitarra elétrica é um novo instrumento, com possibilidades distintas do violão" (BORDA, 2005, p.17). Isso pode ser o reflexo da ampla existência e disponibilidade de diversos materiais e métodos (vídeo-aulas; *sites*; *songbooks*) para aprender guitarra elétrica, não necessariamente oriundas de métodos e metodologias utilizados para o violão.

No levantamento de dados realizado neste trabalho, foram encontrados treze trabalhos com o foco no ensino e aprendizagem da guitarra elétrica a partir do título e resumo. Alguns deles se repetem em diferentes meios de publicação, como por exemplo, artigos derivados de dissertação de mestrado. Sendo assim, oito trabalhos serão destacados para a presente revisão de literatura, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 – Trabalhos sobre ensino e aprendizagem da guitarra elétrica

Nomes	Ano de publicação	Títulos
João B. de Medeiros Filho	2002	Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística
Thiago Grandó Módolo	2008	O formal e o informal no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis
Thiago Grandó Módolo e José Soares	2009	A integração dos métodos formais e informais de ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis: três estudos de caso
Saulo Ferreira	2010	Ensino coletivo de guitarra: reflexão pedagógica para comunidade; uma proposta de método
Marcos da Rosa Garcia	2010	O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares
Marcos da Rosa Garcia	2011	Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares do instrumento
Marcos da Rosa Garcia	2011a	Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais diversos de João Pessoa

Alex A. Mesquita Costa	2012	Recôncavo Baiano: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra
------------------------	------	--

Fonte: elaborada a partir do portal de periódicos da CAPES, Revistas e Anais da ABEM, internet.

A partir desta revisão da literatura verifica-se que gradualmente alguns autores desenvolveram métodos e metodologias de ensino e aprendizagem para a guitarra elétrica. Nesse sentido, Filho (2002) apresenta uma revisão de alguns métodos de ensino de guitarra, trazendo análise e crítica de alguns deles. A partir disso, desenvolve um método voltado para a improvisação, baseado nas escalas modais, relatando uma carência nessa área, buscando oferecer uma contribuição pedagógica ao instrumento. Ferreira (2010) discute o ensino coletivo de guitarra elétrica, trazendo uma metodologia de ensino para os dias atuais, relatando que boas práticas musicais podem ser vivenciadas nesse contexto. Costa (2012) tem como principal objetivo o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos para o ensino e aprendizagem de violão e guitarra elétrica, focando nos elementos da cultura popular do Recôncavo Baiano, discutindo a relevância de métodos informais de ensino e aprendizagem, assim como a transmissão aural e oral de conhecimento. A partir destes elementos, Costa desenvolve um método a ser aplicado em um contexto específico. Esses métodos e metodologias desenvolvidos pelos autores citados pretendem sistematizar, organizar e validar elementos para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica, baseados em conteúdos considerados pertinentes pelos autores.

Embora o desenvolvimento de novos métodos e metodologias possibilite o aumento da sistematização, organização e validação dos conteúdos no ensino e aprendizagem para a guitarra elétrica, resultados de uma pesquisa feita no contexto de aulas particulares demonstraram que o ensino ainda está baseado no domínio prático instrumental (GARCIA, 2010), evidenciando a procura pelos alunos por esse tipo de ensino. Ferreira ainda comenta que:

O ensino informal particular ainda se revela como uma das principais alternativas para o estudo de guitarra. Todavia, neste modo de ensino geralmente não há um cronograma rigoroso [...] em aulas particulares o aluno pode encontrar aquilo que busca de forma flexível e direta, informando o professor o que especificamente pretende alcançar com as aulas (FERREIRA, 2010, p. 8).

Em contraponto ao que foi relatado, Módolo (2008) investiga o uso de metodologias formais e informais no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica com três professores inseridos em dois contextos de ensino (escola alternativa de música e professor particular) na cidade de Florianópolis/SC, e procura relacionar o reflexo da formação dos professores nas aulas de guitarra elétrica. Os dados apresentaram a preocupação dos professores com a integração das metodologias formais e informais de ensino e aprendizagem, apresentando diferentes percepções e concepções sobre o ensino do instrumento.

Em outra pesquisa, Garcia (2011) conclui que os processos de autoaprendizagem estão presentes no fazer musical de músicos e guitarristas, enfatizando que essa prática é comum no contexto da música popular. Assim, o aluno é co-responsável pelo aprendizado e procura por informações, ficando claro que esse processo está presente em seu aprendizado. No entanto, essas práticas podem não ser suficientes para o desenvolvimento de metodologias de ensino de guitarra. O desenvolvimento técnico e performático não garante o desenvolvimento pedagógico para o ensino de guitarra. Não é regra que bons músicos são bons professores e vice-versa, evidenciando que o estudo voltado para a *performance* não privilegia, por exemplo, a didática. Este fator oferece um campo ainda a ser explorado pela pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica em diversos contextos, o que poderia contribuir para o desenvolvimento desta prática.

Na pesquisa realizada por Garcia (2011a) em João Pessoa/PB, três contextos de ensino e aprendizagem de guitarra elétrica foram investigados (universidade, escola alternativa de música e professor particular). Tratando especificamente do estudo de guitarra elétrica no contexto das universidades, Garcia (2011a) discute a relação direta do ensino do instrumento com o *jazz*, baseando-se em elementos da improvisação e domínio de escalas. No contexto das escolas alternativas de música, Garcia (2011a, p. 60) constatou que uma parcela considerável dos alunos procuram esse contexto a fim de se profissionalizar, sendo que outros alunos desejam aprender "a tocar guitarra por diversão ou *hobbie*". Garcia (2011) ainda destaca o papel relevante das aulas particulares de instrumentos musicais no contexto atual:

As aulas particulares de instrumento representam uma significativa parcela das aulas realizadas nos contextos músicos-educacionais da atualidade e devem ser reconhecidas por seu papel na formação musical dos indivíduos. Essas aulas se caracterizam por ocorrer em espaços como a casa dos professores ou a casa dos alunos, ou ainda em outro espaço escolhido em

comum acordo entre professor e aluno e especificamente preparado para essa prática (GARCIA, 2011, p. 59).

No contexto de aulas particulares, de acordo com Garcia (2011a), os professores são escolhidos pelo *status*, sendo assim, requisitados pelo saber fazer e não pela sua formação, necessariamente. Garcia (2010) descreve que poucos professores de guitarra elétrica que atuam no contexto de aulas particulares possuem formação superior, sendo na maioria das vezes músicos práticos que procuram dar aulas com o interesse de ter mais uma fonte de renda.

Em pesquisa sobre a formação de professores de guitarra elétrica (aulas particulares e escolas alternativas de música), Módolo e Soares (2009, p. 210) mapearam três fases fundamentais envolvidas no processo de formação: (i) influência de gêneros musicais e grupo de amigos; (ii) procura pela educação formal para consolidar e aprimorar a atuação profissional; (iii) reflexo da formação dos professores no ensino e aprendizagem dos alunos. Os professores pesquisados demonstraram preocupação em ter um ensino superior em música, relatando que cursaram ou estavam cursando licenciatura em música para possível aprimoramento profissional, considerando importante um curso superior em guitarra elétrica. Portanto, pode haver uma preocupação por parte dos professores e um maior interesse pela educação formal e ensino superior como parte de sua formação.

Considerações Finais

A partir da revisão da literatura, alguns elementos foram mapeados e muitos outros poderiam ser abordados para a realização de pesquisas envolvendo o ensino e a aprendizagem da guitarra elétrica. Os pontos destacados nesta breve revisão evidenciam a possibilidade, a pertinência e a necessidade de novos trabalhos que ampliem o referencial acerca dos estudos sobre este instrumento em diversos contextos educativos.

Com o referencial apresentado observa-se uma lacuna sobre qual seria a visão dos estudantes de guitarra elétrica com relação à sua aprendizagem. Um trabalho focado nos alunos possibilitaria esclarecer suas perspectivas pessoais e profissionais com relação às aulas de guitarra elétrica. Os trabalhos apresentados focam mais nos processos de ensino e aprendizagem dos professores pesquisados, abrindo possibilidades para os estudos sobre os reflexos desses processos para a aprendizagem dos alunos, e como pontos positivos e

negativos destes processos poderiam ser identificados para tornar essas práticas mais eficientes. O aprofundamento dos estudos sobre as práticas de ensino de guitarra elétrica poderiam trazer indicadores relevantes para o aprimoramento destas práticas em contextos diversos.

Um ponto relevante para a pesquisa seria, também, o confronto de diversos contextos de ensino, que poderiam elucidar fatores e diferenças com relação à escolha de professores, a opção pelo estudo em escolas de música e universidades, métodos de ensino, assim como o papel da autoaprendizagem no desenvolvimento de práticas performáticas e pedagógicas para a guitarra elétrica. Todos estes campos ainda estão pouco explorados e mereceriam atenção de pesquisadores.

Um outro caminho para ampliar a revisão da literatura é buscar fontes internacionais que tratem do ensino e aprendizagem da guitarra elétrica, o que poderia contribuir para os debates sobre diferentes aspectos tratados nesta literatura. Assim, a pesquisa brasileira poderia se beneficiar das reflexões sobre este tema já realizadas em outros contextos, fomentando o debate e construindo novas perspectivas para o ensino da guitarra elétrica no Brasil.

Referências

BATISTA, Adriano de Carvalho Batista. *Tétrades; Um estudo de harmonia aplicado à guitarra elétrica*. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2006.

BITTENCOURT, Alexis da Silveira. *A guitarra trio inspirada em Jonhy Alf e João Donato*. 2005. 189f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2005.

BORDA, Rogério. *Por uma proposta curricular de curso superior de guitarra elétrica*. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

CORREA, Marcio Guedes Correa. *Concerto carioca n.1 de Radamés Gnattali: a utilização da guitarra elétrica como solista*. 2012. 250f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, São Paulo/SP, 2007.

COSTA, Alex Augusto Mesquita. *Recôncavo Baiano: Catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra*. 2012. 418f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, 2012.

FERREIRA, Saulo. *Ensino coletivo de guitarra: reflexão e ação pedagógica para comunidade; uma proposta de método*. Revista eletrônica MUSIFAL. Ano 2, n. 2. UFAL, 2010. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/musifal/Ensino%20coletivo.pdf> acessado em: 30/04/2013

FILHO, João Barreto de Medeiros. *Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto criativo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística*. 2002. 80f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2002.

GARCIA, Marcos da Rosa. *O ensino de guitarra elétrica no contexto de aulas particulares*. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2010. p. 1487-1496.

GARCIA, Marcos da Rosa. *Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento*. Revista da ABEM, Londrina, v.19, n. 25, p. 53-62, jan.jul. 2011.

GARCIA, Marcos da Rosa. *Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais diversos de João Pessoa*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, João Pessoa, 2011a.

LOPES, Rogério. *Guitarra elétrica: uma discussão sobre sua aceitação na academia e sua relação com a identidade brasileira*. Monografia, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

MÓDOLO, Thiago Grando. *O formal e o informal no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis*. Monografia, UDESC, Florianópolis/SC, 2008.

MÓDOLO, Thiago Grando; SOARES, José. A integração dos métodos formais e informais no ensino-aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis: três estudos de caso. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, Londrina, Anais... Londrina, 2009, p. 204-213.

NETO, Affonso Celso de Miranda. A guitarra elétrica de Pepeu Gomes. In: XV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: s.n, p. 1073-1082, 2005.

PRESTA, José Fernando. A Improvisação guitarrística de Olmir Stocker “Alemão”. 2004. 216f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2004.

VISCONTI, Eduardo de Lima. A guitarra brasileira de Heraldo do Monte. 2005. 206f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2005.

VISCONTI, Eduardo de Lima. A guitarra elétrica na música popular brasileira: os estilos dos músicos José de Menezes e Olmir Stocker. 2010. 284f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas/SP, 2010.

Entre Adorno e Mário de Andrade: passos e descompassos no estabelecimento de um repertório musical de referência

Jáderson Aguiar Teixeira
 UFC
jaderson@ifce.edu.br

Sabrina Linhares Gomes
 IFCE/UFC
sabrina.gomes@ifce.edu.br

Resumo: Meu projeto de doutorado presentemente em execução destina-se a descrever alternativas didáticas de ensino interdisciplinar de música a partir da confecção solfejada de arranjos de músicas familiares aos estudantes. Na presente comunicação, proponho expor uma parte do subsídio teórico que tenho desenvolvido a partir do estudo comparativo entre os gostos e as predisposições musicais manifestas nos escritos de dois críticos musicais: Adorno e Mário de Andrade. O objetivo é tentar induzir que mesmo a capacidade autônoma de reflexão subjetiva não seria capaz de amenizar o *status* referencial do repertório musical a que se teve acesso, tampouco arrefeceria a leitura hierarquizante que o indivíduo constrói dos repertórios musicais a partir do seu mundo cultural. Por este caminho, observo que a força e a crença no gosto musical incorporado são preponderantes a despeito de qualquer valor étnico-musical específico que lhe seja estranho e reforço a necessidade de que o ensino teórico-prático de música para adultos iniciantes seja subsidiado fundamentalmente pelas preferências musicais dos estudantes e que os conhecimentos sejam construídos sob a luz dos seus contextos práticos de atuação formal/informal sob o pretexto constante de ampliar os recursos técnicos de suas produções.

Palavras chave: crítica musical; estética musical; repertório de referência.

Adorno e Mário de Andrade

Andrade (1972) e Adorno (2004) estão empenhados em pensar suas respectivas artes nacionais embora igualmente não apreciassem a denominação ‘nacionalista’. Adorno interessa-se em uma estética alternativa em relação ao tonalismo, apesar de considerar pessoalmente que as contribuições mais promissoras davam-se exatamente na Alemanha. Andrade, entende que uma arte nacional não alcança poder de projeção para além de suas fronteiras senão mostrando-se conhecedora dos paradigmas e técnicas que o ocidente consagrara, sendo este o melhor estratagem para subverter a idéia estrangeira da música brasileira como sendo saborosamente exótica e no sentido de providenciá-la particular, mas diluída em fluidos universais cuja patente não pudesse ser protestada por nenhuma nação; daí

não música ‘nacionalista’, condimentada de elementos pitorescos, mas ‘nacional’, ciente de suas particularidades e informada dos encaminhamentos da música ocidental.

Adorno apóia sua crítica tendo como referência de belo a tradição secular germânica interpretada por ele como a espinha dorsal do progresso da música ocidental, mas sustenta este discurso a despeito das assimilações alemãs patentes de avanços idiomáticos que dependeram de um diálogo permanente com contribuições musicais importadas de vários países da Europa como Itália, França, Inglaterra e Espanha. Como demonstração da tendência ariana de Adorno, dos três grandes movimentos da primeira metade do século XX identificados pelo autor – o neoclassicismo russo de Stravinsky, o impressionismo de Debussy e o dodecafonismo de Schoenberg – o autor defende vigorosamente a segunda escola de Viena explicitando o demérito das outras. A música de Stravinsky “tem [para ele] um comportamento que se parece ao de certos doentes mentais” (ADORNO, 2004, p. 132). Quando se reporta ao que chama de “infantilismo” da primeira fase de Stravinsky, evita compará-lo a Mozart provavelmente porque o conceito de infantil no clássico alemão representou uma virtude e não uma deficiência. Adorno (2004, p. 128, 24) pensa em Stravinsky como uma regressão cultural visto que “o motivo temático ainda não está aí”, não se importando em se contradizer ao considerar progressista outra escola em que “já não existem temas, tampouco desenvolvimento”: a de Schoenberg, Berg e Webern.

Para Adorno (2004, p. 121), a “orgia sonora” de Debussy denunciaria a debilidade moral de não “renunciar aos meios artísticos [sonoros] sedutores [...] que levam logo a regressão do próprio ato de compor”. Diferente da técnica germânica que culminaria na “idéia de uma total organização racional de todo o material” (Webern *apud* Adorno, 2004, p. 50, 57) e “resulta de um sistema de domínio sobre a natureza da música”. Acredito então que um ponto frágil da crítica de Adorno (2004, p. 59) poderia ser identificado quando o autor se deixa apaixonar pela música alemã de forma a esquecer que “o problema que a música dodecafônica apresenta ao compositor [é] de que maneira pode [essa] organização adquirir um sentido” e que “o que Schoenberg produziu [nos primeiros] vinte e cinco anos [de trabalho] é uma *tentativa*”. Contudo, esforçando-me para compreender melhor a posição de Adorno tanto a respeito de seu germanocentrismo quanto de sua calorosa apologia ao dodecafonismo, lembro que, para o autor, foram os alemães que exploraram os limites gnosiológicos das duas principais tecnologias composicionais européias: o contraponto pela apoteose de Bach e a homofonia pela apoteose de Beethoven. Nessa perspectiva persuasiva,

Adorno (2004, p. 57) nota quão atraente é ver na segunda escola de Viena, mediante uma leitura do próprio Webern, uma “vontade de superar a oposição dominante da música ocidental, a oposição que há entre a natureza polifônica da fuga e a natureza homofônica da sonata”. Ora, esta circunstância representaria não só um ideal diferencial plausível no controle do material sonoro quanto seria enfim, um primeiro sucesso empírico de toda a aventura dialética alemã, uma demonstração científica, finalmente só obtida por ironia através da arte, da utilidade metafísica alemã: finalmente uma síntese (dodecafônica) experimentalmente superior as respectivas tese (polifônica) e antítese (homofônica)!

A quem quer que seja formado na música alemã e austríaca é familiar já em Debussy uma sensação de decepcionada expectativa [...] O ouvido deve orientar-se diferente para compreender exatamente Debussy, para entendê-lo não como um processo [tonal] de tensões e resoluções, mas como uma justaposição de cores e superfícies, como a de um quadro. [Porém], já em Wagner o decurso musical é, mais de uma vez, um mero deslocamento. *E dali* deriva a técnica temática de Debussy, que repete sem desenvolvimento sucessões sonoras muito simples. [Já] os melismos, calculadamente avaros, de Stravinski [...] deveriam encarnar a ‘natureza’ como muitos dos motivos wagnerianos (ADORNO, 2004, p. 144-145, grifos nossos).

Conclusão: o que há de aproveitável na música dos franceses e russos é, na opinião de Adorno, germânico!

Neste respeito, a visão de Andrade é mais sóbria e consigo melhor avistá-la como útil em termos educacionais. Para Mário de Andrade (1972, p. 16, 17) é nosso aquilo que a gente conseguir incorporar. “Música Brasileira deve de significar toda música nacional como criação quer tenha quer não tenha caracter étnico. O padre Maurício, I Salduni, Schumaniana são músicas brasileiras.” Portanto, embora Mário de Andrade preocupe-se com uma arte que “reflete as características musicais da raça”, ele mostra-se mais consciente (ainda que seja pela dificuldade que encontra em fundar uma epistemologia própria) da problemática de circunscrever o pioneirismo de uma tradição, sugerindo que se utilize, por direito humano amplamente adquirido, do aprendizado de outras culturas para ajudar a constituir uma produção posterior. Andrade (1942) teria para contra-argumentar Adorno o próprio exemplo de Bach: aglutinador de seiscentos anos de soluções culturais estrangeiras cuja maestria lhe patenteou a propriedade da sua obra. Neste sentido, Andrade (1972, p. 16) acrescenta:

Se fosse nacional só o que é ameríndio, também os italianos não podiam empregar o órgão que é egípcio, o violino que é árabe, o cantochão que é

grecoebraico, a polifonia que é nórdica, anglo-saxônica flamenga e o diabo. Os franceses não podiam usar a ópera que é italiana e muito menos a forma-de-sonata que é alemã. E como todos os povos da Europa são produto de migrações pré-históricas se conclui que não existe arte européia.

Contudo, o interesse numa identidade nacional universalmente identificável é ponto comum no pensamento desses autores. E assim como Andrade adverte da polifonia, alegando o perigo deste procedimento na descaracterização da música brasileira, Adorno sugere cautela em se deixar inebriar com os acordes sedutores de Debussy: “A orgia sonora impressionista se manifesta aqui como um corrosivo em que se submerge a vítima e em que esta perde todo seu sabor” (ADORNO, 2004, p. 121). “Quanto aos processos já europeus de polifonização eles são muito perigosos e na maioria das feitas descaracterizam a melodia brasileira” (ANDRADE, 1972, p. 53). Numa perspectiva pedagógica, preciso discordar de ambos, porque usar uma diversidade de influências é uma forma de aprender, de ganhar técnica ou vocabulário. Mas o fato é que processo formativo escolar em música praticamente não é componente presente em seus trabalhos: o mais importante é a originalidade artística e uma cultura que se deixa descaracterizar, não é capaz de produzir uma música com valor propriamente estético. Tampouco se demoram em seus escritos a refletir sobre um tipo de educação que pudesse favorecer esse ideal estético de evolução cultural. No máximo denunciam as políticas ou modelos praticados e emergentes em seus tempos, como a educação deformadora do rádio e da televisão (ADORNO, 2002), um ensino “pessimamente orientado por toda a parte” (ANDRADE, 1972, p. 73) e os virtuosos a manter programas desgastados e aparências sociais extra-musicais (ANDRADE, 1942, p. 170).

Portanto, o elemento filosófico chave, e não diretamente pedagógico, que entendo aproximar os autores é o apreço por uma “cultura superior”, incluindo a hierarquização tradicional da música erudita em detrimento da popular. Em Adorno (2004), mediante a preocupação com a manutenção da hegemonia cultural alemã, em Andrade (1972, p. 15-6, 49; 1942, p. 77), através da busca por constituir uma música erudita nacional e apesar de seu profundo empenho como etnomusicólogo.

Uma arte nacional não se faz com escolha discricionária e dileitante de elementos: uma arte nacional já está feita na inconsciência do povo. O artista tem só que dar para os elementos já existentes uma transposição erudita que faça da música popular, música artística, isto é: imediatamente desinteressada [...] a música artística não pode se restringir aos processos harmônicos populares, pobres por demais. Tem que ser um desenvolvimento

erudito. [Por exemplo, na história da música] a harmonia em relação à polifonia [representou] uma facilidade [...] um convite constante para a confusão da música artística com a precariedade modulatória da música popular.

A respeito desta preocupação harmônica observo uma divergência entre a busca adorniana de superação dos materiais solidificados em direção a uma estética nova e a necessidade “interessada” de Andrade (1972) nas possibilidades de rearmonizações e ambientações de materiais folclóricos, consideradas por este autor como harmonizações artísticas e por Adorno (2004) como caprichos afetados. Inseridos em contextos diferentes, Adorno busca alternativas para o diferencial musical dentro da autonomia histórica que a cultura alemã teria conquistado. Andrade, uma primeira solidificação da identidade nacional na qual uma leitura estilisticamente “sofisticada” dos temas populares seria de grande utilidade, dignificando, mas tornando nossa cultura internacionalmente menos exótica. Mas ambos tendem ao estruturalismo; a procurar racionalizar e estabelecer certa unidade na realização estética local.

Em vias de tornar esta unidade possível, Andrade (1972, p. 20) diferencia o caráter “individual”, exclusivo do compositor e passível de se universalizar, do estilisticamente brasileiro a que dá preferência provisória porque o “critério histórico atual da Música Brasileira [defendido pelo autor] é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou indivíduo nacionalizado, reflete as características musicais da raça.” Adorno parece caminhar no sentido contrário. Este busca a manutenção da presunção hegeliana (HEGEL, 1996) do “universal” pretensamente identificada no seio da tradição alemã. Ele não declara isto abertamente, apenas se manifesta de forma que não me permite nutrir escrúpulos a este respeito. Creio ser por isso que Adorno (2010; 1982) dificilmente se reporte ao impressionismo de Debussy – tão indicado por Andrade (1942; 1972; 1977) como modelo formidável de solução moderna de concepção harmônica – e insista em torno de Berg e Mahler, para não falar em Schoenberg – enquanto Andrade parece inclusive desconhecer o dodecafonismo.

De acordo com uma reconstituição histórica que procurei empreender, o caminho diferente praticado por Andrade e Adorno parece proceder do seguinte. A postura das elites brasileiras seduzidas pela cultura francesa, ainda que imbuídas do interesse de fruição clássico-romântica da Belle Époque, acaba por favorecer o Modernismo brasileiro,

fundamentalmente contrário, no mais, às pianolatrias paulistanas de Mozart, Bach, Chopin e Schubert (ANDRADE, 1942). Focaliza assim olhares não mais para uma genealogia que, após Wagner, iria convergir nas propostas expressionistas (pós-românticas) da segunda escola de Viena, mas para o modernismo de Debussy, por quem Villa-Lobos se permite influenciar. O Dodecafonismo como técnica composicional só chega ao Brasil pelas mãos de Koellreutter e, encarado como alternativa moderna pelo movimento Música Viva (KATER, 2001), acaba acarretando um enfrentamento e uma cisão político-estética com o tipo de Nacionalismo incentivado por Mário de Andrade e assumido pelo compositor Camargo Guarnieri. É assim que Andrade (1977, p. 87, 133) não constrói reservas a respeito de Debussy, cujos “acordes de undécima, de décima terceira [...] fizeram justamente a música se tornar mais [...] dinamicamente suave, [...] foram parar no jazz sem descaracterizar coisa nenhuma” e acabaram influenciando significativamente várias composições de Guarnieri. Evitado pelo Adorno (2010) súdito incondicional de Berg, Debussy é, no entanto, considerado por Andrade (1972, p. 50) como alternativa de modelo harmônico que “num átimo, perdeu o caráter nacional que poderia ter”. Este norteamento que delineio acaba permitindo observar como Andrade admite perspectivas estéticas vistas como universais, apesar do autor não achar que a primeira metade do século XX fosse oportuna para Villa Lobos buscar um nível de originalidade que o desviasse da caracterização da música brasileira ora em pretensa constituição.

Da noção de “universalidade” em música à noção de “repertório de qualidade” em Educação Musical

O problema de uma perspectiva musical universal usada como referência cultural superior traz dificuldades importantes para nós que procuramos ultrapassar suas repercussões na educação musical brasileira. As posições de Adorno e Andrade produzem uma acepção de que a percepção estética é uma faculdade humana universalizável. Neste sentido é que Bourdieu (1984) atenta que a capacidade de compreensão de uma determinada vertente estética é aprendida através de um confronto subjetivo imediato com vivências sociais que a propiciem. Então, o perigo de uma pretensão universalista é o de que estejam escondidos nessa espécie de guerra fria por uma música paradigmática ocidental elementos que corroborem com posturas éticas que legitimam a ampla e complexa lógica de dominação cultural.

A aparente vantagem da crítica de Andrade é que o “universal” que ele busca descartar em nome do fortalecimento da música nacional é precisamente o que Adorno anseia. Mas quando Andrade (1972, p. 19) diz que “o critério atual da Música Brasileira deve ser não filosófico, mas social [...] um critério de combate”, ele estabelece uma estratégia nacional para atingir, quiçá, a mesma pretensão “universal” de Adorno, só que em prazo mais largo. E isto momentaneamente “sem perder em nada o valor artístico porque não tem gênio por mais nacional que não seja do patrimônio universal”. Portanto, caminhando em sentidos opostos, Adorno, do particular para o universal, Andrade, do universal para a constituição do particular, ambos se encontram na busca moderna do original.

A partir da manifestação crítica de Adorno e Mário de Andrade é possível induzir que mesmo a capacidade autônoma de reflexão subjetiva não seria capaz de amenizar o *status* referencial do repertório musical a que se teve acesso, tampouco arrefecer a leitura hierarquizante que o indivíduo constrói dos repertórios musicais a partir do *seu* mundo cultural. A crítica de Adorno, embora metodologicamente dialética e o pensamento de Mário de Andrade, apesar de este haver colido um amplo acervo de registros de manifestações musicais populares, pendem igualmente para afirmar a concepção de que não existe música artística que não seja erudita. Por este caminho, observo que a força e a crença no gosto musical incorporado são preponderantes a despeito de qualquer valor étnico-musical específico que lhe seja estranho e reforço que para amenizar esse processo de glorificação de repertório haja abertura para que o ensino teórico-prático de música para adultos iniciantes – que praticamente ou nunca freqüentaram escola, mas já viveram o suficiente para realizar as próprias seleções musicais – seja subsidiado fundamentalmente pelas preferências musicais dos estudantes e que os conhecimentos sejam construídos sob a luz dos seus contextos práticos de atuação formal/informal sob o pretexto constante de ampliar os recursos técnicos de suas produções.

Considerações abertas em benefício da educação musical de adultos iniciantes

Neste ponto chego a uma zona de conflito epistemológico. O intuito de minhas pesquisas atuais tem sido o de procurar defender a canção brasileira como conhecimento cultural compatível com a educação formal de adultos iniciantes e como repertório favorável a apresentação de percursos didáticos que prezem pela incorporação de critérios de estruturação

e linguagem musical mediante a experimentação solfejada de arranjos musicais (TEIXEIRA, 2012). O problema que encontro consiste na semelhança em relação à forma de uso do repertório popular como promotor de aberturas pedagógicas que proponham a união da canção popular brasileira ao reconhecimento das técnicas homofônicas e contrapontísticas que constituíram boa parte da história da música ocidental em que Mário de Andrade (1972) sugeria buscar elementos de identidade a fim de diluir matérias-primas musicais populares em técnicas de composição pretensamente universais e consagradas. Vista pelo prisma de Mário de Andrade a música popular aparece como um ingrediente capaz de atribuir originalidade, embora o valor artístico se deva buscar alhures. Penso que este valor pode acabar sutilmente contagiando a esfera pedagógica que preza pelo “discurso dos alunos” (SWANWICK, 2003) apenas como procedimento preparatório para que se lhes possa em seguida ampliar o que estou batizando agora de ‘discurso estreito’ mediante ‘novos repertórios de referência’. Por outro lado, tanto do ponto de vista artístico quanto do formativo é muito sedutor aderir à afirmação de que “o exclusivista brasileiro só mostra que é ignorante do fato nacional”, que “o que carece é afeiçoar os elementos estranhos” e que “a reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa” (ANDRADE, 1977, p. 26, 27, 28).

Ao mesmo tempo, para finalizar destaque, porém que é por causa dos seus interesses mais “artísticos” de vanguarda do que pedagógicos que Andrade (1972) recomenda, por exemplo, aquela cautela em lidar com critérios europeus de polifonização e que Adorno (1982) rejeita qualquer técnica musical que produzisse em seu espírito uma *concepção* retrógrada; por mais que lhe *soasse* nova! O centro em ambos os autores não é, portanto, a formação do artista, mas a constituição da arte como que ‘por si mesma’.

Referências

- ADORNO, T. W. *Berg: o mestre da transição mínima*. São Paulo: Unesp, 2010.
- ADORNO, T. W. *Filosofia da Música Nova*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ADORNO, T. W. *Essays on Music*. Berkeley: University of Califórnia Press, 2002.
- ADORNO, T. W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.
- ANDRADE, Mário de. *O Banquete*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. São Paulo: Martins, 1942.
- BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgment of Taste*. Londres: Routledge, 1984.
- HEGEL, G. F. *Curso de estética: o belo na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KATER, Carlos Elias. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Através, 2001.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Veredas e desafios para o ensino musical de adultos sem extensa formação especializada anterior: alternativas pedagógicas pertinentes à realidade cearense. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro (Org). *Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

Espaço aula no portal do professor: Um modelo no uso das novas tecnologias da informação e das comunicações (NTICs) no ensino de música na educação básica

María Débora Ortiz Rodriguez
UnB
madeb54@hotmail.com

Resumo: Este texto apresenta recorte de pesquisa de mestrado, com abordagem qualitativa, análise documental, cujo objeto de estudo é o Espaço da Aula do Portal do Professor do Ministério de Educação e Cultura (MEC), disponibilizado como Recurso Educacional Aberto (REA). Como objetivo, esta pesquisa se propõe a avaliar como são elaboradas as aulas de música ali disponibilizadas; determinar em que elas diferem de uma aula tradicional; identificar os recursos utilizados; precisar como são planejadas (objetivos, atividades, avaliação) e examinar como são avaliadas pelos usuários. Nesta comunicação, apresento o Portal, seu significado como REA e a aula de música do Espaço da Aula como um possível modelo de uso das NTICs na formação de professores e na Educação Básica.

Palavras chave: Portal do Professor, Espaço Aula, Recursos Educacionais Abertos.

Introdução:

Em minha vivência como educadora musical trabalhei com todas as faixas etárias, especialmente com crianças, eu, defensora da música em vivo e acústica, deparei-me com o veloz avanço da tecnologia eletrônica e digital. Dentre as inovações destaco: a relativa facilidade para encontrar músicas outrora acessíveis; novos formatos de áudio e de efeitos sonoros; facilidade de registro de experiências musicais; aparelhos com novos recursos sonoros de gravação e reprodução; e programas (softwares) musicais para ensino e aprendizagem musical, treinamento auditivo, reprodução, gravação e edição. Essas possibilidades de interação com a música foram, gradativamente, fazendo parte dos materiais e recursos utilizados por mim e pelos meus estudantes para registrar trabalhos e experiências de criação musical.

Desta história pessoal, destaco três contextos principais: na escola de ensino básico em que em pouco tempo surgem novos recursos e informação digitalizada; na docência em escola especializada de música, onde os estudantes manipulavam novos dispositivos, programas computacionais de edição, gravação e emissão de música e na experiência com

“*Homeschooling*”¹ (LYMAN, 2000) com grupos de crianças entre os cinco e onze anos de idade, que “obrigavam-me” a mergulhar no mundo das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Estas definidas como “conjunto diversificado de ferramentas tecnológicas e recursos usados para comunicar e criar, difundir, armazenar e gerenciar informação” (BLURTON, 1999, p. 1). Meus alunos articulavam com bastante habilidade sistemas de videoconferência, estudavam com plataformas virtuais de aprendizagem, programas e dispositivos eletrônicos que eu e outros professores de música mal começávamos a conhecer.

Essas rápidas transformações me suscitaram alguns questionamentos. Como lidar com esse “admirável mundo novo”? Como estar preparado para assumir a responsabilidade de orientar, disponibilizar e utilizar os novos recursos músico-educativos, até então desconhecidos pela minha geração? Como utilizá-los em sala de aula? Que tipo de aula de música explora com pertinência esses recursos?

A necessidade de atualizar meus conhecimentos no mundo computadorizado, levou-me a desenvolver uma proposta músico-pedagógica no formato de hipertexto, como Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), uma estratégia educacional para análise, apreciação, arranjo e composição musical. Porém, longe de encontrar soluções, deparei-me com um leque de novos questionamentos: De que forma os professores têm explorado a aula de música apoiada em NTICs? Quais são as possibilidades de acompanhamento e de interação em uma aula de música no mundo virtual na chamada Sociedade do Conhecimento²? (DRUCKER, 1969; STEHR 1994).

Para responder essas questões, iniciei uma busca por modelos e formatos de aulas no mundo da virtualidade, de NTICs. Nesse levantamento encontrei os Recursos Educacionais Abertos (REA) do Brasil e, dentre eles, o Portal do Professor do Ministério de Educação (MEC). Neste, o Espaço da Aula do Portal do que trata esta Comunicação.

Questões de pesquisa

¹ *Homeschooling* é o nome dado ao ensino escolar em casa.

² Proposta de sociedade que além de ter a tecnologia para guardar e partilhar informação tem a capacidade de se apropriar de forma crítica e seletiva de essa informação para reinterpretá-la e convertê-la em novos saberes e desenvolvimento para campos específicos que, ao se executar, beneficiam a comunidade toda (DRUCKER, 1969; STEHR 1994).

A Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (CMSI, 2003, 2005), destaca que as TICs promovem a revolução digital e têm influído na mudança da sociedade e na maneira como as pessoas pensam, atuam, se comunicam, trabalham e garantem o seu sustento. Delas surgiram novas maneiras de transmitir informação, de criar conhecimento, e de educar. Segundo a UNESCO, as mudanças sociais induzidas pelas novas tecnologias transformam a forma como as pessoas interagem com o conhecimento, ou seja:

A natureza interativa das redes digitais confere aos usuários das tecnologias uma situação que anteriormente não tinham. Eles não podem ser passivos perante a informação, porque constantemente estão sempre a seleciona-la e classifica-la. Atualmente, as tecnologias de comunicação não precedem à elaboração e construção dos conhecimentos, mas interagem com eles (UNESCO, 2005, p.56, tradução nossa)³.

Perante esse panorama, um dos desafios que o professor enfrenta envolve o planejamento de aulas de música interessantes mediada pelas NTICs que promovam novas formas de interação dos alunos com o conhecimento. Esse dilema tem estimulado a criação de REA para criação e socialização de conhecimentos como por exemplo o Portal do Professor. Diante desse fato apresentam-se algumas questões que merecem ser investigadas. O que é a aula de música no Espaço da Aula do Portal do Professor do MEC? Como são essas aulas? Em que diferem as aulas de música do Portal do Professor de outra aula fora da cibercultura? Quais recursos elas utilizam? Como elas são planejadas (objetivos, atividades, avaliação)? Como as aulas são avaliadas pelos usuários do Portal do Professor?

A partir desse questionamento, esta pesquisa visa responder os objetivos a seguir.

Objetivo Geral

Compreender como são elaboradas as aulas de música disponibilizadas na grande área Espaço da Aula do Portal do Professor de MEC.

Objetivos Específicos

³ *El carácter interactivo de las redes digitales confiere a los usuarios de las tecnologías una situación que no tenían anteriormente. Ya no pueden ser pasivos ante la información porque la están seleccionando y jerarquizando continuamente. En la actualidad, las tecnologías de la comunicación no preceden a la elaboración y construcción de los conocimientos, sino que interactúan con éstos* (UNESCO, 2005, p.56).

Determinar em que diferem as aulas de música disponibilizadas na grande área Espaço da Aula do Portal do Professor de MEC de uma aula tradicional.

Identificar que recursos utilizam as aulas de música disponibilizadas na grande área Espaço da Aula do Portal do Professor de MEC.

Precisar como são planejadas (objetivos, atividades, avaliação) as aulas de música disponibilizadas na grande área Espaço da Aula do Portal do Professor de MEC.

Examinar como são avaliadas pelos usuários as aulas de música disponibilizadas na grande área Espaço da Aula do Portal do Professor de MEC.

Recursos Educacionais Abertos - REA

O ensino e a aprendizagem com apoio das chamadas NTICs tem se convertido numa corrida pela sua utilização e/ou atualização em todos os níveis e modalidades educacionais. No Brasil e em países da América Latina estão sendo desenvolvidos novos sistemas de ensino e aprendizagem, novos programas de estudo, de pesquisa, de experiências em ambientes digitais, com o apoio direto ou indireto, pouco ou suficiente, mas, sempre presente do Estado.

Dentre eles, destacam o programa Enlaces⁴ criado em 1992 pelo Ministério de Educação do governo chileno; ColombiaAprende⁵ Portal educativo criado em 2004 pelo Ministério de Educação Nacional de Colômbia; EducaRede⁶ criada em 2003 pela Fundação Telefônica e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com relação ao ensino e aprendizagem de música, o apoio governamental à pesquisa e inovação em educação musical tem promovido o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVA, de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, de Repositórios de Objetos Virtuais de Aprendizagem em Portais educacionais e de outros Recursos Educacionais Abertos-REA.

O termo Recursos Educacionais Abertos-REA, do inglês *Open Education Resources-OER*, usado pela primeira vez no Fórum de 2002 pela UNESCO é entendido como “provisão

⁴Disponível em: <http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/Desde-Chile-ENLACES-el-programa-integral-de-incl/18267ead-164c-43ac-a6c7-1cec2d21345c>

⁵Disponível em: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/w3-channel.html>

⁶Disponível em: <http://www.educared.org/global/educared/portada>

de recursos educacionais com licença aberta, habilitados por informações e tecnologias de comunicação, para consulta, utilização e adaptação por uma comunidade de usuários para fins não comerciais” (UNESCO, 2002, P.24)⁷.

No Brasil, a comunidade REA-Educação Aberta sob coordenação do professor Tel Amiel, investigador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) define REA como:

...materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento UNESCO/*Commonwealth of Learning* com colaboração da Comunidade REA-Brasil (2011).

Carolina Rossini apresenta no contexto do Brasil, o REA como um sistema em quatro eixos que se entrelaçam entre as estruturas internas da educação tradicional e as novas oportunidades que oferecem as redes digitais para o uso e difusão de materiais educativos. São eles: acesso público; produção de materiais educativos; estratégias de aprendizagem e formação contínua de professores (ROSSINI, 2010, P.11).

Como Exemplo bem sucedido de REA, Rossini ((*ibid.*, p.57-71) menciona:

- A Universidade Aberta-UAB, criada em 2005, coordenada pelo Ministério de Educação do Brasil-MEC como uma rede de instituições e universidades que tem como objetivo aproximar a Educação Superior aos municípios onde ela não é oferecida.
- Os Repositórios Educacionais Digitais, criados desde 2003, em que se destacam: RIVED, Rede de Recursos Educacionais Interativos; BIOE, Banco Internacional de Objetos Educativos, (criado em 2008) vinculado à Rede Latino-americana de Portais Educativos (RELPE); BDTD, Banco Digital de Teses e Dissertações, (criado em 2002) cuja missão é disponibilizar a produção acadêmica brasileira no âmbito nacional e internacional.

⁷ “The open provision of educational resources enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes” (UNESCO, 2002, P.24).

- PORTAL DO PROFESSOR, criado em 2008 como membro do RELPE, pelo Ministério de Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a integração e interação do sistema de educação pública.
- SciELO Books-Scientific Electronic Library Online, desde 1997 como uma rede de coleções de periódicos científicos atualmente dirigido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

Portal do Professor

O Portal do Professor é um REA especialmente criado para a comunidade educativa, como um apoio de comunicação em rede, via internet, de acesso a informações de modo amplo e irrestrito, de fomento das novas tecnologias e para a participação do Brasil no RELPE, esta foi criada em 2004 pelo acordo dos Ministros da Educação de 16 países de América Latina reunidos para tal fim em Santiago de Chile.

Para a RELPE, os portais educativos permitem a integração das tecnologias da informação e das comunicações na educação, assegurando uma distribuição de informações que atingem a comunidade educativa como um todo, disponibilizando recursos digitais para professores (no caso do Portal do Professor do MEC), para estudantes e investigadores. Além disso é um meio natural de formação continuada, de troca e discussão de experiências, de gestão escolar e de atualização.

O Portal do Professor do MEC como membro da RELPE adota seus objetivos, e é para seus fundadores, também uma motivação para o uso das TICs em sala de aula, dando continuidade aos planos de ação do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional-ProInfo Integrado.

O Portal, estimula a formação e socialização profissional docente. Para BIELSCHOWSK e PRATA (2010, p.2) o Portal visa “fomentar a participação de nossos professores em comunidades educacionais, com a oferta de conteúdos digitais, espaços de comunicação e outros elementos”.

O Portal se estrutura em seis grandes áreas, cada uma delas composta por subáreas em que o professor usuário pode: 1) produzir e compartilhar aulas (Espaço da Aula); 2) acessar as informações sobre prática educacional (Jornal do Professor); 3) acessar e baixar recursos

multimídia (Conteúdos Multimídia)⁸; 4) acessar materiais e cursos (Cursos e Materiais); 5) interagir e colaborar com colegas (Interação e Comunicação); 6) acessar diversas temáticas (Links). Acrescentou-se por último, a sétima grande área, acesso ao sistema eletrônico de gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Plataforma Paulo Freire).

FIGURA 1 – Pagina Inicial do Portal do professor do MEC



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

O Espaço da Aula do Portal do Professor apresenta quatro ferramentas de navegação:

1) Sugestões de Aulas, 2) Criar Aula, 3) Orientações e 4) Minhas Aulas.

FIGURA 2 – Pagina do Espaço da Aula



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>

⁸ Este com acesso direto ao Banco Internacional de Objetos Educacionais-BIOE com conteúdo em diferentes idiomas.

Em Sugestões de Aulas, o usuário pode acessar Aulas e Coleções de Aulas, espaço em que são disponibilizadas as aulas planejadas pelos professores; em Criar Aula o usuário tem a opção de planejar aulas individualmente ou em equipe; Em Orientações, o usuário tem acesso as ferramentas Reflexões Pedagógicas, Criando equipes, Criação de Aulas, e Dicas para a Produção de Aulas; e por último o usuário tem Minhas Aulas, acessa suas próprias aulas.

Metodologia:

A metodologia da pesquisa, em andamento, adota uma abordagem qualitativa na forma de análise documental ainda em processo de aprimoramento.

Um primeiro levantamento realizado como análise das aulas de música no Espaço da Aula no Portal do Professor do MEC utilizando o sistema de busca avançada disponibilizado em “Mostrar mais opções de busca”, indica:

Tabela 1: Levantamento de aulas de música em Espaço da Aula do Portal do Professor.

Música: Ensino médio: Componente curricular: Artes		
Tema	Nº de Aulas	Último acesso
Canal	117	27/05/2013
Contextualização	121	1/06/2013
Estruturas morfológicas	102	9/06/2013
Estruturas sintáticas	101	09/06/2013

Fonte: autor

O Portal dá ao usuário opção para comentar, acessar as sugestões, baixar a aula, deixar comentários, e destacar ou classificar as aulas acessadas.

Utilizando o sistema de busca avançada, o Portal permite filtrar a busca por Modalidade, Nível de Ensino, Componente Curricular e o Tema.

O Tema atende a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Tabela 2 apresenta os resultados obtidos nesse primeiro levantamento dito acima.

Tabela 2: Levantamento de Ordem de Classificação no Tema CANAL. Último acesso 30/06/2013

Ordem de Classificação	Nº de Aulas	Último acesso
Mais comentadas	43	Maior nº de comentários Entre aulas com 5 estrelas 10
Mais acessadas	43	Maior nº de acessos 23.702
Relevância	Entre 20	Nº de aulas por ano 2012= 5 2011= 0 2010= 9 2009= 6

Fonte: autor

Considerações finais:

Visando o desenvolvimento dos objetivos propostos para esta Comunicação e tendo em conta que este trabalho é unicamente um fragmento da pesquisa total em andamento, contextualizo o Portal do Professor do MEC no seu significado como Recurso Educacional Aberto (REA) dentro da Sociedade do Conhecimento, que pela socialização de aulas de música tem a possibilidade de criar novos saberes. E a aula de música dentro do Espaço da Aula do Portal, apresentando-se como um possível modelo que usa as NTICs como alternativa de interação entre o professor e o conhecimento.

Para compreender a elaboração das aulas é preciso uma maior análise de acordo com parâmetros estabelecidos pelo mesmo Portal, análise que está sendo realizado, e pelo tanto é imprecisa uma valoração atual. Dentre os recursos identificados e que podem marcar alguma diferencia das aulas de música disponibilizados no Portal com a aula “tradicional”, está o uso das NTICs, havendo referência e encaminhamento dentre os planejamentos e atividades para se usar como recursos disponibilizados dentro do mesmo Portal, podem apresentar-se como

enlace a outras aulas, ou como atividades com recursos tecnológicos de multimídia. Os usuários, professores que consultam ou criam aulas tem um espaço para valorar e ou comentar a aula acessada. Sendo este um fragmento do meu próprio trabalho de pesquisa, disponho podendo ser útil como ponto de partida para outras pesquisas e estudos.

Referências

BIELSCHOWSK, Carlos Eduardo; PRATA, Carmem Lúcia. Portal Educacional do Professor do Brasil. **Revista de Educación**. Brasília, 352. Mayo-agosto 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013441.pdf>. Acesso em 25 e 31/05/2013.

BLURTON, C. **New Directions of ICT-Use in Education**. Paris: UNESCO, 1999. Disponível em <http://www.unesco.org/education/lwf/dl/edict.pdf>. Acesso em: 17 Abr. 2013.

CUMBRE MUNDIAL SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN **Compromiso de Tunes**. Ginebra 2003-Túnez 2005 <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-es.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2013.

DRUCKER, Peter. **The age discontinuity, guidelines to our changing society**. New York: Harper & Row, 1969.

GUTTMAN, C. **Education in and for the information society**. Paris: UNESCO, Disponível em: 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528e.pdf> Acesso em: 21 Mai. 2013

LYMAN, Isabel. **The Homeschooling Revolution**. Bench Pr Intl, Massachusetts, 2000.

PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - **Ensino Médio**, Bases Legais. 2000. Acesso em: 8 Mar. 2013.

PORTAL DO PROFESSOR. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

ProInfo Integrado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13156

REA, Comunidade -Brasil (2011). **O que é REA**. Disponível em: <http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/> Acesso em: Abr. 2013.

RELPE, Rede Latinoamericana de Portais Educativos. **Qué es el RELPE**. Disponível em: <http://www.relpe.org/>. Acesso em: 10 Mai. 2013.

ROSSINI, Carolina. (2010). Green-Paper: **The State and Challenges of OER in Brazil: From Readers to Writers?** The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University, Research Publication No. 2010-01, Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1549922 Acesso em: 17 Jun. 2013.

STEHR, Nico. **Knowledge societies: the transformation of labour, property and knowledge in contemporary society**. London: Sage, 1994.

UNESCO, Informe mundial de la. **Hacia las sociedades del conocimiento**, Paris, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Acesso em: 21 Mai. 2013.

UNESCO. Informe final. **Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries**, , Paris, 1-3 Jul. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>. Acesso em: 17 Jun. 2013.

Espaços para a Criação: a improvisação em jogos cênico-musicais

Camila Costa Zanetta
 USP
camilazanetta@usp.br

Teca Alencar de Brito
 USP
tecadebrito@usp.br

Resumo: O presente artigo discorrerá sobre o projeto de pesquisa acima intitulado, em andamento no curso de Mestrado em Processos de Criação Musical da Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa “Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem”, com apoio da FAPESP. Tal projeto salienta a importância de processos criativos e experiências significativas na Educação Musical. Para tal, respalda-se na interdisciplinaridade e na ludicidade, propondo experiências de improvisação musical em jogos cênico-musicais. Através de uma pesquisa-ação, pretende-se verificar quais as contribuições destas, argumentando sobre a funcionalidade da improvisação musical na educação para a formação integral da criança. A prática da pesquisa-ação constará de uma Oficina a ser realizada, semanalmente, durante o período de três meses. Pretende-se atender crianças da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Os encontros serão semanais e todas as aulas serão registradas em material audiovisual. A Oficina de Música permitirá um envolvimento das crianças com atividades musicais diversas, uma integração entre universidade e comunidade e, ainda, fortalecerá elos e parcerias entre a Universidade de São Paulo e sua Escola de Aplicação.

Palavras chave: improvisação musical; jogos cênico-musicais; pesquisa-ação.

Introdução

Nos últimos anos, crescentes tem sido os debates sobre os processos de ensino e aprendizagem da música. A área da Educação Musical vem recebendo contribuições de diversos pesquisadores, além de se estabelecer com maior solidez no cenário da Educação no Brasil através de associações como a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

A pesquisa em Educação Musical, principalmente a partir da década de 60, tem colocado em pauta a importância das práticas criativas, das atividades de composição e de improvisação musical, através de nomes como Beineke (2009), Brito (2001, 2003, 2004, 2007), França e Swanwick (2002), Gainza (1990), Koellreutter (1997a, 1997b), Schafer (1991), Swanwick (2003), entre outros. Diversos pesquisadores, até mesmo dentre os já citados, abordam também a importância da brincadeira e dos jogos, da ludicidade nos

processos pedagógico-musicais. Outros ainda estabelecem afinidades entre a música e o jogo, como Delalande (1984) e Huizinga (1990), este último não diretamente ligado à área da Educação Musical. Nesta grande teia, neste emaranhado de pesquisas que vêm surgindo, também podemos destacar as de Lima (2007, 2009, 2011), Ramalho e Oliveira (2008), dentre alguns igualmente já citados acima, que discorrem a respeito da interdisciplinaridade nas linguagens artísticas e sobre o ensino e aprendizagem da música dialogando com outras linguagens. Brito (2001, p. 27), por exemplo, ao falar sobre Koellreutter, diz que “sua formação e seus campos de interesse levaram-no a traçar um caminho para a realização de um trabalho interdisciplinar em que a música, em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, privilegiasse o ser humano.” Por sua vez, a proposta de lidar com uma abrangência de conteúdos e diferentes linguagens em aula, “visa sempre ao desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação.” (BRITO, 2001, p. 35).

Neste contexto, portanto, situamos nosso projeto de pesquisa, o qual visa refletir sobre as práticas criativas na Educação Musical. Focando especificamente a improvisação, o projeto dialoga com as ideias de jogo e de interdisciplinaridade por meio dos jogos cênico-musicais.

Improvizando em jogos cênico-musicais: reflexões sobre uma proposta pedagógica

Discorreremos em nossa pesquisa, primeiramente, sobre os espaços educacionais enquanto ambientes para que os estudantes sejam ativos, usufruam de autonomia e liberdade durante o processo pedagógico, configurando-se como espaços para diálogos, questionamentos, socialização e construção coletiva de conhecimentos. Embasaremos o trabalho nas perspectivas educacionais apontadas por Freire (2008, 2009) e Koellreutter (1997a, 1997b), discutindo e refletindo o processo pedagógico da música reavendo conceitos como “educação bancária”, “opressor”, “oprimido”, “ensino pré-figurativo”, entre outras abordagens. Acreditamos haver um desejo e um discurso comum entre eles: a busca por práticas educacionais que priorizem o ser humano¹.

¹ Uma análise mais detalhada sobre as aproximações entre as propostas de ambos será apresentada na dissertação final.

Repensando estes espaços de ensino e aprendizagem, recorreremos ao jogo. A pesquisa abrangerá, portanto, reflexões a respeito do jogo enquanto espaço/ambiente lúdico para os processos pedagógicos – em nosso caso, processos de criação musical. Com base em Huizinga (1990), Januzelli (2003), Pereira (2012) e Spolin (2007), podemos compreender o jogo enquanto espaço lúdico capaz de cativar o jogador, gerar descontração, relaxamento, diversão, afinidade grupal, incertezas, tensões, além de trabalhar a improvisação, a intuição e a criatividade, fazendo com que os jogadores lidem com ações e reações cada vez mais espontâneas e eficazes.

Dentro do contexto lúdico, o jogo é visto como uma das únicas atividades coletivas que permite a eliminação da autocensura, o desenvolvimento pessoal e grupal, a confiança e a liberdade para a criação (HUIZINGA, 1990; JANUZELLI, 2003; PEREIRA, 2012). Isto se deve ao fato de o jogo produzir a sensação de “outro mundo”.

O jogo se apresenta ao jogador como a possibilidade dele (jogador) poder ter vários tipos de experiências sem que corra riscos reais, onde é possível que ele brinque e desenvolva suas atividades cognitivas em um universo lúdico, em que não há a força e peso da realidade, ou seja, ao entrar no mundo do jogo, o jogador pode se sentir, mesmo que temporariamente, afastado da realidade em que vive e ir ‘viver’ de modo seguro em outro mundo que lhe dá prazer. Essa prática e imersão do jogador ‘de estar no jogo’ é o que caracteriza o jogo. (COELHO, 2011, p. 305).

De acordo com Januzelli (2003, p. 57), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo frui sua liberdade de criação e utiliza sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que ele descobre o eu.” Considerando as possibilidades que o jogo pode fornecer ao jogador/estudante, apontamos a importância do lúdico na sala de aula para que este ambiente se torne espaço para a diversão, imaginação, para a criação e, conseqüentemente, para a descoberta do eu.

A improvisação musical também é um meio que permite emergir a intuição, a geração e expressão de novas ideias e a criatividade. Para Koellreutter (apud BRITO, 2001), ela é ferramenta fundamental nos processos criativos, sendo trabalhada também através de jogos.

Os jogos de improvisação propostos pelo compositor alemão são fundamentais a essa pesquisa, primeiramente pelo fato de que os mesmos vislumbram a formação do humano através dos processos de criação e improvisação musical, o ser humano como objetivo maior

da educação musical (BRITO, 2001). Depois, pelo fato de que diversos de seus modelos trabalham a questão cênica, lidando com a interdisciplinaridade.

Em *O palhaço*, por exemplo, podem-se pensar representações teatrais. Neste jogo, enquanto se improvisa, há uma representação da estrutura social através dos *cidadãos*, da *lei* e do próprio *palhaço* (BRITO, 2011, p. 102-103). Em *Loja de relógios*, alguns jogadores tornam-se *cordas*, outros se tornam *relógios*. Nas explicações a respeito do funcionamento deste jogo, inclusive, consta: “podem-se criar variações para a ideia da *Loja de relógios* [...], realizando o trabalho também como uma peça de teatro.” (BRITO, 2001, p. 118).

O Arte-jogo *Fim de Feira* talvez seja o exemplo que mais elucide o quanto a questão cênica esteve presente nos trabalhos do educador. Este jogo configurou-se em espaço de vivências cênico-musicais, ambiente em que se exploraram tanto possibilidades sonoras quanto questões relacionadas ao corpo em cena e à representação.

O professor Koellreutter vislumbrou no arte-jogo *Fim de feira* a oportunidade de desenvolver um trabalho – a um só tempo – pedagógico e artístico, considerando também que seria muito interessante integrar música e teatro [...] *Fim de feira* propôs uma vivência cênico-musical com base em situações cotidianas [...] A ideia original pretendia desenvolver a improvisação num plano exclusivamente musical em que o discurso dos políticos, por exemplo, seria realizado unicamente por instrumentos musicais. O que ocorreu, no entanto, foi a integração de linguagens: gestos, sons, movimentos, falas, cores... (BRITO, 2001, p. 63-64).

Assim sendo, fundamentando-nos nas perspectivas até então expostas, pretendemos desenvolver uma pesquisa-ação voltada a investigações e reflexões sobre as práticas criativas na Educação Musical, especificamente sobre experiências de improvisação em ambientes lúdicos e interdisciplinares, como o jogo cênico-musical. Através da prática da pesquisa-ação, que se dará em uma Oficina de Música para crianças, buscaremos compreender as possíveis contribuições das experiências vivenciadas para a formação integral das crianças.

Metodologia e objetivos

Visamos realizar uma pesquisa-ação, unindo as pesquisas e reflexões descritas até então a um processo empírico. A prática da pesquisa-ação consistirá em uma Oficina de Música para crianças.

Pretendemos realizar tal Oficina, com duração total de três meses e encontros semanais, na Escola de Aplicação da USP. Propõe-se a filmagem das aulas, momentos de conversa e reflexão sobre os jogos vivenciados em sala, entrevistas semiestruturadas com as crianças e protocolos de qualquer suporte (desenho, escrita, colagem, entre outros) enquanto meio de registro de suas reflexões. Através destes procedimentos a coleta de dados será realizada.

Na perspectiva de uma abordagem qualitativa (BRESLER, 2006; LUDWIG, 2009; STAKE, 2011), procuramos investigar quais as contribuições das experiências de improvisação musical no contexto lúdico do jogo cênico-musical para a formação integral da criança, traçando nossas futuras argumentações a partir dos relatos e registros feitos pelas próprias crianças. Desta maneira, partiremos de uma descrição rica das ações em sala de aula, descrição esta baseada em experiências, situacional, fruto da relação entre pesquisadoras e pesquisados.

Enquanto pesquisadoras, voltaremos nossa atenção às experiências e aos comentários sobre os jogos realizados pelas crianças em sala de aula, às ideias expressas por elas durante as entrevistas e aos protocolos. Todo este material será analisado na perspectiva da abordagem qualitativa, buscando-se entender e compreender de que modo as experiências de improvisação musical em jogos cênico-musicais “afetaram” e/ou contribuíram na formação integral das crianças. Desta forma, procuraremos ouvir e dar voz às crianças, estando atentas ao processo e ao produto, ao resultado e impacto desta experiência para as mesmas.

Diversos autores apontam a importância de ouvirmos, observarmos e atentarmos para o ponto de vista das próprias crianças, de modo a refletirmos também com base no que elas pensam a respeito de um trabalho, tendo-as enquanto agentes sociais que constroem modos particulares de significação de mundo (BURNARD, 2006; GRIFFIN, 2009; SARMENTO, 2003). Portanto, visamos investigar, sob o ponto de vista das crianças, as possíveis contribuições das experiências que elas irão vivenciar durante a Oficina de Música proposta. Partindo do que elas pensam, comentam, registram, acreditamos poder compreender mais profunda e significativamente as ideias que elas constroem sobre um determinado fazer musical.

O projeto serve-se da pesquisa-ação por ser um método que une teoria e prática, permite ao pesquisador intervir/agir em um grupo, sendo um eficaz instrumento também para o desenvolvimento e capacitação para a atuação profissional, possibilitando que professores

unam sua prática a uma pesquisa, com vias a refletir e produzir conhecimento ao pensarem a solução de um problema vivenciado pelos mesmos em contextos pedagógicos (ENGEL, 2000).

As definições de pesquisa-ação² apontam as seguintes características: uma pesquisa social, um estudo social em que objetiva-se solucionar um problema através da ação/intervenção gerada pela prática dos pesquisadores; busca melhoria de qualidade da própria ação em si; prática reflexiva constante; e produção de conhecimento que possa ajudar a uma coletividade, de modo que outros profissionais se beneficiem dos resultados apontados através da pesquisa - tanto para melhoria de suas práticas quanto para suporte teórico de suas pesquisas (ELLIOTT, 1990; ENGEL, 2000; FRANCISCHETT, 1999; THIOLENT, 1988). Podemos notar estas características nas definições abaixo. Para Michel Thiollent (1988),

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. (THIOLENT, 1988, p.14).

Na área da Educação, muitas pesquisas tem se servido da pesquisa-ação. Francischett (1999), ao falar sobre os objetivos da utilização deste método em contextos pedagógicos, discorre sobre o pensamento de Thiollent dizendo que:

o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local, mas que, além disso, seja viabilizada a outros profissionais que se interessam em mudar sua prática pedagógica. (FRANCISCHETT, 1999, p. 173).

Portanto, visando um desenvolvimento e um aperfeiçoamento de nossas pesquisas e práticas enquanto educadoras, objetivando a melhoria da ação em si e, principalmente, a produção de conhecimento que auxilie não somente as pesquisadoras em questão, mas a uma

² Importante ressaltarmos que o conceito de pesquisa-ação abordado neste artigo não se refere a um autoestudo, como é tratado por alguns autores – dentre eles Stake (2011), por exemplo. Karla Reis, tradutora do livro *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam* (STAKE, 2011), afirma que "o entendimento do autor sobre a natureza da pesquisa-ação necessariamente como um autoestudo não é consenso entre os autores de referência no Brasil." (REIS apud STAKE, 2011, p. 174). Portanto, pensamos a pesquisa-ação não como um estudo de si mesmo. Desta forma, a coleta de dados descrita anteriormente, voltada a compreender o ponto de vista das crianças, a opinião das mesmas, e não voltada a uma autoavaliação, permanece coerente com a abordagem metodológica escolhida.

coletividade de profissionais, utilizamos deste método que unirá a investigação às práticas em sala de aula.

A respeito das técnicas utilizadas na coleta de dados, o caráter da entrevista semiestruturada permitirá que as respostas das crianças, as informações e ideias por elas expressas possam conduzir, mais flexivelmente, a novos apontamentos e/ou perguntas. Logo, optaremos pelo modelo da entrevista semiestruturada, sendo esta

[...] direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas [...] guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado. (BELEI et al., 2008, p. 189).

Por sua vez, o protocolo trata de “um registro da aula feito pelos participantes do trabalho.” (LOMBARDI, 2005, p.109). Assim sendo, possibilitará às crianças o registro individual de suas impressões sobre determinada vivência, servindo para possíveis anotações, reflexões pessoais e também como meio de ativação da memória, lembrando-as de determinados acontecimentos que registraram, de alguma forma, enquanto suas “anotações” (ZANETTA, 2012, p. 58). Segundo Japiassu (2003, p.60), o protocolo pode ser chamado também de “‘jornal’, ‘lembrança’, ‘memória’ ou ainda ‘história’ das coisas que ocorrem na sessão de trabalho”. Além disso, é interessante apontarmos que eles podem ter qualquer suporte (escrito, desenho, colagem, pintura, etc), já que “referem-se aos registros individuais – escritos, imagéticos, gestuais ou de qualquer ordem expressiva – dos estudantes a partir das experiências em sala aula.” (PEREIRA, 2012, p. 40).

Portanto, com base nos dados que serão obtidos e, posteriormente, analisados, pretendemos investigar as possíveis contribuições das experiências de improvisação musical em jogos cênico-musicais, sob a perspectiva das crianças, para a formação integral das mesmas.

Formação integral: algumas considerações

Entende-se por formação integral aquela voltada para além do musical. Um trabalho com a música pode, por um lado, integrar corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e intelecto. Por outro lado, no entanto, a prática musical coletiva, além de propiciar a vivência da dimensão estética, da potência do sensível, da arte, favorece a convivência com o outro, o

respeito, o aprender a escutar, aspectos como a autodisciplina, a submissão dos interesses próprios aos do grupo, o trabalho em equipe, entre diversas outras possibilidades.

Fazendo música é possível integrar (ou dissociar!) corpo e mente, emoção e razão, intelecto e sensibilidade, intuição e raciocínio lógico, ação e reflexão. Assim é porque assim somos; porque a realização musical reflete consciências, sendo um dos modos de exercício expressivo de nossos modos de ser. Fazendo música nós também qualificamos características humanas essenciais, que nos fortalecem enquanto seres na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Tais aspectos devem constituir, a meu ver, o cerne dos projetos de educação musical. (BRITO, 2010, p. 92-93).

Logo, a música é vista também com a função socializadora de unir os homens e humanizá-los; uma educação musical voltada à “formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado – consigo, com o outro, com o meio ambiente.” (BRITO, 2001, p. 26).

Portanto, o conceito de formação integral em nossa pesquisa não trata, em hipótese alguma, de se valer da música como atividade complementar aos currículos e conteúdos escolares, enquanto auxílio ou benefício às aprendizagens consideradas prioritárias ou, ainda, de uma educação musical voltada apenas à aquisição de técnicas, a um treinamento mecanicista para uma realização musical. Também não se refere à integração de disciplinas, à abordagem interdisciplinar entre música e teatro levantada neste projeto. O conceito de formação integral através da educação musical trata-se, portanto, do exposto no parágrafo anterior: a música para além do musical, para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Deste modo, a partir dos dados que serão coletados durante a Oficina, poderemos pensar e argumentar a funcionalidade das práticas de improvisação em processos pedagógicos para a formação integral da criança.

Conclusão

Iniciamos este artigo tratando das recentes e crescentes pesquisas na área da Educação Musical, em grande parte abordando as práticas criativas, a ludicidade e a interdisciplinaridade. Acreditamos que tais concepções vêm ganhando ênfase nas reflexões sobre o processo pedagógico-musical. Porém, muitas contribuições ainda se fazem necessárias.

Deste modo, pretendemos contribuir com os recentes debates na área, dialogando a respeito dos processos criativos nas aulas de música ao focar a improvisação musical no ambiente lúdico e interdisciplinar proporcionado pelo jogo cênico-musical. Almejamos também, através da prática da pesquisa-ação, instaurar uma Oficina de Música que se configure em espaço para experiências significativas e formação integral das crianças. Por fim, esperamos que este artigo e, futuramente, a dissertação fruto da pesquisa, possam contribuir com projetos e pesquisas de profissionais diversos, sejam estes pedagogos, músicos, educadores musicais, professores de artes cênicas, entre outros, auxiliando-os em suas pesquisas e/ou práticas.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, Pelotas, v. 30, p. 187-199, 2008.
- BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Tradução de Andrea Giráldez. In: DÍAZ, Maravillas (Org.). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madri: Enclave Criativa, 2006. p. 60-82.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- _____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.
- _____. *Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.24, p. 89-93, set. 2010.
- BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irene; WIGGINS, Geraint. *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press US, 2006. p. 111-133.
- COELHO, Patrícia Margarida Farias. Um Mapeamento do Conceito de Jogo. *Revista GEMInIS*, São Carlos, v. 2, p. 293-311, jan./jun. 2011.
- DELALANDE, F. *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Refletindo sobre pesquisa-ação. *Revista Faz Ciência*, Cascavel, v. 3, p. 167-176, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo*, nº 1, 1990. Disponível em <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 28/10/2012.

GRIFFIN, Shelley. M. Listening to children's music perspectives: in-and-out-of-school thoughts. *Research Studies in Music Education*, v. 31, n. 2, p.161-177, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JANUZELLI, Antonio. *A aprendizagem do ator*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo*, nº 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997a. p. 37-44.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo*, nº 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997b. p. 53-59.

LIMA, S. R. A. Interdisciplinaridade: Uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, p. 51-65, 2007.

LIMA, S. R. A. (Org.), JARDIM, V. (Org.); PAREJO, E. (Org.); BOLLOS, L. (Org.); PEREIRA, N. S. (Org.); BELLO, I. M. (Org.); RAY, S. (Org.); CASTANHO, M. I. S (Org.); MOREIRA, H. C. (Org.). *Ensino, música e interdisciplinaridade*. Goiânia: Vieira/Orokun Brasil, 2009.

LIMA, S. R. A. Ambiente musical, pensamento interdisciplinar e educação. In: ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MUSICA, 10., 2011, Buenos Aires. *Actas...* Buenos Aires: SACCOM, 2011. v. 1. p. 911-917.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. *Fundamentos e prática de Metodologia Científica*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*. 2012. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 2012.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Relações entre “linguagens”. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra (Orgs.). *Ensaio em torno da arte*. Chapecó: Argos, 2008. p. 75-97.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e Culturas da Infância*, 2003. Disponível em <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 30/06/13.

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

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ZANETTA, Camila Costa. *Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Estágio Docente No Programa De Pós-Graduação Em Música: Aprendendo A Ser Professores Universitários

Rosalia Trejo León
 UFRGS
rosytrejoleon@yahoo.com.mx

Jaqueline Soares Marques
 UFRGS
jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Alexandre Vieira
 UFRGS
chacarablues@gmail.com

Jusamara Souza
 UFRGS
jusa.ez@terra.com.br

Resumo: A formação de professores para atuar com música na escola tem recebido um papel de destaque na produção acadêmica da área desde a aprovação da Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do conteúdo música em todos os níveis do Ensino Básico. Em decorrência, a formação inicial e continuada de professores tem sido também foco das discussões. No entanto, a formação de professores que vão atuar na universidade tem sido pouco tematizada na área de Educação Musical. O presente trabalho apresenta um relato de experiência a partir da prática de estágio docente realizado por três alunos em Programa de Doutorado em Música. O estágio docente é parte integrante das políticas educacionais da pós-graduação brasileira para preparação para a docência no nível superior. Atuamos como observadores e estagiários-docentes em duas disciplinas do primeiro semestre de 2013 oferecidas em um Curso Superior de Música. O estágio docente nos permitiu vincularmos saberes de pesquisa à prática da sala de aula universitária, assim como compartilhar com alunos de graduação experiências metodológicas e referenciais teóricos que possam ajudar a enriquecer o panorama destes, também, como futuros professores da música. Este tipo de metodologia considera “as reais necessidades dos alunos e do ser professor” no ensino superior.

Palavras-chave: Curso Superior de Música, Estágio-Docente, Pedagogia universitária

1. Introdução

A formação de professores para atuar com música na escola tem recebido um papel de destaque na produção acadêmica da área desde a aprovação da Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do conteúdo música em todos os níveis do Ensino Básico. Em decorrência, a formação inicial e continuada de professores tem sido também foco das discussões. No

entanto, a formação de professores que vão atuar na universidade tem sido pouco tematizada na área de Educação Musical. Embora o tema da pedagogia universitária já seja uma área consolidada na área de educação¹, a discussão sobre o tema aparece ainda com pouca força nos congressos e eventos da área.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência a partir da prática de estágio docente realizado por três alunos em Programa de Doutorado em Música da UFRGS. Oriundos de localidades e realidades distintas – sendo dois brasileiros (uma de Minas Gerais e outro do Rio Grande do Sul) e uma mexicana –, possuímos vivências e práticas formativas diversas. As disciplinas disponibilizadas para o estágio foram “Sociologia e Educação Musical” (ART 3140) e “Análise e produção de materiais didáticos em Educação Musical” (ART 3147). Estas fazem parte da grade curricular do curso de graduação em Música da mesma instituição e têm sido ofertadas no primeiro semestre de cada ano letivo.

A disciplina de Sociologia e Educação Musical estuda “temáticas relacionadas à educação musical sob a perspectiva da sociologia” (SÚMULA). A partir da “observação de situações de ensino aprendizagem de música, analisadas sob a perspectiva sociológica” (SÚMULA) tais como, “práticas musicais escolares e extra-escolares. Mídia, gênero, classe, etnia e outras categorias sociais e suas relações com a educação musical” (SÚMULA). A disciplina tem como objetivo “introduzir conceitos básicos da sociologia e suas vinculações com a educação musical” e “desenvolver nos alunos a capacidade de problematizar as realidades musicais utilizando procedimentos básicos da pesquisa em sociologia como a observação e entrevistas” (Programa da disciplina).

Na grade curricular do Curso a disciplina é ofertada como obrigatória para os alunos licenciatura, na etapa 3, e optativa para os alunos de bacharelado.

Análise e Produção de Materiais Didáticos em Educação Musical é uma disciplina “teórico-prática que propicia atividades de busca, análise, discussão e produção de material didático em música, bem como sua utilização e avaliação em contextos educativos musicais diversos” (SÚMULA) e tem como objetivos “desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e questionar materiais didáticos na área de música” e também, “contribuir para a capacitação

¹ Ver por exemplo os trabalhos de Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2002, 2003; Morosini, 2001, dentre outros.

dos alunos para que possam produzir diversos materiais úteis para a aula de música nos diversos espaços” (Programa da Disciplina).

Durante o semestre 2013/1 assistimos e participamos das atividades das disciplinas, tanto na perspectiva de observadores, como na condição de professores-estagiários.

2. Sobre o estágio docente

O campo de formação e capacitação de professores para atuarem no Ensino Superior é de responsabilidade da CAPES, através do oferecimento dos Programas de Pós-Graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado. Faz parte das políticas educacionais da pós-graduação brasileira a preparação para a docência no nível superior. Conforme o Art. 18 do Regulamento da CAPES para bolsistas, o estágio docente é "parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social" (CAPES, 2010, p. 32).

Em relação às responsabilidades da universidade, e como estagiários-pesquisadores, a universidade capacita os alunos pós-graduandos a práticas profissionais. Segundo Imbernon (1999),

A universidade não deve se preocupar unicamente com o problema da inovação individual pesquisadora, o conteúdo do ensino e transmissão de conhecimentos, mas deve realizar e proporcionar trocas com projeção para fora [da universidade]. E essa deve ser uma característica da sua formação, além da técnica. Um(a) professor(a) universitário deveria ser um agente importante para o seu entorno (IMBERNON, 1999, p. 3).²

Para exercitar esta inovação individual investigadora e também essa troca com outros, mencionada pelo autor, é necessário exercitar, como doutorandos, a observação dos acontecimentos dentro da sala de aula e fora, em uma realidade para ser melhorada. Por exemplo, observar e aprender de nossos professores-orientadores, os quais têm a experiência em âmbito universitário, para depois nos transformarmos em futuros docentes universitários.

² Tradução nossa. “La universidad no sólo debe preocuparse por el problema de la innovación individual investigadora, del contenido de la enseñanza y de la transmisión de los conocimientos que imparte, sino que debe realizar y proporcionar cambios con proyección en el exterior. Y eso debe ser una característica de su formación más allá de lo técnico. Un o una docente universitario debería ser un agente importante en su entorno” (IMBERNON, 1999, p.3)

3. Observando as aulas

Observar nossa professora-orientadora atuar nos mostrou caminhos e possibilidades de como abordar as temáticas propostas para alunos de graduação em música. Foram vários ensinamentos durante o semestre. Um deles foi a seleção de textos-chave para se trabalhar com alunos de graduação. Aprendemos a exercitar as competências dos graduandos através da leitura e reflexão de textos curtos que resultaram em um aprofundamento ao nível de alunos da graduação. Observar o cuidado com a forma de apresentação dos textos diante do grupo, como as aulas foram ministradas, foi um ponto importante de aprendizado para nós, como doutorandos. Vale ressaltar que a professora-orientadora sempre teve o cuidado de, ao final de cada período³, ou até mesmo durante intervalo, pontuar fatos que aconteceram durante a aula e que poderiam ser relevantes para nossa formação enquanto professores e doutorandos.

Outro aprendizado que podemos ressaltar é em relação à maneira de abordar as aulas. A professora-orientadora ofereceu estratégias didáticas que auxiliam a nos focar aos interesses dos alunos universitários, tais como, observar os contextos musicais que eles têm contato, também, aos materiais didáticos que já utilizam em suas práticas diárias. Um exemplo deste tipo de procedimento pôde ser observado na aula em que foi solicitado que os alunos levassem métodos de instrumentos, livros e discos que utilizam em sua prática para que fizessem análise.

Também foi exercitada a utilização das tecnologias, por meio da busca de materiais disponíveis na *internet*. Aprendemos a analisar e a utilizar esses recursos didáticos como videoclipes, reportagens, animações, filmes, a fim de construir atividades ou projetos didáticos com os alunos universitários. Foram analisados também os currículos de educação a distância dentro da área de música e educação musical.

Destacamos também a habilidade da professora em organizar as falas dos alunos, potencializando-as como conteúdo programático em ambas disciplinas, conforme o(s) estímulo(s) proposto(s). Esse aspecto está relacionado com a metodologia de ensino trabalho descrito nos planos de ensino de propor “Discussões a partir de cenas do cotidiano musical e suas consequências para o ensino-aprendizagem de música”. O diálogo estabelecido com os

³ As aulas ocorriam às quartas-feiras das 8:30 às 10:10hs (ART3140) e das 10:30 às 12:10 hs (ART 3147), com um intervalo de vinte minutos.

alunos partia de uma “abordagem analítico-dedutiva de questões centrais da educação musical contemporânea, estimulando a busca de soluções e proposta alternativas didático-musicais”. Deste modo, tornava-se importante propor “aulas coletivas” e que as experiências de aprendizagem fossem advindas do “estímulo ao debate e análise a partir de cenas relatadas.” As discussões coletivas levavam a inserção de outros procedimentos como a “apreciação crítica de filmes de documentários audio-visuais” que ampliavam e aprofundavam os conteúdos de cada temática proposta. (Programa da Disciplina ART3140)

Em uma das atividades propostas da disciplina *Análise e Produção de Materiais Didáticos* foi pedido para que, a partir de um vídeo assistido⁴, cada aluno fizesse um relato de como poderia trabalhá-lo em aula. Cada aluno expôs sua idéia de maneira original e criativa, sendo muito interessante observar como a professora propunha ligações entre cada fala e fazia com que eles fizessem associações, não somente com o vídeo que tinham acabado de assistir, mas, com disciplinas do curso de Música, bem como com as práticas musicais que já realizam. A partir dessa atividade a professora-orientadora propôs a elaboração de um texto coletivo, com possibilidade de futura publicação, onde cada atividade era descrita nos seus objetivos, procedimentos e implicações didáticas, incentivando dessa maneira, que os alunos produzam materiais a partir de suas próprias reflexões.

Essa maneira integrada de trabalhar os conteúdos, também no ensino superior, vem a ao encontro do que Cescon escreve sobre a inserção das chamadas ciências humanas no ensino superior: “A informação selecionada e interdisciplinar permite ter uma cultura geral diversificada e crítica e possibilidade a formação de cidadãos capazes de apreender as questões centrais do mundo contemporâneo, a fim de participar das decisões coletivas, ou, pelo menos, para influenciá-las”. Assim, na visão deste autor, “possivelmente, nos nossos dias, necessitamos menos de especialistas e bem mais de homens e mulheres de bom senso, ou seja, de pessoas capazes de refletir sobre as atuais problemáticas complexas” (CESCON, 2011, p. 467).

4. Atuando como professores-estagiários

⁴ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=9rsvfezGGXc>

Houve momentos em que tivemos a oportunidade de ministrar aulas, experiência essa que nos projetou em uma situação real de ensino na graduação, dentro de um processo de ensino-aprendizagem pautado pela reflexão, inerente ao processo de doutoramento.

Em uma primeira situação a professora-orientadora nos direcionou sobre o assunto que deveria ser trabalhado. Depois, nos organizamos via *email* em relação aos conteúdos e materiais com que cada um deveria trabalhar durante a aula.

Pudemos, também, contribuir com exemplos de utilização de materiais, extraídos de nossas práticas profissionais em distintos contextos, como aulas na Graduação, na modalidade presencial e à distância, bem como no Ensino Técnico Profissionalizante, e também com recortes de pesquisas e artigos que já havíamos feitos em outros momentos.

Para exemplificar, podemos citar o momento em que a estagiária, oriunda do México, organizou uma extensa atividade na qual apresentou materiais de seu país de origem e de outros países latinos americanos como Colômbia, Cuba, Peru, Chile e Argentina. Com isto tivemos o contato com uma grande diversidade de grupos de música, artistas, programas de TV, métodos didáticos e projetos, em sua maioria voltada ao público infantil, que vem auxiliando no fomento à educação musical nesses países. Esta atividade, recebida com grande interesse pelos graduandos, objetivou instigar os alunos a procurar sempre mais e mais matérias de todo o mundo, de maneira que possam enriquecer suas futuras aulas de música na escola.

Em outra situação, a estagiária, procedente de Minas Gerais, pôde mostrar uma visão da prática de tutoria em um curso de licenciatura em educação musical, com um olhar de quem atua dentro do curso. Demonstrou como funciona a plataforma, os recursos pedagógicos e a produção dos materiais. Assim, os alunos puderam conhecer detalhes de uma das realidades dentro da educação à distância.

Outra situação foi quando o estagiário, natural do Rio Grande do Sul, mostrou um recorte da sua dissertação de mestrado para exemplificar sobre a aula particular de instrumento, conteúdo que deveria ser trabalhado na referida ocasião. Sua pesquisa, que vem ao encontro deste assunto, possibilitou reflexões sobre práticas profissionais dos alunos a partir dos dados empíricos expostos e analisados.

Assim os três estagiários, oriundos de distintas realidades, puderam compartilhar com alunos graduandos diversos universos, os quais possibilitaram a ampliação do panorama local e possibilitaram incorporar reflexões de práticas educativas em outros contextos,

identificando as diferenças, comparando similitudes e projetando possíveis dificuldades que eles porventura venham a enfrentar no futuro. A professora-orientadora complementou estas experiências e as unificou dentro dos conteúdos programáticos, transmutando-as em experiências significativas a todos os participantes.

5. Considerações finais

É consenso na área de educação de que no campo da formação de professores para o exercício do ensino superior há muito o que se fazer, incluindo a produção de mais pesquisas e relatos de práticas. O oferecimento de uma formação para a docência superior geralmente se limita ao oferecimento da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, geralmente oferecida em programas de pós-graduação *lato-sensu*, com carga horária média de 60 horas/aula. No caso do Estágio Docente oferecido na Pós-Graduação, *strictu sensu*, essa carga horária pode ser ampliada permitindo aos mestrandos e doutorandos uma base mais sistemática para a construção de uma identidade profissional adequada à docência no ensino superior. Assim justifica-se a apresentação deste relato de experiência feito a partir da prática de estágio docente realizado por três alunos do doutorado em Música, tendo a aula de graduação como *locus* de ensino e aprendizagem.

Tomamos o estágio docente como um momento em que podemos exercitar o aprender a ser professor no ensino superior. Esse exercício se deu na observação tanto da professora-orientadora quanto dos alunos inscritos nas disciplinas “Sociologia e Educação Musical” (ART 3140) e “Análise e produção de materiais didáticos em Educação Musical” (ART 3147). Ver a professora atuar nos abriu caminhos e possibilidades para o exercício da docência para/com alunos da graduação. Observar a organização da aula, do material a ser apresentado nos inspirou, pois de nada adianta ter um bom material se não houver consciência do tempo de aula, de diálogo com os alunos, de saber escutar, o momento de falar.

Nos momentos em que atuamos como professores-estagiários nos foi permitido trazer as nossas próprias experiências de ensino na graduação presencial e a distância como no ensino técnico. A professora-orientadora teve a sensibilidade de não desprezar as temáticas que cada um dos doutorandos já domina, incorporando-as de maneira dinâmica e significativa aos objetivos propostos nas duas disciplinas.

O estágio na pós-graduação nos permitiu vincularmos saberes de pesquisa à prática da sala de aula universitária, assim como compartilhar com alunos de graduação experiências metodológicas e referenciais teóricos que possam ajudar a enriquecer o panorama destes, também, como futuros professores da música. Este tipo de metodologia considera as “as reais necessidades dos alunos e do ser professor” no ensino superior, alertadas por Veiga et.al. (2010):

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino é inadmissível que professores universitários que detenham domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor (VEIGA et.al. 2010, p.190).

O desenvolvimento da experiência estagiária foi acrescentando suas dimensões em todos os sentidos, teórico, metodológico e de interação humana, entre professora, estagiários e alunos da graduação em música. Para além das ementas pré-estabelecidas, foi nas interações ocorridas em sala de aula, nas dúvidas dos alunos, nas opiniões diversas sobre uma mesma temática, nas questões que mobilizavam os alunos, nas experiências de preparação de aulas, incluindo escolha de conteúdos e materiais, que fomos aprendendo um pouco mais sobre o ser professor no ensino superior. Formalmente cumprimos os créditos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação, mas nosso desejo é continuar aprofundando a temática. Um passo importante a seguir seria um estudo mais aprofundado sobre a produção disponível sobre a pedagogia universitária.

Referências

CAPES. Regulamento do Programa de Demanda Social. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf Acesso em 05/07/2013.

CESCON, E. A sobrevivência da universidade na hipermodernidade. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio Almir; KUIAVA, Evaldo Antonio. *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul: Educs, 2011. p. 463-471.

IMBERNON, F. Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitária. *Congreso de Formación del Profesorado* (9. 1999. Cáceres) Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118010>. Acesso em 09/07/2013.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professores universitários*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MÚSICA, Súmula disciplina Análise e Produção de Materiais Didáticos em Educação Musical. Disponível em:

<https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/sumula.php?CodCurriculo=&CodHabilitacao=&sem=2013012&codatividadeensino=11360>. Acesso em 05/07/2013.

MÚSICA, Súmula disciplina Sociologia e Educação Musical. Disponível em:

<https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/sumula.php?CodCurriculo=&CodHabilitacao=&sem=2013012&codatividadeensino=11353>. Acesso em 05/07/2013.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

Programa da Disciplina “Sociologia e Educação Musical” (ART 3140) elaborado pelo(a) professor(a) responsável, 2013, mimeo.

Programa da Disciplina “Análise e produção de materiais didáticos em Educação Musical” (ART 3147) elaborado pelo(a) professor(a) responsável, 2013, mimeo.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

Estágio Supervisionado: reflexões sobre práticas musicais no Ensino Fundamental

Risaelma de Jesus A. Moura Cordeiro
UEMA
risaelma@gmail.com

Resumo: O presente relato versa sobre experiências educativo-musicais realizadas durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Música, licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Objetivou-se apresentar algumas reflexões oriundas das práticas musicais aplicadas pelos estagiários com os alunos do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Arnaldo Ferreira, escola pública da cidade de São Luís, Maranhão. Dentre as reflexões apontam-se: os conteúdos musicais selecionados; os instrumentos musicais usados para as aulas; a valorização das manifestações populares e suas músicas; o planejamento e a avaliação das aulas; e finalmente, o uso dos recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música. As metodologias de ensino empregadas foram aulas expositivas, práticas e coletivas cujas fundamentações estiveram alicerçadas nos estudos da área da Educação Musical. Por fim, dentre os resultados alcançados salienta-se que o estágio em muito contribuiu para ampliar o conjunto de saberes dos graduandos através da reflexão na ação das práticas de estágio, bem como as experiências musicais dos alunos na escola regular.

Palavras chave: estágio, ensino e música.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado, cujas reflexões se farão presentes neste relato de experiência, trata-se de uma disciplina do curso de Música, licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Caracteriza-se como componente curricular obrigatório e está organizado em 135 horas para o quinto, sexto e sétimo períodos do curso. Perfazendo, pois, um total de 405 horas previstas em atividades que serão realizadas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo as orientações pedagógicas dos cursos de licenciatura da universidade, para orientação, exercícios teóricos e metodológicos em classe destinaram-se 45 horas; já para a etapa das atividades didáticas em campo escolar, 60 horas. Na última etapa os estagiários devem cumprir 30 horas distribuídas entre a elaboração do Relatório Final de Estágio e a apresentação do mesmo.

Como em outras licenciaturas das Instituições de Ensino Superior do país, a referida disciplina também está presente na matriz curricular do curso de Música da UEMA. Por sua vez, tem como intuito propiciar aos estudantes condições para o desenvolvimento da prática

docente. Em conformidade com a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu Art. 1º parágrafo 2º: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Com a promulgação da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, reforça-se a necessidade da disciplina de Estágio. Haja vista, que esta aproxima os graduandos da realidade das escolas regulares do país, bem como dos desafios educacionais em diferentes contextos. As inserções dos estagiários em campo poderão contribuir para a compreensão mais aprofundada da realidade dos alunos da Educação Básica, além de suscitar a reflexão sobre o currículo de música para as escolas.

Diante dessa situação, este relato objetiva fazer reflexões sobre as práticas musicais realizadas no Ensino Fundamental da Unidade Integrada Arnaldo Ferreira (UIAF) entre o segundo semestre do ano de 2012 e o primeiro semestre do ano de 2013. As metodologias empregadas foram aulas práticas, expositivas e coletivas, cujas fundamentações estiveram ancoradas nos estudos da área de Educação Musical. Assim, procurou-se dialogar com os alunos da escola regular, adaptando atividades para a realidade da escola, tendo em conta sua estrutura física e os recursos disponíveis para o trabalho docente. Finalmente, diante das práticas musicais desenvolvidas, espera-se que as reflexões possam contribuir para (re)pensar o ensino da música nas escolas públicas, principalmente, nas que são carentes de recursos.

O contexto escolar

A escola Arnaldo Ferreira, onde acontece o estágio, compõe uma Unidade Escolar da Rede de Ensino Público da cidade de São Luís do Maranhão e está localizada no Bairro Cohab Anil III. Fundada em 1970 e passando a funcionar no mesmo ano, a escola oferece aos alunos o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e tem como órgão mantenedor a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Atualmente, a unidade possui aproximadamente 337 alunos, matriculados em dois turnos: matutino e vespertino. No matutino funcionam as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e no período vespertino as turmas do 6º ao 9º ano, sendo que a faixa etária dos alunos compreende a idade entre 6 a 14 anos.

Com relação à estrutura física da escola, esta conta com a sala de professores, o laboratório de informática, a sala da diretoria, a secretaria, o almoxarifado, a biblioteca, o pátio, a cantina, o banheiro feminino e o banheiro masculino para os alunos, além do banheiro para servidores e onze (11) salas de aula. Contudo, vale ressaltar que as instalações encontram-se ainda desgastadas tanto pelo tempo quanto pela necessidade de maiores cuidados.

No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, as professoras que ministram as disciplinas são generalistas, o que pressupõe um trabalho com conteúdos gerais de várias áreas do conhecimento, incluindo a Arte. Apesar das contribuições das professoras generalistas para a escola, concorda-se com Fernandes (2004) quando critica o papel por elas desempenhado, pois “traz sérias consequências, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica e, além disso, faz com que haja uma diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística” (FERNANDES, 2004, p. 77).

Por outro lado, no que diz respeito às aulas do 6º ao 9º ano são professoras específicas para cada disciplina. Percebe-se que o corpo docente é constituído em sua maioria por professoras do sexo feminino, com exceção do professor responsável pela disciplina de Educação Física. Há dois horários semanais destinados a disciplina de Arte, do 1º ao 5º ano, e um horário de Arte para cada uma das turmas do 6º ao 9º ano. O conteúdo mínimo de música, quando trabalhado na disciplina de Arte, se restringe apenas a escuta de canções sem análise de elementos como o ritmo ou a melodia, por exemplo. As Artes Visuais ocupam os conteúdos da referida disciplina, pois muitas professoras não possuem formação musical.

Em suma, há três etapas no campo de estágio que os licenciandos devem cumprir: a observação das aulas de Arte, a regência e a participação em eventos, reuniões ou projetos da escola. Os planejamentos das aulas são realizados com orientações da professora do Estágio, que acompanha semanalmente os estudantes. Ao adentrar na escola os graduandos têm a oportunidade de conhecer o espaço, suas instalações, professores, funcionários e também suas necessidades. Salas pequenas com uma média de trinta e cinco alunos em cada turma, calor e falta de ventilador, além da eminente necessidade de materiais musicais propícios para a prática são elementos notórios na escola. Aliás, sobre este aspecto Tourinho (2008) critica as condições do espaço físico da escola pública, inclusive para professores de outras áreas e argumenta: “que falem professores de física e química sem laboratório, ou salas com cadeiras

quebradas e sequer um quadro e giz. As condições são ruins para todas as disciplinas [...]” (TOURINHO, 2008, p. 6).

Diante das condições, que não favorecem a educação musical na escola, convém lembrar que vários alunos do Ensino Fundamental são atenciosos, interessados e estão dispostos a aprender. Nesse caso, os professores devem se ater a essas questões para que suas práticas sejam inclusivas e adequadas à diversidade de fatores econômicos, sociais e culturais que permeiam a vida dos alunos determinando comportamentos, atitudes e ações.

Tendo em conta as condições mencionadas, o estágio não se estagnou pela falta de recursos didáticos ou apoio pedagógico da escola. Sendo que, a participação ativa dos estagiários e seus esforços, em levar para a escola os próprios instrumentos musicais como: percussão, violão, flauta, além de utilizar outros recursos da escola (equipamento de som, data-show, computador, microfone), propiciou a realização do estágio em Música.

Reflexões sobre as práticas musicais no Ensino Fundamental

As práticas musicais efetivadas no estágio fortaleceram as reflexões e (re)orientações para a continuidade dos trabalhos no Ensino Fundamental. O olhar atento da professora orientadora em colaboração com os estagiários propiciaram o refletir sobre a prática, em conformidade com a proposta de Schön (2000). Para o referido autor a “reflexão na ação” constitui um exercício de pensar a prática de acordo com a área na qual os indivíduos atuam, acomodando seus movimentos aos tipos de dificuldades por eles vivenciadas e, sobretudo, construindo novos conhecimentos a partir de experiências passadas e futuras. Significa, portanto, refletir “sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil a essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias da ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Nessa perspectiva, Fialho (2008) defende que o orientador exerce a função de “instrumentalizar o licenciado a refletir sobre o contexto de estágio e sobre a realidade da sua prática de múltiplas maneiras. Ou seja, o estudante em formação precisa ver, ouvir e refletir [...] [sobre seu espaço de atuação]” (FIALHO, 2008, p. 55). Para Schön (2000, p. 36), é importante o diálogo de palavras e ações a fim de fomentar, entre educador e estudante, a reflexão das práticas em sala de aula, em busca de soluções para os problemas levantados. Assim, com base nessas discussões e acreditando nas distintas possibilidades e estratégias

pedagógico-musicais destacam-se, a seguir, reflexões sobre as práticas de estágio em Música na U.I. Arnaldo Ferreira.

A primeira reflexão diz respeito aos conteúdos musicais selecionados e ministrados em sala de aula. Por exemplo, foram realizadas várias atividades, do 1º ao 9º ano, com os parâmetros do som tais como: identificação do timbre, altura, intensidade e duração. Ressalta-se que os exercícios se tornaram gradualmente mais complexos respeitando o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. O trabalho com a notação musical tradicional, o reconhecimento das notas na escala diatônica seguida do solfejo foi aplicado em turmas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Para crianças do 1º ao 2º ano, contemplaram-se práticas que envolviam a música e o movimento, com base na abordagem de Dalcroze. Para turmas do 6º ao 9º ano foram aplicadas ainda atividades com o recurso da fala, apoiadas nos fundamentos de Carl Orff, pois como sugere Penna (1996), dada a ausência de recursos para o ensino e aprendizagem da música, a fala/palavra:

Pode ser aplicada a faixas etárias diferenciadas, devendo-se adequar as atividades. Oferece alternativas para lidar com turmas grandes – exercícios curtos, dirigidos – e inclusive para encaminhá-las progressivamente a um trabalho criativo mais autônomo, em pequenos grupos (PENNA, 1996, p. 145).

Desse modo, as atividades devem ser diversificadas para que haja uma aceitação das mesmas pelos alunos e, sem a intenção de subestimar a capacidade dos mesmos ou tornar a educação musical reducionista por falta de recursos ou materiais. É preciso ter em mente que os alunos da escola regular estão abertos a novas experiências musicais e possuem conhecimentos prévios oriundos de suas experiências em outros contextos sociais de transmissão musical. São exigentes e se interessam por atividades criativas que motivam a atenção para a descoberta do novo, logo o professor deve cuidar para que as práticas não se tornem enfadonhas.

Em seguida, a segunda reflexão trata do uso de instrumentos musicais como apoio e para a condução dos conteúdos de música. O violão, a flauta e instrumentos de percussão dos próprios estagiários foram incluídos nas práticas musicais. Foi possível explorar o timbre dos instrumentos de percussão, acompanhar melodias com o violão ao mesmo tempo em que os alunos cantavam se apropriando das várias dinâmicas musicais. O uso da flauta favoreceu a execução melódica dos intervalos estudados obedecendo a altura e a afinação das notas

musicais. Deve-se salientar que, ao adentrar em sala de aula, percebeu-se que uma parcela significativa dos alunos da escola desejava tocar algum instrumento e o ensino da música, para eles e diante das concepções expressas, estava relacionado ao ensino de instrumentos. Verbalmente, revelavam seus desejos, alguns queriam aprender a cantar, a tocar violão, outros a tocar bateria e outros ainda a tocar guitarra. Em concordância com Tourinho (2008), quando discute as dificuldades do ensino de música na escola regular, acredita-se também na importância de pensar o ensino de instrumento na Educação Básica. A professora sugere o violão como uma opção do ensino instrumental e diz que:

Existem técnicas desenvolvidas para se trabalhar grupos de pessoas simultaneamente, existem técnicas para que diferentes níveis de aprendizado e habilidade possam conviver na mesma classe durante um semestre letivo. Devemos pensar também na formação de corais, grupos musicais, orquestras, *broken consorts* modernos, grupos onde a presença do violão será muito bem vinda além das necessárias atividades de apreciação, criação, construção de instrumentos (TOURINHO, 2008, p. 7).

A terceira reflexão valoriza as manifestações populares e musicais da cultura local. No caso do Maranhão, uma das manifestações fortes é o “Bumba meu boi”. Nesse sentido, foi desenvolvido um projeto com apoio do corpo docente da escola, ou seja, um trabalho realizado entre estagiários e alunos que contemplou o estudo do repertório do “Bumba meu boi”, alguns sotaques, bem como a confecção de instrumentos musicais desta tradição. O produto, que envolveu as turmas do 6º ao 9º ano, culminou numa apresentação com enredo, personagens, músicas e danças típicas do “Bumba meu boi”. Com base na experiência, argumenta-se que as distintas manifestações musicais de tradição popular permitem um diálogo entre a escola e o universo cultural dos alunos, ampliando suas percepções sobre as práticas musicais e sociais. Nesse sentido, Souza (2004) tem a convicção de que:

[...] é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

Outra reflexão diz respeito ao planejamento e a avaliação das aulas. Acredita-se que só é possível redimensionar as práticas musicais no estágio, se estes dois instrumentos puderem acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem permitindo um *feedback*

sobre o desempenho dos envolvidos no estágio. Para que se tenha clareza dos conhecimentos construídos, além das habilidades e atitudes musicais desenvolvidas pelos alunos, a avaliação deve indicar se os objetivos planejados foram ou não alcançados. Fatores que modificarão as abordagens para que se tornem significativas para os aprendizes. Assim, Hentischke e Del Ben (2003) defendem que:

São atividades cotidianas do corpo docente em qualquer área do conhecimento, e não há por que o professor de música, ou o professor que trabalha com música de modo integrado a outras atividades, não explicitar suas intenções com relação a essa área de conhecimento (HENTISCHKE; DEL BEN, 2003, p. 177).

Por fim, na quinta reflexão, ressalta-se que os recursos tecnológicos, como os *softwares* musicais, podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da música na escola na ausência de instrumentos musicais, conforme estudos de Krüger et al. (2003) e Fritsch et al. (2003). Contudo, é preciso ter ciência de que a experiência com as tecnologias não substitui o fato de tocar ou até mesmo de conhecer os próprios instrumentos. Desse modo, para realizar atividades de identificação de timbres e reconhecimento dos instrumentos de orquestra, foram utilizados, do 3º ao 6º ano, vídeos do *youtube*, por privilegiar as imagens e os sons, além de *notebook*, *data show* e caixa de som. Entretanto, para verificar se os alunos conseguiram assimilar os timbres dos diferentes instrumentos, no teste, usou-se apenas o CD com a gravação de áudio contendo a seleção de timbres de alguns instrumentos da orquestra e o *micro system* da escola. Acerca dos recursos já mencionados, também foram registradas através de filmagens várias aulas de música, bem como os eventos de final de semestre da escola a fim de analisar e avaliar o trabalho realizado durante todo o estágio.

Resultados e reflexões finais

Diante de uma experiência com tantos desafios é durante o Estágio Supervisionado que se pode observar, com mais detalhes, que cada espaço de educação possui suas singularidades. A escola, campo de estágio, está marcada por problemas de toda ordem inclusive os de vulnerabilidade social. Contudo, o desejo expresso em propiciar práticas musicais significativas para os alunos transcendeu cada dificuldade deparada. A resposta e o valor musical atribuído pelos alunos com relação as propostas de ensino e aprendizagem

desenvolvidas foi um dos resultados de maior relevância dada à superação e limites dos envolvidos. Além disso, a escola teve seu cenário modificado diante da presença da música, tanto no que diz respeito ao comportamento dos alunos quanto no desenvolvimento da atenção e relações interpessoais, entre os colegas e professores.

Quanto aos estagiários, compreender e participar mais ativamente no campo de trabalho propiciou a ampliação dos saberes levando-os a (re)pensar e (re)organizar suas práticas musicais para o Ensino Fundamental. No campo da Educação Musical, dominar o conjunto de saberes oriundos dos processos de ensino e aprendizagem na escola, é indispensável ao exercício da profissão. Por isso a importância de refletir sobre a ação, pois é na prática escolar que o licenciando pode desenvolver um repertório de competências, atitudes e expandir sua própria formação musical. Nesse intuito, concorda-se com Mateiro (2003) quando diz que:

[...] descobrir, experimentar, realizar, aprender fazendo, é parte do processo de aprender a arte do ensino através da reflexão. O certo é que em um contexto onde a reflexão se desenvolve mediante o diálogo, as próprias relações sociais se criam baseadas em princípios de amizade respeito e crescimento pessoal (MATEIRO, 2003, p. 33).

Assim, apesar de, em alguns lugares como Salvador, João Pessoa e Florianópolis se contemplar o ensino de música nas escolas, até mesmo antes da Lei nº 11.769 de 2008, por outro lado, há vários municípios no Maranhão em que a educação musical ainda está distante da escola pública. Todavia, acredita-se que compreender, através da reflexão na ação, como os alunos vivenciam a música nas dimensões sociais e culturais, pode favorecer a elaboração de currículos socioculturalmente mais consistentes. Então, deve existir um sentido para que a educação musical nas escolas transcenda apenas a sensibilização para a música através de práticas empíricas, mas favoreça, sobretudo, a construção de conhecimentos musicais, o ensino de instrumentos, bem como a transformação social dos alunos.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

FERNANDES, José Nunes. 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, v. 10, 75-87, mar. 2004.

FIALHO, V. M. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org). *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 52-64.

FRITSCH, Eloy Fernando, et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141 – 157.

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. 176 – 190.

KRÜGER, Susana Ester, et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p.158 – 175.

MATEIRO, Teresa. *A supervisão e a orientação da prática de ensino na formação inicial dos professores de música: o que pensam os estudantes?* Cuadernos de Investigación en Educación Musical, México, v. II, n. 5, 2003. p. 29-38

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões de arte e seu ensino*. 2 ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p.7-11, 2004.

TOURINHO, A. C. G. O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM CENTRO-OESTE, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM, 2008. p. 1 – 8.

Estratégias didáticas na prática do canto coral universitário

Louise Clemente
 UDESC
 louise.clemente@gmail.com

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
 UDESC
 sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Este artigo descreve uma pesquisa de mestrado em andamento que tem o objetivo de investigar quais são as principais estratégias didáticas utilizadas pelos regentes em três coros universitários da região do Vale do Itajaí. A pesquisa situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa sob o desenho de um estudo multicaso e as técnicas de coleta de dados utilizadas são, respectivamente, entrevista semiestruturada, observações sistemáticas e entrevista por estimulação de recordação. Os dados coletados por essa pesquisa dialogarão com a literatura específica da área do canto coral e também do campo da didática. Até o momento, os resultados apontam para estratégias didáticas que enfatizam os processos cognitivos, em especial a memória musical e o conteúdo principal é a percepção musical. Esses resultados referem-se apenas ao primeiro coral, que já passou por todas as etapas metodológicas e por uma análise preliminar dos dados. A análise completa dos dados desta pesquisa é a principal tarefa a ser concluída.

Palavras chave: canto coral, coral universitário, estratégias didáticas

O canto coral é uma prática difundida em diferentes ambientes e aplicada a diferentes faixas etárias. O foco desta pesquisa está no âmbito dos corais universitários. Esses corais costumam ser formados principalmente por jovens da comunidade acadêmica em geral e costumam servir como representação da instituição ao qual estão vinculados em eventos internos e externos e propiciam uma interação entre a Universidade e a comunidade.

Na prática do canto coral, e mais efetivamente durante o momento do ensaio, podem ser realizadas atividades que promovam o desenvolvimento musical dos cantores. Essas atividades são conduzidas pelo regente, que assume o papel de educador musical. Assim, considerando que existem processos de educação musical no canto coral, surgiu a proposta de se investigar *quais são as principais estratégias didáticas utilizadas pelos regentes em três coros universitários da região do Vale do Itajaí*. Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

1. Discutir a prática coral em uma perspectiva de educação musical;
2. Refletir sobre a aprendizagem musical na prática do canto coral e mais especificamente no canto coral universitário;

3. Identificar as principais estratégias didáticas adotadas pelos regentes para o desenvolvimento da prática musical dos corais; e
4. Verificar conteúdos musicais abordados na prática de corais universitários participantes da pesquisa.

A principal justificativa para a realização deste trabalho relaciona-se com a produção de pesquisa na área de canto coral, especialmente de canto coral universitário. Além disso, os resultados dessa pesquisa poderão ampliar a discussão e a reflexão sobre as estratégias didáticas utilizadas pelos regentes na prática coral.

Pressupostos teóricos

Para selecionar os trabalhos sobre canto coral que irão servir como referências para essa pesquisa foi realizado um levantamento no banco de teses do Portal da Capes¹ em todos os anos disponíveis (1987-2011), onde foram encontrados 88 trabalhos sobre o tema canto coral, a partir das seguintes palavras-chave: canto coral, educação musical coral, ensaio coral e regência coral.

Os temas desses trabalhos são bem variados. Quanto às faixas etárias dos corais investigados, seis são sobre coral infantil, cinco sobre coral juvenil e cinco sobre coral na terceira idade. Quanto aos contextos, seis abordam corais religiosos, cinco tratam de coral escolar, três são sobre coral universitário e três sobre coral de empresa.

Existem também nove pesquisas realizadas em uma perspectiva histórica sobre um determinado coral ou baseadas nas obras de nomes expressivos tais como Villa-Lobos e Camargo Guarnieri. Há seis pesquisas na área da saúde, principalmente no campo da fonoaudiologia. Outros temas presentes são: repertório, sendo sete trabalhos ao todo, quatro pesquisas sobre regência coral, três discutem a corporeidade, três discutem a interação social e três tratam especificamente sobre o momento do ensaio coral. Quanto aos conteúdos musicais que podem ser desenvolvidos na prática coral, três discutem composição e criação, dois enfatizam questões de percepção musical e dois tratam da técnica vocal. Existem também duas pesquisas que discutem processos de avaliação, duas que tratam da performance musical, duas sobre construção de identidades e duas sobre educação estética. Há ainda trabalhos

¹ <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> acesso em fevereiro de 2013.

referentes ao diagnóstico na prática coral, empatia entre cantores e regente, cognição musical, registros vocais e interdisciplinaridade.

Muitas dessas temáticas relacionam-se com questões de educação musical e foram mais aprofundadas para fundamentarem este trabalho. O levantamento dessas temáticas foi feito principalmente a partir dos resumos e das palavras-chave estabelecidas pelos autores dos trabalhos, visto que muitas dessas publicações não se encontram disponíveis para leitura.

A partir deste levantamento percebe-se que há uma produção sobre canto coral que está presente em todos os anos desde 1999 e que vem demonstrando crescimento. Na primeira década pesquisada, apenas oito trabalhos foram encontrados, na segunda foram 45 ao todo, e os últimos três anos já contam com 31 trabalhos, como evidenciados na Tabela 1. Esse crescimento está certamente vinculado à abertura de novos cursos de pós-graduação nos últimos anos, mas também demonstra um maior interesse pela pesquisa sobre canto coral.

Tabela 1 - Distribuição de produções com o tema canto coral por ano (1987 a 2011).²

Ano	Publicações
2011	12
2010	8
2009	11
2008	6
2007	8
2006	3
2005	8
2004	3
2003	8
2002	4
2001	2
2000	3
1999	5
1997	1
1996	2
1994	1
1993	1
1992	1
1990	1
1987	1

Fonte: Produção da própria autora

² Os anos entre de 1988, 1989, 1991, 1995e 1998 não apresentaram nenhuma publicação na área do canto coral no banco de teses da Capes.

Além do Portal da Capes, foram verificadas as publicações da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Há 27 revistas no período de 1992 até o primeiro semestre de 2012, onde foram encontrados seis artigos que abordam o tema canto coral. Em relação aos anais de eventos da ABEM, foi consultado o levantamento elaborado por Chiarelli e Figueiredo (2010), referente aos anos de 1992 a 2009 e ampliado de acordo com as novas publicações disponíveis, referentes aos anos de 2010 e 2011. Ao todo, foram encontrados 91 trabalhos.

A maior parte desses 91 trabalhos publicados pela ABEM corresponde a relatos de experiência e descrições de projetos educacionais envolvendo o canto coral, somando 61 trabalhos ao todo. Os temas que frequentemente envolvem as pesquisas desses periódicos são semelhantes aos temas identificados nas pesquisas do Portal da Capes.

A partir da revisão realizada foram selecionados trabalhos que servem como referências para a análise dos dados coletados por essa pesquisa, que envolvem principalmente pesquisas que apresentam questões sobre educação musical coral (COSTA, 2011; CAMARGO, 2010; FERNANDES, 2009; KOMOSINSKI, 2009; DRAHAN, 2007; BUNDCHEN, 2005); que enfatizam o ensaio coral como momento de aprendizagem musical (OLIVEIRA, 2011; FUCCI AMATO, 2009; C. A. FIGUEIREDO, 2006; KERR, 2006; FIGUEIREDO, 1989 e 1990); que abordam o tema do regente como educador musical (GRINGS, 2011; ASSUMPCÃO JÚNIOR, 2010; PRUETER, 2010, FIGUEIREDO, 1990) e; que tratam de coral universitário (RASSLAN, 2007; CAMPOS; CAIADO, 2007).

Além dos trabalhos sobre canto coral, serão utilizados para a análise dos dados: o conceito de estratégia didática proposto por Barrios e De La Torre (2002) e o conceito de sequência didática elaborado por Zabala (1998). Barrios e De La Torre (2002, p. 94) definem estratégia didática como “um procedimento adaptativo – ou um conjunto deles – por meio do qual organizamos sequencialmente a ação com o objetivo de atingir as metas previstas”. Zabala (1998, p. 18), define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.” A partir desses referenciais do campo da didática será possível verificar de que forma a organização das etapas dos ensaios proposta pelos regentes determina o tipo e as características de seu ensino.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sob o desenho de um estudo multicaso. Foram utilizadas três técnicas de coletas de dados: entrevistas semiestruturadas, observações sistemáticas e entrevista por estimulação de recordação.

1. Entrevistas semiestruturadas: De acordo com esse tipo de entrevista, as questões “deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 30-31). Essas entrevistas foram realizadas com os regentes no período inicial das observações das atividades dos corais pela pesquisadora. Essa entrevista seguiu um roteiro com três partes: a primeira continha questões sobre o regente: sua formação musical, experiência como cantor e regente de coral e sua experiência no coral da Universidade. A segunda parte foi sobre o coral participante da pesquisa: informações gerais, processo seletivo, objetivos do grupo, atuação de outros profissionais junto ao coral além do regente e também informações sobre repertório e apresentações. A última parte referiu-se às estratégias didáticas utilizadas pelo regente, que são o foco dessa pesquisa.
2. Observações sistemáticas: Esse tipo de observação “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 53). Foram observados oito ensaios de cada coral participante e uma apresentação pública, referente a uma média de um mês de observações, visto que os corais costumam ensaiar duas vezes por semana. As observações seguiram um roteiro na forma de uma tabela onde foram anotadas as etapas e durações das atividades, o comportamento do regente e a resposta dos cantores, seguidos de comentários da pesquisadora, sempre que necessário.
3. Entrevista por estimulação de recordação: De acordo com Veiga Simão (2001, p. 108), para aplicação desta metodologia, o pesquisador deve exibir por meio de áudio e/ou vídeo um episódio ou trechos selecionados de diversas aulas e assim “permitir ao espectador/ouvinte (geralmente o docente ou o discente que o protagonizou) recordar e relatar os seus pensamentos e decisões durante o mesmo.” Essas entrevistas foram realizadas com os regentes ao final do período de observações dos ensaios e trouxeram informações relevantes quanto às estratégias didáticas utilizadas.

Resultados preliminares

Os resultados preliminares referem-se apenas ao primeiro coral e demonstram a percepção musical como principal conteúdo a ser desenvolvido nesta atividade. As estratégias didáticas utilizadas durante os ensaios enfatizam os processos cognitivos, em especial a memória musical, sempre visando a percepção mais aprimorada dos cantores.

Em uma análise preliminar dos dados deste coral, alguns temas foram se destacando, de onde foram organizadas seis categorias para análise que são: aquecimento, ensaio de músicas novas, ensaio de músicas conhecidas, organização do tempo e do espaço, utilização de materiais didáticos e execução musical.

Para o aquecimento, o regente prioriza exercícios que propiciam o aquecimento vocal propriamente dito, que se refere à preparação da musculatura das pregas vocais para uma atividade vocal mais intensa. Em alguns ensaios inclui também exercícios respiratórios e/ou exercícios que contribuam para o aprendizado de elementos contidos no repertório musical do grupo. Nesse momento os cantores ainda estão chegando ao ensaio e não prestam muita atenção nos exercícios. A concentração costuma aumentar no decorrer dessas atividades de aquecimento e se estabilizam ao iniciar o ensaio do repertório.

No processo de ensaio de músicas novas predominam as demonstrações feitas pelo regente que são repetidas pelos cantores. Este regente também destaca a importância dos cantores darem significados às músicas. Assim, utiliza como principais estratégias as associações sonoras, metáforas e o imaginário. Esta atividade está normalmente inserida no início do ensaio, logo após o aquecimento, onde os cantores estão com maior nível de concentração.

Para o ensaio de músicas conhecidas pelo grupo, é habitual que este regente peça aos cantores que façam um planejamento mental da música antes de iniciarem a cantar. Este planejamento inclui não apenas a forma da música, mas principalmente as intenções e correções desenvolvidas nos ensaios anteriores. Algumas vezes o regente toca a introdução no teclado, sem maiores orientações sobre a música, para que os cantores façam a associação e comecem sozinhos.

A organização do tempo costuma seguir um padrão. Todas as atividades desse coral costumam ser propostas dentro de um tempo total de uma hora e dez minutos de ensaio, que ocorre duas vezes por semana. Dentro deste tempo, uma média de dez minutos é de

aquecimento e o restante se destina a um foco principal que pode ser o ensaio de música nova ou manutenção de repertório conhecido pelo grupo. Os minutos finais do ensaio ficam para os avisos, quando necessário.

A organização do espaço acontece de forma curiosa uma vez que o regente costuma propor que os cantores, mesmo em naipes, sentem em lugares diferentes a cada ensaio. Assim, algumas vezes as vozes masculinas estão ao centro, outras vezes na lateral. Algumas vezes os cantores estão mais espaçados e outras vezes mais próximos, não havendo um padrão a cada ensaio. Segundo o regente, esta estratégia auxilia na preparação dos cantores para quaisquer situações de apresentação pública, especialmente na Universidade, onde não há um espaço ideal para que elas ocorram.

Em relação à utilização de materiais didáticos, destaca-se o uso do teclado eletrônico, no qual o regente está sempre tocando, usando pouco dos gestos da regência convencional. Além disso, os cantores recebem a letra da música. Segundo o regente não há necessidade de receberem as partituras, pois elas atrasariam o processo de aprendizagem, uma vez que não há intenção em ensinar teoria musical nesse contexto e o foco está na percepção musical. Esses são os principais recursos materiais utilizados nos ensaios.

No que se refere à preparação para a execução musical durante as apresentações públicas, o regente comenta que tem o hábito de se afastar afetivamente do grupo. Nos momentos que antecedem a apresentação, que compreendem o ensaio geral e também o ensaio anterior ao geral para a apresentação, o regente posiciona-se numa postura mais neutra em relação ao grupo. Segundo o regente, esta estratégia tem a função de não antecipar uma possível resposta da plateia, deixando os cantores preparados para qualquer situação. No ensaio geral é realizado um breve aquecimento e uma passagem técnica da apresentação, que seria o início de cada música na sequência a ser apresentada incluindo possíveis observações e lembretes.

Considerações finais

O coral universitário caracteriza-se por ser um espaço de grande circulação de cantores e por isso, o trabalho musical desenvolvido precisa ser constantemente reiniciado. Dessa forma, há necessidade de que o regente determine os conteúdos a serem trabalhados num planejamento de curto a médio prazo, pois ao início de cada ano o coral tende a se

renovar. Além disso, os corais universitários costumam integrar, em sua maioria, cantores com pouca experiência musical anterior à sua entrada no grupo. Esses dois aspectos, a instabilidade do grupo e a pouca experiência musical dos integrantes, influenciam as estratégias de ensino a serem adotadas pelos regentes nesse contexto.

Na prática deste primeiro coral participante da pesquisa, o regente optou por realizar um trabalho com o foco na percepção musical. Segundo o regente, ao longo de seus quatorze anos de atividades com o coral, outras questões importantes foram priorizadas em determinado momento tais como a corporeidade ou a técnica vocal. Porém, o regente entende que não é possível aprofundar certos conteúdos na prática do canto coral universitário. Assim, alguns elementos são inseridos nos ensaios apenas como uma forma de provocar no cantor um interesse por determinado assunto que poderá ser exercitado mais significativamente em outros contextos. Atualmente, o trabalho focado no desenvolvimento da percepção musical dos cantores tem demonstrado ser o melhor caminho para um resultado musical bem sucedido.

Vale ressaltar que, dentro da metodologia proposta para obtenção dos dados desse primeiro coral, a entrevista por estimulação de recordação mostrou-se uma ferramenta pouco relevante para a discussão com o regente sobre pontos de sua atuação nos ensaios. A conversa foi relevante e aconteceu num formato idêntico à entrevista semiestruturada, onde houve discussões em relação às estratégias didáticas e de onde foram retiradas informações pertinentes. Porém, a utilização dos vídeos não foi uma ferramenta essencial.

A presente pesquisa encontra-se em fase de finalização de coleta de dados em um dos corais participantes. Os outros dois já passaram por todas as etapas metodológicas propostas. Nos próximos meses, o foco do trabalho estará na análise de todos os dados obtidos. Esse processo iniciará com a análise de cada grupo em particular e em seguida será feita a triangulação entre todos os dados.

Referências

- ASSUMPCÃO JÚNIOR, José Teixeira. O regente de coro: educador e artista. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2010, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/UNIRIO, 2010. p. 232-243.
- BARRIOS, Oscar; DE LA TORRE, Saturnino. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras Editora, 2002.
- BUNDCHEN, Denise Blanco Sant'Anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005.
- CAMARGO, Cristina Moura Emboada da Costa Julião de. *Criação e arranjo: modelos de repertório para o canto coral no Brasil*. Dissertação. (Mestrado em Artes). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.
- CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 59-68, set. 2007.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Goiânia: ABEM, 2010. p. 551-560.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, Lucila Prestes de Souza Pires da. *Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática*. Dissertação. (Mestrado em Música). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2011.
- DRAHAN, Snizhana. *Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo Regente Coral – método e formação*. Dissertação (Mestrado em Musicologia). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007.
- FERNANDES, Angelo José. *O Regente e a construção da Sonoridade Coral: uma metodologia de preparo vocal para coros*. 2009, 483 p. tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Doutorado em Música, Campinas, 2009.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 6-49.

FIGUEIREDO, Sérgio. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem. Opus: revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), João Pessoa, v. 1, p. 72-78, 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio. *O Ensaio Coral como Momento de Aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: UFRGS, 1990.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O processo de ensino-aprendizagem no canto coral, do ensaio ao concerto: dimensões educativomusical, historicomusicológica e performática. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 18. / SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. *Anais* O ensino de música na escola: compromisso e responsabilidades. Londrina : ABEM/ UEL, 2009. p. 909-915.

GRINGS, Bernardo. *O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil*. Dissertação. (Mestrado em Música). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

KERR, Samuel. *Carta Canto Coral*. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 6-49.

KOMOSINSKI, João Luís. *Canto Coral e Cognição Musical: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória*. Dissertação (Mestrado em Música). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

OLIVEIRA, Fernando Martins Mourão. *Construindo o Canto Coral - A construção dos conhecimentos musicais no ensaio coral à luz da teoria socio-histórica de Vigotski*. Dissertação (Mestrado em Educação, arte e história da cultura). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

PRUETER, Priscilla Battini. *O ensaio coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias de ensaio*. Dissertação. (Mestrado em Música). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

RASSLAN, Manoel Câmara. *Coral da UFMS: de um 'Canto' a outro a observação das práticas e sentidos da música na instituição*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Campo Grande: Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, 2007.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 107 p.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. A utilização da metodologia de estimulação da recordação na investigação educacional. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia. *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, 2001. 190 p.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. (Ernani da F. Rosa, trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estratégias e possibilidades para educação musical aplicadas em uma escola pública

Maria Helenita Nascimento Bernál
Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS
helenitanb@gmail.com

Resumo: Relato neste texto, algumas estratégias desenvolvidas em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, situada na zona sul de Porto Alegre. Tem sido de fundamental importância para a Educação Musical da escola, o aproveitamento de todas as oportunidades, recursos e possibilidades que surgem. O perfil musical dos alunos em termos de vivência e conhecimento musical é bem diversificado. Existem os evangélicos, os tamboreiros das religiões afro brasileiras, os que fazem parte de bandas de pagode, os roqueiros, funkeiros, os adeptos do rap, praticantes de capoeira, os que compõem, os que interpretam, as preferências instrumentais, os que cantam, os que fazem complemento musical no turno inverso, os que têm aula de música no currículo regular, os que estão chegando agora com ou sem nenhuma vivência musical de outra escola. O trabalho é desenvolvido a partir do cotidiano musical dos alunos, ampliando suas possibilidades musicais, desenvolvendo e aprofundando todo o aspecto cognitivo da música como, os parâmetros sonoros (duração, altura, timbre, dinâmica...), a prática instrumental, o canto, a História da Música, grafia e leitura musical, bem como, os valores: solidariedade, responsabilidade, autonomia, aumento da autoestima. Contemplando também os diversos níveis de aprendizagem musical. Todas as possibilidades de aprendizagem musical desenvolvidas fazem a conexão entre as aulas e o universo musical do cotidiano dos alunos.

Palavra-chave: Educação Musical, Possibilidades Pedagógicas, Diversidade

Constatações

Atualmente há uma busca de estratégias, ações, debates e possibilidades didáticas, para implantação do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio, a partir da aprovação da Lei 11.769, de agosto de 2008. Considera-se ainda, que já se encontra vencido o prazo dado de três anos e meio para as redes de ensino e suas escolas se adequarem à nova lei.

Vale lembrar que na literatura referente à Educação Musical, há uma série de preocupações referentes ao ensino da música como também se percebe uma “insatisfação tanto por parte dos alunos como dos professores” conforme relata Souza (2000, p.40). Isso porque existe um distanciamento entre o ensino da música na escola e a maneira como a música é vivenciada no cotidiano dos adolescentes, fora da sala de aula, devido à falta de conexão entre as aulas e o cotidiano destes. Diante disso nota-se também uma preocupação em conhecer as concepções e as vivências de música que constituem o universo musical dos alunos (ARROYO, 1990; TOURINHO, 1993; SOUZA, 1996 e 2000; OLIVEIRA, 2001). Isso

deve acontecer com o intuito de minimizar esse distanciamento, auxiliando na solução de problemas relacionados às aulas de música.

Sugerem os PCN¹,

...interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo,

isso reafirma a necessidade de buscarmos uma interação da educação musical com a vida do aluno garantindo assim que ela aconteça plenamente.

Diante de tudo isso, cabe relatar como o ensino da música acontece na referida escola, onde se aproveita todas as possibilidades, oportunidades, estratégias e recursos, contemplando as necessidades e preocupações com a Educação Musical referidas acima.

Situando a escola

Situando um pouco a escola, localiza-se na zona sul de Porto Alegre, no RS, numa área originalmente rural, de origem italiana, tendo o cultivo de pêssego como um de seus marcos de produção. A implantação da Escola se deu a partir da criação da Vila onde se encontra, atendendo a demanda da população. Inaugurada em abril de 1995, foi a primeira escola da Rede Municipal de Porto Alegre a implantar os Ciclos de Formação conforme consta no CP.9². Desde sua origem manteve uma proposta político-pedagógica diferenciada voltada as classes populares, buscando o sucesso escolar e rompendo com qualquer possibilidade de exclusão, mantendo uma relação muito sólida com a comunidade e práticas coletivas garantindo a participação de todos. A gestão da escola se dá pelo Conselho Escolar, Equipe Diretiva e Conselho de Pais Representantes. Atualmente conta com aproximadamente 1400 alunos envolvendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Nos três anos do III Ciclo, quando optam por uma das três linguagens artísticas, uma vez que já passaram pelo teatro, música e artes visuais, os alunos que optam pela música, avançam no domínio da linguagem musical aprofundando a cognição e prática musical.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte

² Cadernos Pedagógicos 9

Perfil dos alunos

O perfil musical dos alunos em termos de vivência e conhecimento musical é bem diversificado. Existem os evangélicos, os tamboreiros das religiões afro brasileiras, os que fazem parte de bandas de pagode, os roqueiros, funkeiros, os adeptos do rap, praticantes de capoeira, os que compõem, os que interpretam, as preferências instrumentais, os que cantam, os que fazem complemento musical no turno inverso, os que têm aula de música no currículo regular, os que estão chegando agora com ou sem nenhuma vivência musical de outra escola. Com isso, existem diversos gostos, níveis de conhecimento e experiências musicais. E todos são “aproveitados”.

Educação Musical na Escola

Na Educação Infantil (Jardim B, faixa etária 5 e 6 anos), os alunos possuem aulas de Educação Musical nas quais o professor especializado desenvolve seu trabalho em paralelo ao trabalho do professor referência da turma. No que tange as aulas de música, as atividades visam basicamente à percepção auditiva, desenvolvimento do ritmo e a expressão, através de canções folclóricas, populares e infantis assim como brincadeiras e jogos lúdicos. Muito importante a busca constante do desenvolvimento do simbólico, da representação através do estímulo a imaginação, do “faz-de-conta”. Importante salientar que a criança sempre se utiliza do desenho para o registro de tudo o que acontece nas aulas de música. Segundo Ponso (2008, p.16), “O tempo escolar deve ser muito mais criativo do que rotineiro, principalmente nesta faixa de idade onde a imaginação e a fantasia são componentes à aprendizagem.” Com isso prepara-se a criança para a musicalização propriamente dita.

Nos três anos do III Ciclo, quando optam por uma das três linguagens artísticas, os alunos que optam pela música, avançam no domínio da linguagem musical aprofundando os a cognição e prática musical.

No desenvolvimento do Ensino da Música na escola, se aproveita todas as possibilidades e recursos como: as aulas regulares, complementos curriculares, Projeto “Mais Educação”, Projeto “Escola Aberta”, Estagiários dos cursos de Licenciatura, participação de alguns alunos nos Cursos de Extensão em Música da UFRGS, Orquestra Jovem do RS, Alunos que participam de Oficinas musicais nas Igrejas Evangélicas, é possível fazer com que a Educação Musical aconteça, considerando ainda toda a diversidade musical trazida do

cotidiano dos alunos além dos diferentes níveis de conhecimento existentes entre eles. As verbas que são destinadas para alguns projetos como o Projeto "Mais Educação" e "Escola Aberta", possibilitam a compra de instrumentos musicais e outros materiais necessários para a Educação Musical acontecer.

Todos têm como meta fazer música individualmente, em pequenos ou grandes grupos. Circulam pelas aulas de música e pelos ensaios, independente da faixa etária e do ano ciclo. Os arranjos são pensados de forma que contemplem os diversos níveis de conhecimento. Em uma mesma música, pode-se ter o momento em que o aluno do violão mais avançado tem sua parte assim como, o aluno que está começando também. Em algum momento do repertório todos terão sua participação. Dos próprios alunos surgem sugestões como: "esta parte o fulano já consegue fazer...", "quem sabe colocamos uma segunda voz aqui...", "as flautas podem fazer essa parte da melodia...", "o grupo de canto pode fazer o refrão e esta parte da música que é mais difícil, o fulano e a fulana, que já conseguem afinar bem, podem fazer solo." Surgem questionamentos como: "Fulano tu queres fazer essa parte da música? É um pouco mais difícil, mas eu te ajudo e tu estudas bastante. Aí tu consegues". A troca entre eles é admirável. Acontece em todos os momentos possíveis inclusive no recreio. Eles se sentem os alunos de música da escola, fazendo parte deste grupo, e todos são colegas, pequenos, grandes, quem sabe mais e quem sabe menos. Buscam avançar no seu conhecimento. Eles sabem que é só uma questão de tempo. A consciência de grupo é evidente. E o repertório tem que incluir vários estilos. Para assim todos ficarem satisfeitos, e uma possível plateia também. A troca entre eles é constante. É comum combinarem de se encontrarem fora da escola pra um ensinar o outro em determinada música do repertório ou do arranjo ganhando tempo para assim chegarem com a música, mais avançada no seu estudo.

Não se pode ignorar as habilidades com a mídia, CDs, DVDs, Programas de edição de som e a INTERNET numa busca de sonoridades, "baixando" músicas, ou fazendo mixagens. Segundo Swanwick (2003.p.51), o aluno pode "perguntar aos amigos sobre digitações e padrões de acordes, aprender por imitação...". Um descobre algo sobre determinada música no youtube ou em algum site de música, imediatamente passa para os demais colegas. No intervalo do meio dia, a escola sempre tem alunos que ficam para aula de complemento curricular, ensaio, alguma orientação da professora ou troca de aprendizagens entre eles. Também é importante salientar que os alunos mais avançados atuam como

monitores com os iniciantes tendo como objetivo, trazer o novo colega para o seu nível de aprendizagem.

Assim como opinam nos arranjos e na escolha do repertório, a professora, orienta, sugere, organiza e amplia o conhecimento, mostrando que existem novas possibilidades no universo musical. Estimulando sempre.

Avançam no domínio da linguagem musical aprofundando os parâmetros sonoros (duração, altura, timbre, dinâmica...), a prática instrumental, o canto, a História da Música, grafia e leitura musical, nos valores como: solidariedade, responsabilidade, autonomia, aumento da autoestima, etc. É importante salientar que desenvolvem muito a improvisação e a criação, participando inclusive de festivais, Projeto Saraus Musicais e vários outros Eventos ligados à música.

Acredito que esse relato possa servir como mais uma referência para contribuir com os novos rumos da Educação Musical no Brasil, na implantação do Projeto de Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 o qual altera o artigo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o Ensino da Música na Educação Básica.

Bibliografia

- ARROYO, Margarete. *Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação?* Em Pauta, v. 1, n. 2, p.29-43, 1990.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- 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.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre. *Cadernos Pedagógicos 9*. SMED. 1996
- SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003
- TOURINHO, Irene. *Seleção de repertório para o ensino de música*. Em Pauta, ano V, n. 8, p.17-28, 1993.

Estudo do violino: uma abordagem afetiva nos processos de ensino e aprendizagem

Isley Kiepper
FAMES
isleykiepper@hotmail.com

Izaura Serpa Kaiser
FAMES
izaurakaiser@uol.com.br

Resumo: O projeto de pesquisa tem como objetivo investigar a dinâmica de fatores que operam nos processos de ensino-aprendizagem e que contribuem para um constante interesse de alunos – iniciantes até egressos dos Cursos da FAMES –, oportunizando um desenvolvimento/ aprendizado integral e prazeroso no estudo do violino. A pesquisa bibliográfica terá como foco autores que tratam do tema proposto. O trabalho de campo consistirá de dados a serem obtidos por meio de questionários – a alunos de Musicalização Infantil e seus pais; a alunos do Curso de Formação Musical e do Bacharelado, a ex-alunos e professores de violino da instituição –, com a pretensão de revelar a sua motivação no estudo do instrumento. Subentende-se que o educador possa contribuir na formação musical bem como na constituição de valores pessoais em seus alunos. Nota-se que os incentivos propostos acarretam interesse dos alunos pelo estudo do violino, provocando interação com o professor e os colegas de sala, superando dificuldades próprias do instrumento. É provável que a forma de atuação do professor possibilite a formação de conceitos significativos que influenciam o aluno em sua vida profissional.

Palavras chave: Processo ensino-aprendizagem, estudo do violino, motivação.

Introdução

A formação integral do ser humano inclui, não apenas o aspecto cognitivo, da mera instrução, mas aborda questões de ordem social e emocional. Assim considerando, o processo de aprendizagem de qualquer disciplina necessita ocorrer numa atmosfera de amor, em que o professor, com paciência e tolerância, ajuda na construção da autoestima do aluno, oferecendo-lhe elogios, com vistas ao desenvolvimento do seu potencial. No caso do estudo do violino, não é diferente.

O professor de violino, ciente dos valores, princípios e responsabilidade profissional enquanto educador musical tem a possibilidade de influenciar positivamente na vida dos seus alunos. Tanto pode contribuir para desenvolver as capacidades específicas de cada um, ensinando-os a arte de tocar um instrumento, quanto permitindo-lhes apreciar a boa música e

possibilitando-lhes um constante interesse nos seus estudos pessoais. A relação professor-aluno, bem construída, permeada de afeto permite a formação de pessoas humanas mais felizes e equilibradas, proporcionando um processo de ensino mais efetivo e saudável.

Um fator primordial para o sucesso do desenvolvimento de qualquer habilidade é a motivação. O envolvimento da família poderá tornar a prática diária prazerosa e, em consequência um aluno criativo e participativo. A orientação do professor revela questões fundamentais para um bom desenvolvimento do aluno, tanto musical como pessoal. Assim, fazemos algumas perguntas: será que o educador musical pode contribuir na formação profissional, pessoal e social do aluno? De que maneira? Tem o propósito de desenvolver com seus alunos a autodisciplina, a responsabilidade, o equilíbrio e a unidade do grupo? Que aspectos didáticos são fundamentais para uma relação ensino-aprendizagem satisfatória e com qualidade? A maneira como o professor ensina transmitindo entusiasmo, autoconfiança, prazer e autoestima aos seus alunos pode contribuir de forma saudável e criativa?

Justificativa

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu quando tivemos conhecimento das ideias que permeiam as experiências didáticas de educadores. O acesso a alguns olhares na prática do professor e questões do processo ensino-aprendizagem nos fizeram refletir sobre o perfil e atuação do professor de violino.

Sempre nos incomodou o fato de muitos alunos de violino que desistiram dos seus estudos, o que nos levou a associar esta problemática a falhas na prática pedagógica do educador. Temos observado dificuldades na relação professor-aluno, daí a escolha desta temática.

Este trabalho, pelos motivos expostos, poderá contribuir com professores de diversos instrumentos, servindo de estímulo a novas pesquisas de cunho pedagógico.

Objetivos

Objetivo geral

Investigar a dinâmica de fatores que operam nos processos de ensino-aprendizagem e que contribuem para um constante interesse de alunos – iniciantes até egressos dos Cursos da

Fames –, oportunizando um desenvolvimento/ aprendizado integral e prazeroso no estudo do violino.

Objetivos específicos

- Pesquisar de que forma o perfil e a atuação do professor pode transformar ou interferir no processo educacional;
- Examinar os fatores e aspectos didáticos que dificultam e/ou facilitam o aprendizado do aluno, mobilizando suas capacidades técnicas e artísticas;
- Avaliar a importância dos incentivos da escola e da família, propiciando motivação na prática do instrumento;
- Identificar benefícios da participação efetiva dos pais e seu envolvimento nos estudos dos filhos.

Referencial teórico

De maneira geral, o professor de instrumento, nas escolas especializadas em música, tem se preocupado com a técnica e a performance do aluno. Questões pedagógicas são, de certa forma, desconhecidas por este profissional que, com isto, reduz as possibilidades de crescimento do seu aluno.

A aprendizagem de um instrumento erudito – como o violino – implica no desenvolvimento de *habilidades* especiais como memória e coordenação motora; como também *hábitos* posturais e *atitudes* saudáveis que capacitam o indivíduo a alcançar um bom aproveitamento no seu estudo. Daí, a importância do professor em propiciar um ambiente acolhedor ao seu aluno, para que isto aconteça com excelência.

Dentre os muitos papéis do professor de instrumento, segundo Harder (2008, p. 131), um dos mais importantes é o de “facilitador da aprendizagem”. No processo de ensino, ele necessita ter “habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra”.

Considerando o espaço/atmosfera educacional proporcionado pelo professor, Batista (2010, p. 1411) acrescenta a importância de “desenvolver as suas potencialidades em um ambiente que forneça condições para tal, no aspecto didático, partindo da postura do próprio

professor, além da família, da escola e das demais pessoas envolvidas neste processo”. Para Silva (2008, p. 14), “o ambiente musical adequado, conduzido por mestre experiente, levará o aluno a dominar o instrumento e adquirir grande habilidade para a música, com a mesma facilidade com que domina a língua materna”.

Suzuki (1983, p. 19) acredita que “a aptidão cultural e musical não vem de dentro, não é herdada, mas ocorre através de condições ambientais favoráveis”. Antunes (2007, apud LIESENBERG, 2008, p. 24) analisa a questão, dizendo que: “Os pais são os grandes responsáveis pela formação de um ambiente musical favorável ao aprendizado da criança, e a motivação é o principal item para a formação de um ambiente saudável”.

Sensibilizar, instigar, mobilizar os conhecimentos, desafiar a cognição e a criatividade são exemplos de um clima favorável à aprendizagem. Assim, a participação nas aulas e a assimilação dos conteúdos podem acontecer de forma prazerosa.

O ensino do violino deve ser aplicado com habilidade e de forma atrativa; essa ideia está ancorada na “verdadeira educação do talento”. Suzuki (1983, p. 86) aborda a importância da aula em grupo. Diz ele que “as crianças têm mais prazer nas aulas com os outros” e esta troca de conhecimentos “estimula seu aprendizado de forma fantástica”, tornando a aula agradável e divertida.

Um processo criativo como a aprendizagem de um instrumento musical se apresenta como um desafio, assim, precisa de *estímulos* e *paciência*. Suzuki (1983) faz uma comparação significativa:

Preparação, tempo e ambiente devem juntos formar a motivação. Uma semente enterrada no solo não aparece, mas água, calor, luz e sombra agem como estímulos diários. Pouco a pouco acontece uma transformação invisível até que um broto aparece aos nossos olhos (SUZUKI, 1983, p. 13).

Neste processo de construção do conhecimento musical, seria necessário uma interação entre professor e aluno. Liesenberg (2008, p. 21) aborda que, para um bom desenvolvimento, o professor deveria “manter a atmosfera de aprendizagem, suscitar e provocar interesse e a motivação sobre os conteúdos”, sempre se lembrando de “revelar satisfação quando estes sucedem nas tarefas” e escutar pacientemente as dúvidas ou questões de seus alunos.

Hallam (1998) discute a necessidade de maior envolvimento entre professor-aluno, dentro de um modelo de “aula mais centrado no aluno” (HALLAM, 1998, apud HARDER, 2008, p. 129).

O professor de instrumento precisa estar atento às individualidades dos alunos, pois eles apresentam capacidades de assimilação diferentes que precisam ser respeitadas. Quanto ao estudo individual do estudante de violino, Andrade Neto (2010, p. 1) afirma a necessidade de, diariamente – com “seriedade, direcionamento, concentração, definição de objetivos, disciplina” – otimizar o seu tempo. Este lhe garantiria “sucesso na performance musical”, de uma forma “segura, confiante e satisfatória”.

Sendo assim, ficam evidentes as condições favoráveis para que a aprendizagem se efetive, desafiando o professor a adotar a postura de mediador entre o aluno e o conhecimento. Por isso, é válido todo o esforço no sentido de envolver os alunos, tornando as aulas em momentos de interação, pois, aspectos cognitivos e afetivos são despertados ao longo da aprendizagem.

A afetividade tem uma forte influência na percepção, na memória, no pensamento, na vontade e nas ações; assim, se caracteriza como um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Afeto inclui sentimento, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Acreditamos que a interação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos pais e educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança, ajudando-a a compreender o mundo e a estabelecer um relacionamento sadio com as pessoas.

Nota-se que a afetividade interfere positivamente na aprendizagem. Santos (2002, apud LIESENBERG, 2008, p. 41) afirma que “A afetividade passa então a constituir um outro fator que influencia diretamente na aprendizagem”. Havendo uma interação do educador musical com o aluno, no andamento das aulas, ele poderá influenciar “nas construções cognitivas, possibilitando liberdade, confiança, honestidade”, bem como “na elaboração de saberes e/ou conhecimentos” do aluno.

Nesta reflexão a respeito das intervenções do educador, Casey (1993, apud HARDER, 2008, p. 129) comenta que “o professor de instrumento deveria ser consciente dos

valores, princípios e propósitos da educação musical, sendo essa uma responsabilidade profissional do mesmo”.

Antunes (2007, p. 19) aborda o desenvolvimento musical proposto pelo Método Suzuki, afirmando que é de “fundamental importância a participação efetiva dos pais junto ao professor tanto nas aulas, quanto na prática em casa, participando e orientando o estudo do aluno”. Batista (2010, p. 1409) se posicionou em relação às descobertas musicais que a criança realiza com o envolvimento da família. Diz ele que o “apoio afetivo da família, bem como do professor e demais colegas, é o fator principal para que o aluno venha a superar seus medos e descubra que é capaz de fazer algo grandioso e bom”.

Entendemos que deve haver uma parceria entre família e escola. Suzuki (1983, p. 85) propõe, em seu método, que a mãe receba as orientações iniciais no violino – “boa postura e uma atitude correta em relação à prática” – posto que, na cultura japonesa, as crianças são “educadas em casa”. A mãe acompanha o filho nas aulas, aprendendo a lição, servindo de estímulo para o aprendizado da criança.

A participação da mãe é de fundamental importância no desenvolvimento das habilidades, sem a qual, a criança encontrará mais dificuldade em sua prática. Para Suzuki (1983, p. 85), “é indispensável que a mãe receba as informações de primeira mão”, pois isso resultaria numa aprendizagem mais humanizada, envolvida pelo afeto.

O caminho para o crescimento musical de uma criança requer estudo diário. Suzuki (1983, p. 27) comenta: “Praticar bem tende a levar a bons resultados”, tornando-se necessário este entendimento da família no sentido de colaborar no estudo. Suzuki (1983, p. 87) orienta a participação da família, dizendo que há, “contrariamente, crianças que não gostam de praticar em casa”, e que, “sob a compreensiva orientação da mãe, a prática de violino se torna uma atividade diária natural”, fazendo assim parte do seu dia-a-dia. Nesta proposta, Suzuki (1983, p. 86) incentiva o estudo com criatividade, o qual deve acontecer como uma brincadeira: “Todo o tipo de educação deveria começar dando às crianças um prazer de brinquedo e o gosto de brincar vai levá-la pelo caminho correto a seu tempo”.

O aluno necessita de estabilidade emocional e motivação para se envolver com a aprendizagem. O afeto é um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do aprender. Muitos alunos são motivados pelos pais para tocar um instrumento, mas, em muitos casos, falta o seu acompanhamento nos estudos e envolvimento na prática em casa. Neste sentido, Silva (2008, p. 21) acrescenta que “são fortemente

influenciados pelos pais, que depositam uma expectativa prodigiosa nos filhos sem nenhum comprometimento na participação direta e necessária neste aprendizado”.

Amparados na prática desenvolvida por Suzuki (1983) e investigada por Silva (2008), observamos que o acompanhamento da família nos estudos do violino reflete no desenvolvimento da habilidade musical da criança.

Suzuki (1983, p. 22) estimula o relacionamento da família com o professor, que, “junto com os pais, não medem esforços para guiar as crianças no caminho de se tornarem seres humanos mais nobres”. Com apoio, interesse e compreensão, os alunos poderão ser mais seguros e confiantes.

No aspecto da afetividade envolvendo professor e aluno, Santos (2002, apud LIESENBERG, 2008, p. 46) afirma que “a afetividade interfere na aquisição de conhecimentos, pois pode acelerar ou retardar o desenvolvimento cognitivo de uma criança”.

É necessário que o professor crie vínculos afetivos com seu aluno – sempre incentivando e demonstrando que se interessa pelo seu progresso –, tendo em mente que ele é um ser cheio de ideias e experiências próprias que precisam ser aproveitadas no processo da construção do conhecimento.

O modo como os professores se posicionam nas aulas tem influenciado o estudo e o percurso profissional de muitos alunos. Os conhecimentos tratados em aulas, e, sobretudo os valores que o professor transmite aos seus alunos fazem a diferença nas suas escolhas individuais.

Santos (2002) faz uma reflexão sobre a postura do professor na sala de aula, vivenciando situações de desafios no processo de ensino.

Deve-se compreender que o conhecimento se processa através de valores que embasam e justificam a aprendizagem, [nas] relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo e que o vivenciam em sala de aula (SANTOS, 2002, apud LIESENBERG, 2008, p. 41).

O espaço destinado à construção do conhecimento musical deveria ser um referencial de aspectos positivos e motivadores. O professor deveria desafiar, provocar, contagiar e realizar uma interação educativa com seus alunos. Ao buscar e identificar como se dá a relação professor-aluno, entendemos que a prática pedagógica do professor em sala de aula deve ser algo a ser realizado com bastante dedicação, planejamento e sempre voltado aos interesses dos alunos.

Batista (2010) relaciona música com desenvolvimento pessoal, quando afirma que a

[...] Educação Musical tem se revelado cada vez mais de grande importância na vida do ser humano, contribuindo para que o indivíduo aprenda a viver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza e polidez, além de aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos (BATISTA, 2010, p. 1406).

O desafio que se estabelece para os educadores seria despertar motivos para a aprendizagem, tornando as aulas interessantes, trabalhando conteúdos com estratégias para motivar continuamente os alunos com o uso de atividades mais dinâmicas, apreciando e valorizando as descobertas musicais de cada um.

Segundo Suzuki (1983, p. 12), “as crianças que são educadas com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento”. O tipo de abordagem em relação ao desenvolvimento do aluno, comenta Harder (2008, p. 131), é de auxílio na aprendizagem: “em vez de apresentar um discurso autoritário, seria importante que o professor oferecesse ao estudante a oportunidade para refletir a respeito do que está aprendendo e trabalhar suas ideias e questionamentos”.

Neste raciocínio, Porto (2005, apud LIESENBERG, 2008, p. 39) propõe que “o professor deve ajudar o aluno a entender a razão do estudo de certos exercícios e apresentá-lo de forma saudável, destacando a importância da qualidade na prática dos processos de estudo”. Com essa liberdade e oferecendo críticas construtivas, trará ao estudante maior desenvolvimento e motivação, resultando num estudo mais produtivo.

Certas qualidades apresentadas pelo professor de música – como paciência, dedicação, vontade de ajudar – facilitam a aprendizagem. O professor deve aproveitar ao máximo as aptidões dos alunos e estimulá-los para a pesquisa musical. Ao contrário, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse do professor podem levar o aluno a perder a motivação e o interesse por aprender.

A esse respeito, Bastien (1995, apud HARDER, 2008, p. 128) apresenta características necessárias do professor de instrumento: “ser agradável, entusiástico, ser encorajador e ser paciente”.

A função do professor vai além do ensino da técnica musical, conforme Santos (2008, p. 107), que aborda o papel do educador e sua influência: “Atribui-se, portanto, ao professor uma importante responsabilidade, não apenas na transmissão dos conhecimentos

musicais como também a de ser o motivador e o balizador no percurso do aprendizado musical de seu aluno”. Ocupa também um papel no campo educacional, quando a autora comenta que “a construção da prática do professor abarca tanto as dimensões pessoal e social quanto a profissional”.

Batista (2010), ao falar sobre o incentivo do professor na aprendizagem do instrumento, afirma a importância de

[...] despertar o interesse do aluno pelo instrumento de forma, se possível, bem descontraída e cativante, levando-o a interagir com o professor e os demais alunos da turma [...] provocando perguntas e incentivando respostas acerca de suas curiosidades referentes ao instrumento (BATISTA, 2010, p. 1407).

No estudo do instrumento, é importante o sentimento de confiança no professor e o respeito pelo desenvolvimento individual do aluno. Santos (2002, apud LIESENBERG, 2008, p. 40-41) cita que, “no ato de ensinar e aprender, o que se deve considerar é a constante troca de experiências, onde se torna indispensável que o professor seja, acima de tudo, um educador que enfrente desafios e possa encarar os problemas presentes”.

Relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitam ao aluno um desenvolvimento saudável e adequado. Assim, os objetivos educacionais serão alcançados com sucesso.

Resultados esperados/hipóteses

Tomando por base o referencial teórico estudado, pressupõe-se que o aluno necessita *dedicar diariamente um tempo significativo* no estudo do instrumento sob a orientação de seu professor. Percebe-se que o papel de *estabelecer metas e organizar as etapas diárias* para o treinamento do aluno – seja em suas diversas fases – é de responsabilidade do educador musical. Cabe a este estimular o estudante, a fim de que tenha *prazer na prática violinística*.

Presume-se que a *participação/envolvimento da família*, trazendo *ânimo e acompanhamento* nos estudos de seus filhos, desperta o *gosto musical*, desenvolve a *sensibilidade*, *supera o medo*, produzindo *motivação e interesse diário* no aprendizado do violino.

Subentende-se que o educador possa *contribuir na formação musical* bem como na *constituição de valores pessoais* em seus alunos. Nota-se que os *incentivos propostos*

acarretam *interesse dos alunos pelo estudo* do violino, provocando interação com o professor e os colegas de sala, superando dificuldades próprias do instrumento. É provável que a forma de atuação do professor de instrumento possibilita a formação de conceitos e valores que influenciam o aluno em sua vida profissional.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa bibliográfica terá como foco várias visões do processo ensino-aprendizagem – utilizando-se como material de apoio o referencial teórico relacionado – para que se obtenha um desenvolvimento musical com qualidade.

O trabalho de campo será realizado no espaço da FAMES – Faculdade de Música do Espírito Santo. Este consistirá de dados que serão obtidos por meio de *questionários* com três alunos da Musicalização Infantil, três alunos do Curso de Formação Musical, três alunos do Bacharelado e seis Professores de violino dessa Instituição, bem como três alunos egressos que agora são profissionais. Aplicaremos também questionários com três pais de alunos do Curso de Musicalização.

Referências

ANDRADE NETO, Silas de. *O estudo diário do violino: uma investigação da rotina de preparação técnico-interpretativa dos alunos do curso de bacharelado em música da FAMES*. 2010. 53 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-894QNNQ>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

ANTUNES, Luana Francisco. *Suzuki e Flesch: unificando processos para uma iniciação no violino*. 2007. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Violino) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/0000000000006/0000063.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BATISTA, Antonio de Pádua Araujo. O ensino coletivo do violino no estado do Pará: um relato de experiência em projetos-corda. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...Goiânia*: ABEM, 2010. 1CD-ROM. p. 1404-1413.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v.14, n.1, p.127-142, jun. 2008.

LIESENBERG, Karolyne. *Educação infantil através do violino: uma reflexão sobre a relação professor – aluno*. 2008. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Violino) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/000000000000B/.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. *Formação e prática do professor de instrumento de cordas*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000439772&fd=y>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

SILVA, Jônatas Soares da. *A influência da postura corporal na prática violinística*. 2008. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação Artística Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/jonatassilva.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. Tradução de Anne Corinna Gottberg. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1983.

Explorando os sentidos da música na escola: um relato de experiência a partir do estágio supervisionado

Arthur de Souza Figueirôa

UnB

arthur_figueirôa@hotmail.com

Dielton Paulo Maranhão Monteiro

UnB

diel_pm@hotmail.com

Resumo: Este trabalho consiste em um relato de experiência vivenciada no processo de atuação do Estágio Supervisionado em Música, do curso de licenciatura em música, em uma escola pública no ano de 2012. Os resultados dessa atuação propiciaram uma compreensão mais ampla dos sentidos da música na escola de educação básica. Como referencial teórico nos embasamos nos estudos de Del-Ben, 2009; Abreu, 2011; Beineke, 2011; Ponzo, 2011. A partir das reflexões sobre as práticas em sala de aula foi possível compreender que o sentido da música na escola, para o aprendiz da docência, é um compromisso educativo-musical construído com o aluno.

Palavras chave: Estágio supervisionado em música. Sentidos da música na escola. Aprendizagem da docência.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiências adquiridas no processo de atuação de estágio em uma Escola Parque da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada na 210 Norte da cidade de Brasília. O estágio foi realizado com alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Nosso primeiro contato com a turma foi por meio de uma observação-participante. Segundo Tiollent (2007), essa é uma maneira de estreitar relações, neste caso, entre alunos, professores e estagiários, diante de situações em que os participantes estejam envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nessa atuação, percebemos uma grande aceitação dos alunos tanto em nossa participação, como das atividades musicais desenvolvidas. Esse foi um momento em que começamos a entender o papel do professor de música na escola. Ao ver a atuação da professora e a receptividade dos alunos começamos a criar mais ideias para aquilo que havíamos planejado. Esse tipo de observação nos encorajou e nos ajudou a enxergar o contexto de sala de aula como um lugar possível para o fazer musical.

Ensinar música rompendo com as formas tradicionais não é uma tarefa fácil, e essa foi nossa preocupação desde o início. Trabalhar música de forma lúdica fazendo com que os alunos vivenciassem e trouxessem sua musicalidade foi o mote de nosso trabalho. Por isso, elaboramos atividades musicais que permitissem a exploração do sentido da música para os alunos. O tema escolhido foi reelaborado com base no contexto de atuação, ou seja, a partir de nossa observação participante e de estudos desenvolvidos por Ponzo (2011). A autora afirma que:

A concepção de uma criança está no seu modo de falar sobre música, sua forma de dançar, de contar sua experiência musical na sua religião, ou na prática musical da sua própria casa, no cantarolar diário, na alegria de fazer música para si e para os outros. É na atividade com a música que constrói sua noção sobre ela e reconstrói novamente frente a uma novidade que se apresenta ou quando ela mesma cria algo novo. (PONZO, 2011, p.82)

Pensando na forma como a criança vai formando seu conceito sobre o que é música, trouxemos para nossas aulas, atividades musicais que estimulam o aluno a expressar seus sentimentos e emoções. Assim, há de ser considerada, pelo professor, a musicalidade do aluno pré-adquirida em suas vivências lúdicas e prazerosas. Essas vivências são entendidas por Ponzo (2011) como uma exploração que vão dando sentidos musicais.

Também com base em Dalcroze (1912) *apud* Madureira (2007, p. 271), entendemos que o aluno ao trazer a sua música para o ambiente escolar aprende com a sua “inteireza, pois a criança aprende a sentir a música, acolhendo-a e integrando-a ao corpo e à alma, aprendendo a escutar não apenas com os ouvidos, mas com a inteireza do seu ser”. (DALCROZE, 1912, p. 48).

Tomando como base a faixa etária dos alunos, a observação-participante, e o plano de ensino passamos a questionar como poderíamos trabalhar de forma que a aula de música fizesse sentido para os alunos. Isso nos fez refletir sobre qual seria o nosso papel no contexto escolar, e como seria a nossa formação como futuros professores. A função da educação musical na escola é muito ampla, pois visa o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, desenvolvendo habilidades musicais e potencialidades para escolhas futuras. Hentschke e Del-Ben afirmam que:

A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (HENTSCHKE e DEL-BEN, 2003, p.181)

A partir de nossas práticas musicais em sala de aula percebemos que estimular a criatividade e o fazer musical, interagindo com os alunos, é possível ampliar e aprofundar a relação deles com a música. Segundo Ponzo (2011, p. 82), “as construções musicais dos alunos e o sentir-se competente nas realizações e atividades complementam e evidenciam concepções das crianças sobre músicas”.

Procuramos continuamente avaliar nossa atuação na aula observando e analisando a participação dos alunos nas atividades propostas por nós. A cada aula ministrada pudemos perceber de forma global nossa atuação, avaliando se as dinâmicas nas aulas funcionaram ou não e como podemos repensar e reorganizar essas dinâmicas. Assim percebemos a importância da avaliação no planejamento, fazendo-se primordial para a nossa reflexão, aprimorando nossa atuação pedagógica. Segundo Hentschke e Del-Ben:

O mais importante é aquilo que vai acontecer na prática, ou seja, o planejamento em ação, a ação educativa propriamente dita. Segundo relatos informais de professores, é nesse momento que surgem os maiores dilemas: “o que aconteceu com meu planejamento? Por que essa atividade não deu certo?”. Essas são algumas das perguntas mais frequentes feitas pelos professores. É nesse momento que a avaliação entra em cena. Não há como retroalimentar o planejamento sem que haja um processo de avaliação eficiente. (HENTSCHKE e DEL-BEN, 2003, p.183)

Assim, a constante avaliação de nossas aulas, das nossas estratégias de ensino, dos objetivos e das situações de ensino encontradas em sala de aula levou-nos a agir de acordo com aquilo que ia fazendo sentido musicalmente para os alunos.

É interessante quando isso ocorre, pois permite a nós, futuros professores, repensar as nossas práticas de ensino a partir daquilo que aluno traz do seu cotidiano, das nuances percebidas pelos alunos. Essas situações que surgem aleatoriamente em sala de aula

enriquecem a aula e nos permitem alcançar de forma mais eficaz os objetivos pretendidos no planejamento. Isso possibilita uma experiência nova a cada aula, mesmo que o plano de ensino seja o mesmo, pois o rumo que a aula poderá ter, ou uma atividade e outra, está imbricado nos sentidos que a música faz para cada um dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Por isso, ensinar é uma atividade complexa e envolve-nos de modo a torna-la, muitas vezes, imprevisível.

Sentido da música na escola

Formamos uma dupla de estágio e iniciamos a aula ao som do clarinete e violão. Uma vez que a música era conhecida, enquanto tocávamos os alunos se inseriam na execução musical cantando espontaneamente. Com esse diálogo musical buscamos explorar o sentido de música para os alunos e as suas impressões sobre esse fazer musical. Notamos que todos os alunos estavam interessados em fazer música, por isso, e mais confiantes, fomos acrescentando instrumentos de percussão para que os alunos pudessem ampliar as maneiras de se fazer música em conjunto. Aprender como aproveitar as experimentações musicais dos alunos foi um dos pontos altos de nossa atuação, pois os significados da música partem do aluno e não do professor. Segundo Deckert,

... os sons produzidos pela criança despertam o seu interesse, a partir daí ela passa a realizar tal exercício como uma espécie de reação circular. Ela percebe o som que o outro produziu e amplia-o em função de sua própria experiência com o objeto sonoro. Essa ampliação dá-se no sentido de realizar o som produzido pelo outro, experimentando-o, por exemplo, em um outro material. Suponho, nesse momento, que a criança incorpora elementos novos aos seus esquemas, e a acomodação a eles, desde que os modelos propostos sejam idênticos, prolonga-se em imitação. (DECKERT, 2008, p. 99)

As músicas que alguns alunos queriam compartilhar conosco e com os seus colegas pertenciam ao universo deles. E, inserir essas músicas no contexto da música que estávamos trabalhando poderia exercer um sentido musical mais amplo para esses e demais alunos, pois deixaria, talvez, a impressão de que o que eles trazem de novo para a aula tem valor significativo na produção musical em grupo. O fato de se sentirem livres, abertos para

interagir, trazendo suas ideias musicais nos faz pensar que se sentiram à vontade para manifestarem suas intenções como alunos com identidade musical individual.

A cada atuação procurávamos estar atentos aos sentidos que a música fazia para eles. Essa observação estava centrada na motivação dos alunos em aprender e fazer música. Assim, a cada atividade ajustávamos àquilo que ia fazendo sentido para eles. Isso implicava em organizar e reorganizar as atividades constantemente, pois os alunos gostavam muito de tocar.

Dentre as situações de ensino que apareciam no contexto da sala de aula, chamou-nos a atenção o isolamento de um dos alunos do restante da turma. Embora esse aluno estivesse com um pandeiro na mão, notamos que ele estava disperso do grupo tocando sozinho. Com palavras de incentivo levamos esse aluno a perceber que, além de tocar bem era preciso interagir com o grupo. Assim, o aluno se inseriu no contexto da aula trazendo a sua “batida” para fazer música junto com todo o grupo. Essa maneira de compartilhar o seu universo de criação, atribuindo sentidos musicais é, segundo Beineke (2011) maneiras de,

Ressaltar que essas ideias são construídas intersubjetivamente em classe, entre as crianças e a professora, contemplando a interação daqueles que participam da sua construção. Dessa forma, não representam uma simples soma das ideias de cada sujeito... (BEINEKE, 2011 p. 95)

O fazer musical na coletividade, o sentido que as práticas musicais fazem para os alunos, são partes do seu processo de construção e experimentação de ideia em música. Segundo Del-Ben (2009),

... música é sempre algo a ser vivenciado, ou seja, não existe música se não houver pessoas se relacionando com música, quaisquer que sejam as formas que essa relação assuma. E aquele que se relaciona com música não é um sujeito isolado, sem vínculos, sem história, sem identidades. Aquilo que ouço, componho, toco, sinto, penso sobre música, e a partir dela, é construído coletivamente... (DEL-BEN, 2009, p. 129)

Em conversa com a professora da turma perguntamos sempre como, na visão dela, havia sido a aula. Ou seja, o que ela havia observado durante a nossa aula. Essas conversas rendiam dicas importantíssimas que norteavam, sempre, os rumos que tomaríamos nas aulas seguintes. As dicas da professora foram primordiais para pensarmos, principalmente, o sentido de música na escola. Del-Ben (2009) afirma que a música na escola deve fazer sentido para o contexto escolar. Deste modo a escola espera que a música cumpra com seu papel na

educação. Mas, além disso, é importante que nós, futuros professores de música, possamos aprender, analisar, pensar e repensar a atuação dos professores que já atuam no contexto escolar, pois suas práticas pedagógicas e sua experiência são materiais ricos para a nossa aprendizagem da docência.

Dentre as orientações recebidas elencamos algumas que passaram a fazer sentido para a nossa atuação e, conseqüentemente, para os alunos. Para que as nossas aulas se tornassem mais atrativas para os alunos era importante pensar que: Quando se tem várias atividades não trabalhar uma por uma a cada aula, mas trabalhar várias delas numa mesma aula, assim, pode-se variar as atividades a serem desenvolvidas ao longo de um período. Também, o que passou a fazer sentido para nós é que, as aulas devem ser iniciadas com atividades animadas, pois assim é mais fácil conquistar a atenção dos alunos para toda a aula.

Após essa conversa com as professoras das turmas pudemos repensar maneiras de planejar aulas. Pudemos perceber também que, após anos de experiência em sala de aula é que o professor tem uma visão mais ampla das atividades que podem funcionar com os alunos, remodelando aquelas que não funcionam e dinamizando suas aulas a partir de elementos novos, possibilitando assim, uma aprendizagem mais rica. Segundo Abreu (2011, p. 176) “quando há partilhas de experiências, os professores com mais tempo de atuação profissional auxiliam aqueles que estão iniciando o seu processo de profissionalização dentro do espaço escolar”.

Essa experiência nos levou a reflexões como a necessidade de entender que o plano de ensino é vivo, bem como diagnosticar problemas ocorridos em aulas anteriores para melhorar a nossa atuação. Segundo Freire (2001) apud SILVA e ARAÚJO (2005), “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.” (FREIRE, 2001, p.53).

Compreendemos, ao longo de nossa atuação, a necessidade de um olhar sempre atento para perceber os elementos trazidos pelos alunos do seu cotidiano que podem ser inseridos nas aulas. Descobrimos que aprender a atuar requer tempo e experiência, pois Segundo Silva e Araújo (2005, p. 2), “o conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados, que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.” E, como afirma Abreu (2011, p. 158) “é um

processo que requer tempo e dedicação do professor que está se profissionalizando na área de música”. A autora afirma ainda que:

As experiências compartilhadas entre professores se convergem para um único objetivo, que é a aprendizagem do aluno. A escola é um ambiente que congrega pessoas de diferentes visões e experiências. Por isso, é um espaço rico para partilhas, escutas e novas aprendizagens. Quando há partilhas de experiências, os professores com mais tempo de atuação profissional auxiliam aqueles que estão iniciando o seu processo de profissionalização dentro do espaço escolar. (ABREU, 2011, p. 176)

Acreditamos que somente a experiência da atuação poderá nos dar maior noção do quanto temos que aprimorar em termos de domínio da turma, ideias criativas para as atividades, conhecimento teórico e experiência prática que nos trará maiores habilidades para dinamizar nossas aulas.

Considerações finais

Relatar essa experiência leva-nos a repensar a forma de atuar em sala de aula, é preciso partilhar vivências pedagógicas com outros profissionais e alunos. No caso dos alunos, isso significa considerar as experiências adquiridas no cotidiano escolar, isto é, suas formas de se expressar em grupo no momento de criar, executar e improvisar, mostrando, assim, a todos qual é o sentido que a música exerce sobre si e sobre o outro.

Em síntese, o nosso trabalho que trata dos sentidos da música para o aluno nos atravessa com sentidos que vamos construindo nesse processo de aprendizagem da docência. Parafraseando Abreu (2011, p. 176) diríamos que é só praticando a profissão que nos tornamos professores. Para tanto, se faz necessário estar sempre em busca de conhecer os sentidos que a música fazem para alunos e comunidade escolar. Cabe a cada um de nós, professores nos indagarmos constantemente e permanentemente sobre quais os sentidos da música para todos aqueles que compõem o contexto escolar.

Compartilhar experiências musicais, buscar mecanismos de interação e expressão, ser o veículo na condução do processo de educação musical, são pontos de partida para levantarmos um questionamento sobre as impressões que temos de nós mesmos nesse

processo de atuação. Concluimos, por intermédio dessa experiência, que é necessário um constante compromisso educativo-musical ao longo de nossa aprendizagem da docência, que é facilitada se for construída em consonância com o contexto escolar.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABREU, Delmary Vasconcelos. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese* (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul.dez 2011.
- DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, p. 93-102, mar. 2008.
- DEL-BEN, Luciana. *Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- HENTSCHKE, Liane e E DEL-BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. (Org. HENTSCHKE, L. e DEL-BEN, L.). São Paulo: Moderna, 2003.
- MADUREIRA, José Rafael. *O Ritmo, a Música e a Educação*. Revista Pro-Posições, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, v. 18, n. 1 (52), p. 269-273, jan./abr. 2007.
- PONZO, Carolina. Música na Escola: Concepções de Música das Crianças no Contexto Escolar. *Dissertação* de mestrado em música. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aula de estágio. In: *Práticas de ensinar música*. (Org. MATEIRO, T. e SOUZA, J.), Sulina: Porto Alegre, 2008, p. 130.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, set. 2005.
- TIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

Fazer música em grupo: o Centro de Convivência Musical – CECOM

Regina Marcia Simão Santos
 UNIRIO
regina.marcia.simao@gmail.com

Resumo: O objetivo deste texto é produzir um diálogo sobre educação musical em projetos de ação social, a partir do caso Centro de Convivência Musical CECOM-Gardênia Azul. Dialoga com a literatura da área (KATER, 2004; SANDRONI 2000; KLEBER, 2008; KOELLREUTTER, 1997) e com a perspectiva trazida por Guattari (1991) para a educação, considerando as três ecologias. Ao constituir-se dos núcleos coral, de práticas instrumentais e de estruturação musical através d'O Passo, toma o fazer musical coletivo como alternativa para tratar da ressingularização individual, da ecologia social e do meio ambiente, especificamente com o projeto piloto OIAÍ - Orquestra de instrumentos alternativos e interativos. Apresenta o perfil do público-alvo e reflete sobre o trabalho realizado no período de agosto a dez/2012, incluindo a ida das crianças a espaços culturais da cidade, a circulação das suas questões para o trabalho nos núcleos, as histórias e vivências de um avô músico e a participação em aula aberta e em eventos da comunidade. Registros das crianças e adultos são focos de atenção neste relato e pesquisa do que documentamos como “Embrião do CECOM”.

Palavras chave: educação musical, ação social, fazer musical em grupo

Apresentação

A idealização de projetos sociomusicais no Brasil tem respondido a um movimento mundial de atendimento às demandas da sociedade contemporânea, em consonância a documentos que enfatizam uma educação para todos, a inclusão social, a atenção a segmentos populacionais em situação “de risco” (NAÇÕES UNIDAS, 1994, s.p.). Nos termos da Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, é dever da família, da comunidade, sociedade em geral e poder público garantir, a todos esses, oportunidades de “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social”, direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária (art. 3º e 4º)¹. Somos todos - entidades de utilidade pública e Terceiro Setor (ONGs, OSCIPs, fundações, associações comunitárias sem fins lucrativos etc) - constrangidos a uma ação política e ética junto a tais segmentos. Aqui se insere o Centro de Convivência Musical CECOM-Gardênia Azul, um projeto piloto estratégico sociomusical de

¹ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

fazer musical coletivo, promovido por uma associação de natureza educacional, cultural, de ação social e meio ambiente, e com a parceria de uma igreja².

O CECOM visa promover a educação musical e desenvolvimento artístico-cultural de crianças e adolescentes de 08 a 18 anos, integrando-os em práticas corais e instrumentais de conjunto, considerando a diversidade musical brasileira e práticas performáticas experimentais e inovadoras. Oferecemos aos integrantes práticas sociomusicais em grupo, objetivando o desenvolvimento do potencial expressivo e a ampliação do universo cultural desses sujeitos, e uma alternativa para projetos de vida pessoal e profissional: uma ecologia do indivíduo, do social (coletivo) e do meio ambiente (GUATTARI, 1991).

Seu público-alvo não é o supostamente “mais qualificado”, de onde ficariam excluídos exatamente os que se beneficiariam da ação educativa. Nas palavras de Kater (2004), identificamos o CECOM hoje como:

projetos que oportunizam a participação da comunidade sem seleção estrita de competências e que acabam, por força dessa circunstância, dedicando-se aos considerados mais limitados. Indivíduos apresentando interesse constituem-se de fato no foco da proposta, que integra ainda aqueles com desajustes sociais e restrições estigmatizantes. [...] costumam apresentar limitações [...], muito embora cada qual carregue, à sua maneira, um profundo desejo de sucesso, de poder realizar e ser por isso reconhecido socialmente [...]

Grande parte desses jovens se confronta com tendências de abandono [...], e com as de inadequação, marginalização e excludência em idades mais avançadas [...]

Reflexos dessa situação se estampam sob graus variados em seus comportamentos e atitudes, seja dispersão, timidez, desmotivação, autoinvalidamento, postergação, agitação, impaciência, hiperatividade, desconfiança, revolta, agressividade, etc. Em conseqüência das particularidades que assumem, impõem importantes dificuldades no funcionamento do grupo, bem como na relação de ensino-aprendizagem, tornando-se responsáveis pelas problemáticas do processo de formação como um todo (p. 47).

Contrastando com os projetos feitos sem seleção estrita de competências, Kater fala dos que operam de maneira seletiva sobre um extenso contingente de candidatos, com forte impacto das mostras públicas de sua realização e das frentes profissionais abertas para seus integrantes, mas usando modelos didático-pedagógicos inconscientemente reproduzidos e sobrepondo a função artística à pedagógica (p. 46-7).

² Primeira Igreja Batista em Gardênia Azul (PIBGA), instituída em 1963, e Associação Prof. José Luciano Lopes – ONG Brasil Sadio, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos.

As atividades no CECOM, gratuitas, se destinam a todo e qualquer cidadão da faixa etária aqui delimitada, independente de processo de seleção por critério de conhecimento musical, nível de escolaridade, situação financeira ou credo. Basta estar frequentando a escola básica durante o seu tempo de permanência no Projeto. O CECOM acompanha a vida escolar da criança, apoiando sua família, favorecendo suas necessidades de acesso à cidadania e de autonomia. A transformação social pretendida desses sujeitos e sua comunidade ocorre através de ações sociomusicais coletivas compondo um projeto guarda-chuva caracterizado por uma identidade metodológica alternativa e inovadora no campo da educação musical.

Como educadora musical atuante no ensino superior e na educação básica, tendo desenvolvido projetos de pesquisa, extensão e ensino, volto-me aqui para as questões que um centro de convivência musical abre para os interessados na educação musical em projetos de ação social. Enfatizando o professor como pesquisador da sua prática³ (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009; TRIPP, 2005), quanto aos processos educativos no CECOM, o enfoque qualitativo, com observação participante⁴, é a forma de lidar com os dados coletados, incluindo depoimentos espontâneos e entrevistas semi-estruturadas com sujeitos participantes do projeto, considerados nas dimensões “subjetivo-valorativa, ético-estética, além da econômico-política” (SAWAIA, 2003, *apud* KLEBER, 2008, p. 223), incluindo sujeitos de instituições conveniadas, cumprindo estágio curricular⁵.

Sujeitos, contextos e práticas

Gardênia Azul é um sub-bairro da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, situado entre o rico bairro da Barra e o de classe média de Jacarepaguá. Nos dados levantados sobre a região, renda e educação puxam os dados para baixo e, tanto o índice de Desenvolvimento Humano (IDH), quanto o índice de Desenvolvimento Ajustado para Desigualdades internas em saúde e educação (IDHAD), destacam a desigualdade de renda existente. Com visível

³ Este relato resulta da atuação de um grupo de especialistas, sob a coordenação geral da Profa. Cláudia Ribeiro Vianna, moradora local. Destaca-se a Dra. Mariléia Inoue, integrante voluntária, com Pós-Doutorado em Serviço Social, Assessora em Serviço Social no CECOM.

⁴ Investigação-ação feita pela assessora pedagógico-musical do CECOM.

⁵ Em processo de convênio, contamos a UFRJ, a partir da Escola de Serviço Social, devendo se ampliar (Escola de Música, Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação). Outros contatos mantidos: UNIRIO (Instituto Villa-Lobos); Conservatório Brasileiro de Música / Centro Universitário; Faculdade Batista / STBSB (Licenciatura-Música); Ensino Médio Integrado em Música, Colégio PedroII (técnico).

desigualdade em relação à falta de saneamento, educação e saúde, o avanço se faz com a presença formal do poder público: um Centro de Saúde, uma Clínica da Família e uma escola pública. O IDHAD seria a tentativa de desmascarar a desigualdade escondida atrás das médias e o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) identificaria as privações em educação, saúde e padrão de vida num mesmo domicílio, cujos membros são considerados multidimensionalmente pobres - o que vai além da simples privação de renda.

Sobre Gardênia, em 2010 constam 6.517 domicílios com um total de 17.715 habitantes, IDH de 0,768 (106º. lugar num ranking de 126 bairros cariocas)⁶. Pelo último censo do IBGE (<<http://www.rio.rj.gov.br>>), Gardênia possui domicílios densamente povoados, em precárias condições de urbanização. Dados de 2012 revelam um modestíssimo aparato de educação: um prédio onde funcionam duas escolas públicas, três escolas particulares, uma de língua estrangeira e uma creche; e uma rede de lazer com três limitadas quadras esportivas.

Gardênia tem três comunidades periféricas. *Canal do Anil*, ameaçada com remoções em função da Vila Pan-Americana, originou-se da ocupação das margens de um canal por pescadores locais. Conhecida como “Chico City”, ali está o Centro Municipal de Saúde. *Vila Nova Esperança* originou-se das invasões de terras de Escalda. O sítio foi ocupado por posseiros e construções irregulares, com o consentimento do Governo Brizola. *Comunidade Novo Rio*, conhecida como “Marcão”, teve origem na ocupação de terrenos do engenheiro Farina.

Gardênia tem diversificado comércio de médio e pequeno porte. O som das ruas é o funk, o pagode e a música evangélica veiculada pelas rádios, pelo comércio e carros de som. Em datas do calendário cristão é comum ver e ouvir o cortejo da comunidade católica. Gardênia já tem seu *point*, esquina onde se reúne a juventude nos fins de semana. Por trás dessas manifestações estão memórias musicais a serem trazidas a público. As 66⁷ Igrejas aí existentes são o local de encontro daqueles que professam a mesma religião, o refúgio espiritual para os moradores; mas também onde as famílias se socorrem em casos de necessidades, devido à fraca presença do Estado e do Município. As atividades do CECOM não caberiam nos espaços públicos mencionados, sem prejuízo às suas atividades fins, razão

⁶ Tabela 1172 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), por ordem de IDH, segundo os bairros ou grupo de bairros - 2000, www.armazemdedados.rio.rj.gov.br, Desenvolvimento e condições de vida da cidade do Rio de Janeiro, estudo 1347, jan/2004, acessado em 21/03/2013.

⁷ Número estimado por duas moradoras locais, levantamento em 2007.

pela qual elas se dão nas dependências de uma dessas igrejas, a PIBGA - instituição parceira, que dispõe de espaço amplo e sem uso durante a semana.

Por uma perspectiva de humanização: fundamentos para a educação musical

Com Guattari (1991), as noções de ecologia social (ser-em-grupo) e ressingularização individual respondem à necessidade de garantir a saúde da unidade social, a inclusão social, o atendimento a populações de “risco” ou a classes sujeitadas que apresentam “uma perda de esperança de dar um sentido à vida” (p. 47). Guattari faz referência à subjetividade humana, às relações sociais e ao meio ambiente, convidando a uma prática micropolítica e microsocial, focalizada em novas solidariedades e novas práticas estéticas. Trata-se de reconstruir um sentido de relacionamento, ofuscar a agressividade e competitividade exacerbadas do mundo contemporâneo, instituir a lógica das intensidades e romper com encaixes totalizantes (SANTOS, 2006, p. 7-13). Exatamente o que se apregoa num ensino musical pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997, p. 41-2), e como a missão social da arte e da música (1990, p. 6). Koellreutter (1997) refere-se à música na humanização do processo civilizador, à função social do artista numa sociedade de massa, à educação pela música despertando a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador, a um ensino mais aberto e livre de pré-concepções.

No campo da educação musical, temos como premissas: o fazer musical em grupo como aprendizagem colaborativa; a festa como elemento potencializador da aprendizagem; a circulação e ampliação dos espaços de "sala de aula"; e o ensino pré-figurativo. Consoante esta perspectiva, consideramos o exercício pedagógico pautado em cinco pontos: (1) vínculo afetivo e de confiança entre os sujeitos, respeitados os espaços de direito e dever na ação individual e coletiva; (2) flexibilização do processo didático-pedagógico, face os desafios de sua dinamicidade; (3) equilíbrio entre liso e estriado, lidando com situações abertas e instaurando referenciais e limites; (4) ludicidade e curiosidade epistemológica como condições de sistematização do conhecimento; e (5) valorização individual, através de procedimentos educativos comprometidos com a construção da autonomia dos sujeitos.

Enquanto educação musical humanizadora, o interesse desse relato recai nas características de uso da música em projetos de ação social. Isto, porque “explorar potenciais ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música”, sendo necessário “redimensionar o interesse, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage” (KATER, 2004, p. 45). Compactuamos com Sawaia (2003, *apud* KLEBER, 2008): “considerar emoções e sentimentos que afetam o corpo e a alma nas situações de vulnerabilidade social é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos” (p. 232). Indo a Sandroni (2000, p. 19-26), concluímos que ficam em evidência dois princípios num projeto social com música: um “virtuosismo da sociabilidade” - inspirado no caso do gamelão, aqui também cada músico é responsável por parte da trama musical⁸; e um aprendizado “misturado” com a prática, justificando dizer que “nos preparamos-no-desempenho” – como no caso do coro ao preparar missas, numa mistura de apresentação e liturgia, “sala de concertos” e um “público” numeroso.

Por um centro de convivência musical: espaço para fazer música em grupo

No CECOM os objetivos são musicais e sociais. Reorganiza-se a ordem social, na convivência em um espaço que ora se mostra conciliador, ora conflitante entre seus membros crianças-adolescentes de uma mesma comunidade, com seus subgrupos e histórias de vida. Interdependência, cooperação, acordos, ver e ouvir o outro são norteadores na condução do projeto. O processo vai instaurando identidades pessoais, coletiva e institucional.

Nesse projeto social, o sujeito-professor não é quem transfere conhecimento ou “tira dúvidas”, mas um “atrator de afetos” – atrai para a matéria, não para um saber pronto; faz acontecer o contato (SANTOS, 2011, p. 41-52). Esse profissional da educação musical inventa alternativas em função das potencialidades dessas situações cotidianas, o que requer uma acuidade ampla, sem o que

poderemos comprometer seriamente a música criada, estudada e ensinada, reduzindo-a a um simples elemento de fachada ou superfície, ao não constatar, localizar ou descobrir nela onde está e como se articula a vida (KATER, 1993, *apud* KATER, 2004, p. 45).

⁸ “O ‘bom encaixe’ dos sons de um gamelão corresponde literalmente ao bom encaixe dos próprios músicos. O virtuosismo do gamelão é um virtuosismo da sociabilidade” (SANDRONI, 2000, p.23).

As ações educativas do CECOM consistem em cursos/oficinas de três núcleos de formação musical integrados, com práticas musicais experimentais e tradicionais.

O Núcleo Coral consta de preparação vocal e construção de repertório, experimentações e criação. O Núcleo de Estruturação Musical - *O Passo*, voltado para a percepção musical através da prática de ritmos e formação de conjunto, é onde se sistematizam os conteúdos de percepção musical que perpassam as demais oficinas. O Núcleo de Prática Instrumental apresenta opções: orquestra de violões, metais, cordas e de instrumentos alternativos e interativos (OIAÍ, com experimentação sonora, experiências acústicas e de luteria experimental). Oficinas complementares decorrem do trabalho nos núcleos. Softwares de estudo de música, edição e produção musical, visando a auto-aprendizagem, complementam a sistematização dos saberes desenvolvidos nas práticas vocais-instrumentais, usando também outros apoios. Palestras, aula-espetáculo e exposições são outras atividades vinculadas às pesquisas nos cursos/oficinas.

O fazer musical coletivo no CECOM está calcado no fazer musical de imediato, no aprendizado colaborativo, na experimentação de materiais e prática de músicas que ampliem sua experiência, no tripé fazer-refletir-fruir, considerando o saber-ser, saber-conhecer, saber-conviver. Integram-se o ouvir, executar, improvisar, compor e reger – ações a partir das quais todo conhecimento técnico instrumental, notacional, perceptivo e conceitual é construído.

Embrião do CECOM em Gardênia

Desde agosto/2012 até o presente temos experimentado o “Embrião do CECOM”. Desta fase exploratória, apresentamos dados relativos a algumas das ações desenvolvidas até março 2013.

Crianças fazendo música no Coro

O Coro Crianças de Gardênia, sob a liderança da regente Neila Ruiz Alfonzo, manteve ensaios regulares de agosto a dezembro/2012. Foi tempo de experiências musicais de grande intensidade: estreiar em apresentação pública, em evento da comunidade com a participação de um avô-músico; gravar em estúdio; participar do evento “Roda Natalina”,

cantando acompanhado de orquestra, na quadra da escola municipal⁹. Compartilhar lanches, fazer seu auto-retrato, sair juntos se somam a essas experiências formadoras de uma outra subjetividade, dada por aumento da autoestima e senso de pertencimento a um grupo que faz música. Essas experiências redimensionaram os interesses dos participantes e representaram um aprendizado “misturado” com a prática, justificando dizer, com Sandroni, que “nos preparamos-no-desempenho”, conforme já exposto neste artigo¹⁰.

Crianças nos espaços culturais da cidade

A ida a programações musicais foi ocasião de registrar sentimentos, expectativas, escutas e levar suas questões para a roda de conversação nos núcleos. Usam pranchetas, registram com palavras e desenhos.

Ouvir o Coro Feminino Septethllis, da Eslováquia (Capela do STBSB, ago/2012), deixa referências sobre a produção sonora, na interpretação de repertório da música brasileira e da de outras procedências. Fazem julgamentos e indicam suas preferências.

Presenciar o Espetáculo *Ituaçu* com os Flautistas da Pro Arte, Orquestra de Sopro e Gilberto Gil (Espaço Tom Jobim, set/2012) é momento singular, desde estar no Jardim Botânico, até o programa que têm em mãos, de onde surgem as primeiras perguntas, e outras no decorrer do espetáculo:

O que é arranjo? (sujeitos AB)
 cada instrumento diferente, desconhecido que eu nunca vi. [...] cada som diferente [...] a voz de quem canta é bem suave [...] conseguem voltar ao ritmo, normalmente, não fica aquela bagunça dos sons (C).
 todos tem [sic] orgulho de tá ali não tem vergonha de ser feio ou bonito [...] eles fazem [sic] uma coisa linda com os instrumentos [sic] e com felisidades [sic] [...] Não importa se é pequeno ou grande ele [sic] tocam tudo junto. [...] até berimbal [sic] tem para tocar (D).

O diálogo continua no encontro do coro, quando decidem fazer um arranjo musical. Um universo de experiências se abre a estes que traduzem como orgulho e felicidade o ato de estar junto, tocando, não importando se se é “pequeno” ou “grande”, “feio” ou “bonito”.

⁹ ItaOrquestra, regente Tamara Ujakova (40 músicos). Participação da Orquestra de Câmara da Ilha do Governador. Escola Municipal Helena Abranches. Eventos respectivamente em 14/10 e 08/12/2012.

¹⁰ Cantam “Wonder come Day!” (spiritual), “Peixinho do Mar” (baião, motivo popular), “Proclamaram Anjos Mil...” (melodia tradicional inglesa), “Estrela” (Ramil).

Os concertos da Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, com a obra “Pedro e o Lobo” e o ballet “Quebra Nozes” (mesmo Theatro, outubro e dezembro/2012), são outras oportunidades de ser afetado por sonoridades, esculturas, pinturas e arquitetura.

Acompanhar essas programações musicais é ter a “sala de aula” estendida, promovendo a produção de conhecimento, a ampliação das referências culturais, a percepção de si (ressingularização individual) e a conscientização da produção do seu próprio grupo, conforme exposto neste artigo, baseado em Guattari e Kater.

Famílias nas oficinas abertas: OIAÍ e “Venha fazer música”

No início de cada semestre, eventos abertos a todos dão à comunidade uma possibilidade de vivenciar outras formas de ser-em-grupo, desenvolvendo seu potencial expressivo musical e abrindo possibilidades para projetos de vida pessoal e profissional. A Oficina de Instrumentos Alternativos e Interativos - OIAÍ - (04/08/2012), destinada ao público infantil, integrou a família numa prática musical de conjunto e experimentação sonora, atendendo cerca de 60 crianças e adolescentes, sob a direção dos Profs. Dr. Leonardo Fuks, Niágara Cruz e Paulo Teles. A Oficina “Venha Fazer Música” (09/03/2013) atendeu cerca de 95 crianças e adolescentes numa prática musical, integrando seus familiares, totalizando aproximadamente 300 pessoas, entre vozes e instrumentos de sopro, corda e percussão, experimentação de instrumentos alternativos e *O Passo*. Nesse fazer musical coletivo nutrimos sentimentos já indicados por Kater: um profundo desejo de sucesso, de poder realizar e ser reconhecido socialmente.

Histórias e vivências de um avô músico

Revitalizar relações na unidade social e promover a ressingularização dos sujeitos foi o que ocorreu com a inclusão do avô Elias, que começa seu depoimento após ser apresentado e aplaudido. Músico no nordeste, no Rio assumiu outra identidade profissional. Diz que começou ajudando o irmão mais velho, “batendo zabumba pra ele”. Com autoridade e entusiasmo detalha sobre sanfonas, molejo/movimento de braço, perguntas e respostas entre os instrumentos no “Forró-pé-de-serra”. O relato se intensifica com a lembrança de si - uma criança entre adultos, e o seu irmão tocando a noite todinha:

eu ia com ele [...] cochilava muito em cima do zabumba [...] ganhava um dinheirinho [...] pra eu poder aprender, pra tocar com ele - ou o triângulo, ou a sanfona. Por isso eu peguei um pouco da sanfona, ia pegando, pegando, meu pai comprou uma sanfona para mim [...]. Eu comecei aprendendo [...] de ouvido - não sei de ler música, mas de ouvir. De ouvir e ouvir o que meu irmão tocava, eu passei a tocar sanfona também.

A sanfona foi para restauro, levada pelo irmão que hoje toca no Exu, o Truvinca, Heleno Pereira dos Santos, intérprete-compositor¹¹.

Conclusão

O Centro de Convivência Musical CECOM-Gardênia é um espaço relacional comunitário, articulando famílias e representações - variáveis que tornam o processo pedagógico-musical um campo de elaboração permanente. Entender esse contexto e os sujeitos participantes consiste em descrever o ambiente de ensino, as relações interpessoais e processos educativos que acontecem na convivência em aulas e momentos festivos.

Aprender depende de um composto de forças. Dispersão, timidez, agitação, agressividade, instabilidade de ânimo impõem dificuldades no funcionamento do grupo, mas outras qualidades superam estas (iniciativa, curiosidade, vivacidade...).

Iniciado em agosto/2012, o “Embrião” do CECOM já foi suficiente para nos dar indicadores da alta expectativa e receptividade deste trabalho em Gardênia. Após uma fase exploratória do Coro Crianças de Gardênia, e reiniciado este trabalho depois das férias escolares, contamos com 48 matriculados e uma lista de espera com 54 nomes.

Temos a expectativa de que processos educativos decorrentes da convivência no fazer musical em grupo no CECOM respondam pela transformação dos sujeitos participantes, de que haja recriação de vínculos e valores. De que seja espaço de acolhimento, como ocorreu com o avô músico, que guardou os instrumentos dos tempos do Forró-pé-de-serra, e hoje toca e canta com o grupo, ao lado do neto. E de que as aprendizagens sejam reconhecidas por eles mesmos, como um saber construído ou em construção.

¹¹ Depoimento transcrito por Regina Marcia Simão Santos. Ensaio do Coro Crianças de Gardênia, outubro/2012. Sobre Truvinca, ver: Projeto Sonora Brasil, 2011/2012 (acesso: 03/07/2012), Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I6_K4Lm_Jf0 <https://www.youtube.com/watch?v=rcK0nFI07FQ> <https://www.youtube.com/watch?v=P4Sph2W41gs> <https://www.youtube.com/watch?v=recGk0CW-K4>

Referências

- GUATTARI, Felix. *As Três Ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- 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. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_completa.pdf. Acesso em: 10 jun.2013.
- KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.213-235.
- KOELLREUTTER, Hans J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, n. 6, p. 37-44, 1997.
- _____. Educação Musical no Terceiro Mundo: função, problemas e possibilidades. *Cadernos de Estudo: educação musical*, São Paulo, n.1, p. 1-8, 1990.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli; BOING, L. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14. n. 42, p. 456-468, set/dez 2009.
- NAÇÕES UNIDAS. *Conferência Mundial de Educação Especial*. Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Resolução. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jun.2013
- SANDRONI, Carlos. "Uma roda de choro concentrada": reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 19-26.
- SANTOS, Regina M. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 25, p. 41-52, jan-jun 2011.
- _____. Prefácio. In: SOARES, Gina D B. *Coro Infantil: uma proposta ecológica*. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2006, p. 07-13.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 29 jun.2013

Festival de Música Estudantil de Guarulhos: Um palco de aprendizagens e práticas musicais

*Vania Malagutti Fialho
vaniamalagutti@hotmail.com*

Resumo: O texto trata de uma pesquisa em andamento que tem como campo de estudo o Festival de Música Estudantil de Guarulhos. A investigação – de cunho qualitativo – versa sobre como esse Festival abarca, promove e mobiliza as práticas musicais dos estudantes participantes, bem como das instituições escolares envolvidas. Inicialmente situo o Festival, trazendo dados gerais de sua constituição, e, na sequência abordo a perspectiva teórico-epistemológica que fundamenta a pesquisa e orienta a visão pela qual o evento é tomado – isto é, pelo viés da área de Educação Musical. Por fim, apresento alguns dados provenientes do campo empírico que indicam como um Festival de Música Estudantil pode ser um elemento que desencadeia uma trama mobilizadora de ações para a música dentro da escola, envolvendo – nesse caso – a Secretaria de Cultura Municipal (promotora do evento), a escola (professores e alunos participantes) e o público do evento (familiares e comunidade em geral). Essa trama, desencadeada pelo Festival, cria canais multilaterais de comunicação entre os envolvidos, interligando-os, e, fazendo com que cada um mova e seja movido pelo/s outro/s – impactando a música desenvolvida no e/ou pelo complexo festival-escola-músicos estudantes-público.

Palavras chave: Festival de Música Estudantil, políticas públicas culturais, aprendizagem musical juvenil.

Introdução

Nesse texto abordo uma pesquisa, em andamento, que tem como campo de estudo o Festival de Música Estudantil promovido em 2011 pela Secretaria Municipal de Guarulhos. A investigação versa sobre como esse Festival abarcou, promoveu e mobilizou as práticas musico-sociais dos estudantes participantes, bem como das instituições escolares envolvidas.

Esse Festival teve caráter competitivo e envolveu professores e gestores escolares, gestores municipais, alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, e, no caso dos candidatos menores de 18 anos, os pais ou responsáveis. Dentre as exigências do edital do evento estavam: ser estudante com idade igual ou superior a 14 anos, apresentar os documentos comprobatórios referentes à matrícula e autorização da escola e, quando necessário, dos pais ou responsáveis. No que se refere à música, o principal requisito era de que a composição musical fosse original e de autoria do/s participante/s. Nos quesitos para participar do evento, não houve restrições relacionadas a estilos e/ou gêneros musicais, e

nem às temáticas tratadas nas letras das músicas – não exigindo a obediência a um tema predefinido.

O Festival de Música Estudantil de Guarulhos foi divulgado por diferentes meios: sites, e-mails, cartazes, telefonemas da organização para as escolas e reuniões com a equipe pedagógica escolar. A partir do momento em que o Festival foi divulgado nas escolas, houve um movimento por parte dos professores e estudantes para participarem do evento. As vinte e três inscrições do Festival foram feitas na Secretaria de Cultura do município, com o preenchimento da ficha de inscrição, apresentação de documentos exigidos (pessoais e referentes à escola), e, a gravação e letra impressa da música a ser apresentada. A premiação prometida no edital do evento foi a gravação de um CD com as dez primeiras músicas classificadas e a gravação de um clipe para a música vencedora.

Festival de Música Estudantil e Educação Musical

Existem inúmeros eventos, de diferentes modalidades e funções (celebração, mostras, competições), que recebem o nome de “festival”. Há um sem números de definições e entendimento do termo, embora alguns teóricos e pesquisadores tenham se dedicado à compreensão de sua teoria, conceito, morfologia, e, tipologia (DELANTY; SANTORO, 2008; GETZ, 2010; FALLASSI, 1987). Mais recentemente (da década de 1990 em diante) os festivais tem sido campo de estudos de diferentes áreas de conhecimento, devido à sua “popularidade” e “festividade” (GETZ, 2010). Como subcampo dos estudos de eventos, essa modalidade tem sido pesquisada e teorizada. Contudo, o entendimento do termo varia de acordo com a área de conhecimento que o estuda (ou que o promove).

Especificamente na Educação Musical, as investigações de Karlsen (2008, 2007), tomam o Festival de Música como um lócus de aprendizagens musicais. Em 2007, Karlsen, concluiu um estudo sobre o Festival do Vale do Rio Pita (Festival in Pite River Valley), como parte do seu doutoramento no Departamento de Música e Mídia da Luleå University of Technology, na Suécia. Ele, o festival, foi tomado como uma prática comunitária que interfere na identidade musical individual e coletiva da comunidade que o hospeda. A autora entende a aprendizagem musical como um processo conectado à identidade musical, como processos integrados e interdependentes, que se dão mutuamente tanto no tempo quanto no conteúdo (KARLSEN, 2007). Seu estudo focou em como o festival afeta o desenvolvimento

da identidade musical do público e da comunidade local. Em 2008, Karlsen, ampliou sua pesquisa e desenvolveu um estudo multicaso, investigando três festivais de música na região de Barents. O objetivo foi o de compreender como eles contribuem para o desenvolvimento da identidade de seus municípios.

Como desdobramentos dessas pesquisas, há artigos e capítulos de livros publicados em periódicos especializados como Karlsen e Brändström (2008) no *International Journal of Music Education*, Karlsen (2009) no *International Journal of Community Music* e, Karlsen (2011), um dos capítulos do livro *Sociology and Music Education*, organizado por Ruth Wright. Nessas publicações, o festival de música é entendido como “uma arena de aprendizagem musical”. Em Karlsen (2011, p. 198), a autora, faz uma analogia do festival com o sistema formal de ensino, relacionando o diretor e a organização do festival com o professor, o público com os estudantes e os programas do festival com o currículo educacional. Ela entende que a organização do evento tem uma autoridade educacional, defendendo que a aprendizagem – e não o conhecimento – ocorre a partir das relações entre as pessoas, as atividades e o mundo. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre o tempo todo em todas as situações, de modo que o festival se constitui em um espaço de aprendizagem musical para seus envolvidos.

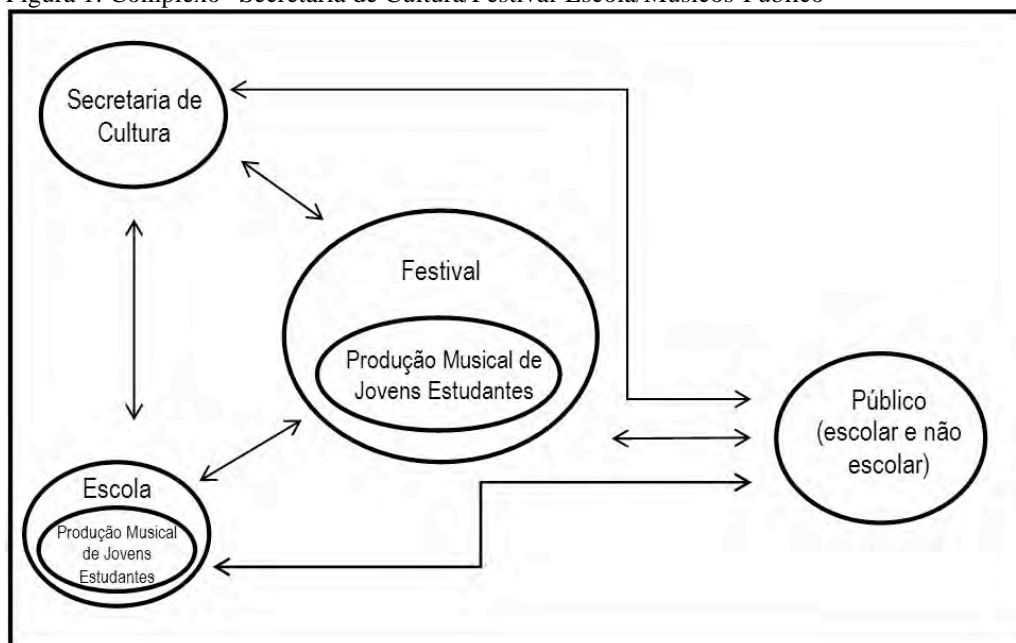
O Festival de Música Estudantil de Guarulhos é entendido e estudado com base nos argumentos, valores e crenças da Educação Musical. Por Educação Musical entende-se o campo de conhecimento que foca os processos de ensino e/ou aprendizagem da música. Esses processos ocorrem em diferentes espaços, de diferentes formas (KRAEMER, 2000; SOUZA, 2001; SOUZA, 2009). Na contemporaneidade esses espaços e formas tem se multiplicado (SOUZA, 2009). Primeiro porque há maior quantidade de ações e maneiras de se fazer música, e, segundo porque a construção epistemológica da Educação Musical enquanto área de conhecimento é contínua e avança na medida em que há modificações e transformações socioculturais – compreendendo os diversos espaços e maneiras de fazer música também desencadeia formas diferentes de ensino e aprendizagem da música.

As transformações socioculturais – e em consequência as transformações no campo da Educação Musical – estão imbricadas com um complexo social que envolve diversos fatores como as práticas sociais, culturais e os aspectos políticos, numa relação dialética que tem como fronteiras o tempo e o espaço em que ocorrem. Focalizo o Festival de Música considerando esses aspectos e o pressuposto de que sua dinâmica e funcionamento

potencializam aprendizagens musicais para os envolvidos – participantes, organizadores, público. Entendo-o e tomo-o aqui como uma instituição cultural – não no sentido jurídico, mas no sentido funcional, como uma instancia que pode congrega e remodelar práticas culturais no âmbito da música. Ou seja, como um espaço que promove a prática sócio-musical dos seus participantes.

Em outras palavras, enquanto algo que institui um regulamento próprio e sistematiza o local para a apresentação das músicas e diversos outros códigos que vem acoplado a sua organização, ele – o Festival – institui uma maneira de aproximação da Secretaria de Cultura (que o promove), da Escola (enquanto instituição de ensino) e do público (que também é formado pela “escola”, que assisti às apresentações musicais e mais tarde ouvintes do CD e do videoclipe, com as músicas produzidas pelos jovens participantes do Festival). Essa aproximação exige também um movimento dos músicos, jovens estudantes, para com o Festival, e para com a Escola e o público. A aproximação não é um movimento unilateral, ao contrário, torna-se multilateral. Exige também que a Escola se aproxime de seus alunos, da Secretaria de Cultura/Festival, do público. E isso ocorre também com o público, que se aproxima do complexo que o Festival desencadeia e é desencadeado.

Figura 1: Complexo “Secretaria de Cultura/Festival-Escola/Músicos-Público”



Fonte: Gráfico desenvolvido pela autora.

Alguns dados da pesquisa

A pesquisa está sendo orientada pela abordagem qualitativa e tem como método investigativo o estudo de caso. A inserção em campo se deu entre os meses de setembro de 2011 e junho de 2012. Os dados construídos por meio do trabalho empírico constituem-se em: 1) registros fotográficos e em audiovisual das eliminatórias e a final do Festival de 2011; 2) entrevistas semi-estruturadas com nove grupos participantes do Festival, a equipe pedagógica das escolas participantes, e a equipe organizadora do evento – incluindo as pessoas da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Guarulhos e as pessoas ligadas a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; e, 3) documentos e reportagens relativas ao Festival.

Os dados estão sendo analisados buscando compreender, inicialmente, quem são os jovens participantes e como são suas práticas musicais nos mais diversos espaços (igreja, casa, escolas particulares de música), e, com especialidade na escola. A escola está sendo vista como uma instituição que é parte constituinte da prática musical do aluno, logo que o principal requisito de um festival de música estudantil é a condição de que o músico seja um estudante – que o estudante seja um músico. Nesse viés a escola não é vista como o contexto onde o aluno faz ou tem acesso à música, mas é parte constituinte da sua prática musical. Se não fosse a condição de estudante e a instituição escolar, a manifestação musical desse aluno poderia ser outra. Isso também se aplica à escola, que não seria a mesma se não tivesse em seu ambiente aquele aluno e aquela música. Da mesma maneira o Festival de Música Estudantil adquiriu uma identidade ímpar ao ser constituído pelas escolas e músicos que dele participaram.

Os dados de campo apontam que o Festival abarcou as produções musicais de seus participantes, na medida em que classificou todas as inscrições que atenderam às exigências do edital. Para a homologação da inscrição no evento não foi considerado e/ou avaliado os aspectos musicais, sendo exigido somente que a música fosse original e de autoria dos candidatos. Não se avaliou requisitos como técnica, afinação, estilo musical, desenvoltura musical, instrumentação. Toda a produção musical inscrita – que não feria o edital – foi aceita para ser apresentada no evento.

O Festival gerou nos estudantes e nas escolas uma movimentação em prol da música: houve aluno que comprou instrumento e começou a estudar com o intuito de participar do

evento; a sala de aula – para alguns – transformou-se em espaço para composição musical; os recreios foram se configurando em momentos para rodas de música; e, professores uniram-se aos alunos para a providência de instrumentos musicais, para citar algumas ações. O evento contribuiu na promoção da prática musical nas escolas participantes, dando a visibilidade para a música que seus alunos já produziam, e, igualmente importante, impulsionando novas produções musicais. Isso fez com que a maioria dos grupos e bandas musicais participantes fosse criada pelos alunos com a finalidade de participar do evento.

Cada escola, pelas regras do edital, podia ter somente uma música representando-a. Esse requisito gerou, em algumas escolas que tinham mais de um candidato para se inscrever no evento, a necessidade de uma seleção prévia. Essa seleção foi feita de diferentes maneiras em cada escola. Algumas optaram por festivais internos, que movimentaram alunos e professores, e, abriram outras possibilidades como a presença e participação da comunidade e dos familiares em um evento escolar.

Essa situação indica como o Festival pode mobilizar a Escola, fazendo com que ela se integre em uma ação que envolve a comunidade e as famílias de seus alunos, que passaram a ser parte constituinte de uma atividade musical, participando ativamente como público. Certamente a apresentação musical interna – na escola – não teria sido a mesma sem a presença de uma plateia constituída por amigos e familiares. Do mesmo modo, se a comunidade e a família tivessem assistido à apresentação musical em outro espaço, teriam assistido a uma apresentação musical distinta daquela – mesmo que tivesse o *mesmo* programa e músicos. Em outras palavras, não há como desassociar uma prática musical desenvolvida no ambiente escolar da própria escola. Bourdieu (2008 [1997], p. 163) argumenta que o espaço físico, arquitetônico, tem impacto sobre as pessoas que o frequentam, obtendo delas o comportamento que naquele espaço foi impresso, determinado.

Outra situação de destaque no Festival foi a “Oficina de Produção” promovida pela organização do evento, que consistiu em um encontro entre os inscritos e três músicos renomados de Guarulhos, que compartilharam suas experiências profissionais e deram dicas aos participantes. Dentre outros pontos abordados, os músicos convidados explicaram sobre como os participantes poderiam desenvolver seus ensaios para o Festival, falaram da importância de obedecerem a horários e do comportamento comprometido e disciplinado necessário a um músico. A oficina ofereceu uma possibilidade de integração entre os inscritos, permitindo que todos se conhecessem antes do evento.

As passagens de som para as apresentações musicais também foram momentos importantes de aprendizagens. O técnico responsável por acompanhar os músicos nesse processo – MC Marcelo – contou em seu depoimento à pesquisa, que acreditava, inicialmente, que iria atender aos pedidos dos estudantes sobre o que precisavam para adequar a sonoridade de suas performances ao teatro que tocariam. Porém, ao iniciar os trabalhos, percebeu que tinha de ser “os ouvidos e as vozes” dos músicos. Isso porque a maioria deles nunca tinha estado em um palco – muitos sequer tinham estado em um teatro antes do Festival. Essa realidade mudou a conduta de MC Marcelo que – por também ser músico – começou a assessorar os jovens, explicando como segurar o microfone, ajudando a afinar os instrumentos, orientando sobre a movimentação no palco, e, principalmente, transmitindo tranquilidade aos participantes. Os depoimentos dos músicos e professores presentes nessa etapa salientaram a importância das instruções recebidas e a forma como elas foram passadas, afirmando que MC Marcelo tinha uma “didática” para orientar cada grupo, cada banda.

O Festival – no decorrer do seu processo – também teve modificações na sua concepção. Os organizadores, embora não tivessem explicitado no edital de que todas as músicas deveriam ser apresentadas somente com a parte instrumental ao vivo, tinham o entendimento e a expectativa de que em um Festival de Música não caberia acompanhamentos gravados, com músicos usando playback. Porém, houve no evento a inscrição de um grupo de rap – que pelas características do estilo permite a utilização de base instrumental gravada. Além disso, surgiram músicos que tinham investido em um acompanhamento instrumental – gravando-o em estúdio especializado – porque seus parceiros de banda não eram estudantes e por consequência não poderiam participar do evento. Essas situações desestabilizaram o entendimento da organização sobre o que é um Festival de Música Estudantil que se propõe a abarcar a produção musical de alunos. Ao ter como proposta aceitar as músicas feitas por estudantes, a concepção do evento precisou ser revista para englobar a diversidade de práticas musicais escolares que é também inseparável da vida fora da escola, e, portanto, se apresenta músicas feitas em parceria com outros jovens não estudantes, bem como estilos musicais com características próprias – como o rap.

Ao se deparar com essa realidade a organização teve – em um primeiro momento – o impulso de proibir a participação das músicas que não tivessem acompanhamento instrumental ao vivo. Essa postura fez com que uma participante se mobilizasse – juntamente com sua escola – criasse uma banda em poucos dias, envolvendo outros colegas estudantes,

comprando instrumentos musicais e fazendo uma intensa agenda de ensaios. Porém, tiveram outros inscritos que argumentaram junto à equipe organizadora no sentido a flexibilizar essa exigência. Isso resultou a uma mudança no entendimento da Secretaria de Cultura Municipal do que vem a ser um Festival de Música Estudantil. O resultado dessa tensão foi uma mobilização em duplo sentido onde, de um lado o Festival provocou a criação de uma banda, e de outro, músicos participantes, modificaram o entendimento da organização do evento com relação o *que* e *como* pode ser um Festival de Música *Estudantil*.

Essas situações, dentre outras que a pesquisa tem revelado, sinalizam que um Festival de Música Estudantil pode ser um elemento que desencadeia uma trama mobilizadora de ações para a música dentro da escola. Essa trama é um complexo que envolve o setor público (Secretaria de Cultura), a escola (professores e alunos) e o público do evento (familiares e comunidade), interligando-os e criando canais multilaterais de comunicação entre eles, onde um move e é movido pelo/s outro/s.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008 [1997], p. 159-166.

DELANTY, Gerard; SANTORO, Marco. Analytical Approaches and Conceptual tools for the Study of Festivals. In: SASSATELLI, Monica (Org.). *European Public Culture and Aesthetic Cosmopolitanism*. Project acronym: EURO-FESTIVAL, Project title: Art Festivals and the European Public Culture. University of Sussex, 2008.

FALASSI, Alessandro. Festival: Definition and morphology. In: FALASSI, Alessandro (Ed.). *Time out of time: Essays on the festival*. Albuquerque, University of New México Press, 1987, p. 1-10.

GETZ, Donald. The nature and scope of festival studies. *International Journal of Event Management Research*, v. 5, n. 1, 2010.

KARLSEN, Sidsel. *The music festival as an arena for learning: Festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. Doctoral Thesis. University press, Luleå University of Technology, November 2007. Disponível em: <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/60/LTU-DT-0760-SE.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2012.

KARLSEN, Sidsel. *Barents festivals and the development of local identity*. University press, Luleå University of Technology, August 2008. Disponível em: <http://epubl.ltu.se/1103-6907/2008/01/LTU-MOP-0801-SE.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2012.

KARLSEN, Sidsel. Learning through music festivals. *International Journal of Community Music*. v. 2, n. 2/3, p. 129–141, 2009.

KARLSEN, Sidsel. Revealing musical learning in the informal field. In: Wright, Ruth. *Sociology and Music Education*. Ashgate, Burlington, 2011, p. 193-206.

KARLSEN, Sidsel; BRÄNDSTRÖM, S. Exploring the music festival as a music educational project. *International Journal of Music Education*, v. 26, n. 4, p. 363–373, 2008.

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.

SOUZA, Jusamara. Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: *Anais do XIII Encontro Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Belo Horizonte, ANPPOM, v. 1, 16-18, 2001.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre, Sulina, 2ª ed., 2009 [2008].

Formação continuada em Educação Musical: Possibilidades, recursos e ferramentas utilizados pelo Departamento Nacional do Sesc

Leonardo Moraes Batista

UFRJ

leonardomoraesbatista@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresentará propostas de ensino e recursos tecnológicos, utilizados pelo Sesc, para formação continuada e capacitação em educação musical dos docentes da rede de educação da instituição que possuem formação em Licenciatura em Música e/ou em Educação Artística com habilitação em música, Pedagogia e/ou Normal Superior. Serão destacados ao longo do texto: (a) as temáticas utilizadas no desenvolvimento da formação; (b) os recursos e ferramentas de mídias tecnológicas de longa distância, na realização de duas edições do Curso “Música na Escola”, realizado em 2012 e 2013; e por fim (c) quantitativo e narrativas dos docentes sobre o processo de formação desenvolvido pelo Departamento Nacional do Sesc. Sinalizamos que esse trabalho encontra-se em andamento, pois será apresentado na conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU).

Palavras chave: Formação continuada, educação musical, recursos tecnológicos.

O Sesc e suas atuações

Serviço Social do Comércio – Sesc é uma instituição mantida pelos empresários do comércio de bens e serviços, que atua no âmbito privado com objetivo de proporcionar bem-estar e qualidade de vida do comerciário, sua família e da sociedade. Atualmente, o Sesc possui 469 Unidades Operacionais (UU.OO), distribuídas nos Departamentos Regionais (DDRR) nos 27 estados brasileiros, a Estância Ecológica Sesc Pantanal - EESP (Cuiabá) e a Escola Sesc de Ensino Médio - ESEM (Rio de Janeiro), administradas pelo Departamento Nacional do SESC (DN), localizado no Estado do Rio de Janeiro. O órgão coordena, orienta e avalia as políticas de ações para os programas nas áreas de Assistência Social, Educação, Cultura, Saúde, Lazer e Turismo.

Dentro das características básicas da ação institucional de ação educativa, o Sesc proporciona aos educandos desenvolvimento de valores frente à sociedade em que vivem, de acordo com seu meio social e cultura, visando sempre:

(...) o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem maior percepção de si mesmo, elevação sociocultural das condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança. (SESC, 2010, p. 15)

No que se refere à área de Educação, no último levantamento realizado pela instituição para compor o Sistema de Dados Estatísticos (SDE - 2012) referente aos segmentos da Educação Básica, destaca-se o quantitativo de alunos e professores que o Sesc possui em todos os estados, a saber:

Tabela 1: Dados Quantitativos da Educação do Sesc

ATIVIDADE	ALUNOS	PROFESSORES	ESCOLAS
Educação Infantil	20.951	736	128
Educação Fundamental	26.763	800	
Ensino Médio	2.218	160	5
EJA	17.749	765	70
Total	67.681	2.461	203

Fonte: Sistema de Dados Estatísticos do Sesc – SED 2012

Segundo informativo na página da instituição, a Educação é uma ferramenta de transformação social, que está em todas as ações do Sesc, seja em atividades e/ou projetos, com o objetivo de instruir, educar e orientar de maneira completa nas mais diferentes áreas do conhecimento. A missão da instituição em relação à Educação é: (a) contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, proporcionando a compreensão completa do meio em que vivem; (b) estimular a valorização das identidades culturais com o desenvolvimento de valores éticos e da cidadania; (c) oferecer o acesso pleno à educação e cidadania, proporcionando ao educando valores sociais, tais como: autonomia, participação interativa, senso crítico sobre si e sobre o mundo, dialogo mútuo e reconhecimento. (SESC, 2013)

O Departamento Nacional investe profundamente na formação e capacitação de docentes, por meio de cursos, oficinas e seminários, a fim de realizar intercâmbio de experiências e conhecimentos, no caso da pesquisa, ampliando propostas de ensino e aprendizagem em música.

Considerando a Lei Federal 11.769 de agosto de 2008, que dispõe a obrigatoriedade curricular do ensino de música em toda Educação Básica, o Departamento Nacional do Sesc promoveu um programa de formação profissional e orientador frente à inclusão e ampliação da Educação Musical em suas escolas. Desse modo, a Gerência de Educação e Ação social (GEA) e a Gerência de Cultura (GEC), ambas da Divisão de Programas Sociais (DPS), em parceria com a Gerência de Desenvolvimento Técnico (GDT), da Divisão de Planejamento e Desenvolvimento (DPD), realizaram o curso *Música na Escola Módulo I* (24h), realizado em 2012, e *Módulo II* (30h), realizado em 2013, para aprimoramento e ampliação de propostas pedagógicas musicais a fim de promover melhor qualidade no ensino de música na escola.

A formação, à distância – Ferramenta de alto alcance

Parte desta pesquisa caminha sobre o olhar das ferramentas, estratégias, temáticas que o Sesc utilizou para realização do curso *Música na Escola* desenvolvido por meio de videoconferência (IP.TV). Elencamos algumas questões que orientam esse trabalho: (a) Como é organizada a logística entre DN e DRRR para envio de conteúdos, leituras e outros materiais? (b) São oferecidos sistematicamente cursos de formação continuada em educação musical, desenvolvido pelo Departamento Nacional? (c) Quem ministra esses cursos? (d) Esses cursos estão de acordo com a demanda de formação continuada sinalizadas pelo Ministério da Educação (MEC) frente ao ensino de música nas escolas? (f) Quais temas, propostas e assuntos são tratados durante a formação?

Diante das perguntas organizadas para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos alguns caminhos que nortearão as constatações obtidas referentes ao objeto de pesquisa. A seguir, apresentaremos alguns que, a princípio, consideramos importantes.

A formação de professores vem assumindo uma posição de destaque nas discussões relacionadas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas nas políticas de formação docente, conforme mencionado no parágrafo da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9.394, no qual a Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009, acrescenta em seu Artigo 62, propostas que poderão promover e incentivar a formação continuada e a capacitação dos profissionais, a saber:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 2009)

Por atuar em todos os estados brasileiros, o Sesc reafirma seu compromisso institucional com a formação de seus docentes, desenvolvendo, na área da educação, orientações específicas, cursos, oficinas e seminários, a fim de realizar intercâmbio de experiências e conhecimentos frente ao exercício do ensino de música nas escolas, subsidiando os docentes diante à adequação da matriz curricular, que obriga a inclusão de conteúdos de música no cotidiano escolar.

Nesse sentido a formação continuada poderá auxiliar ao docente de Educação Básica aprimorar e atualizar seus conhecimentos, integrando prática e reflexão, para atuarem de maneira transformadora e sensível frente à realidade do mundo contemporâneo. Perrenoud (2002) sinaliza que o processo de formação tem por compromisso transmitir novos saberes:

A formação continuada dos professores assume as características de um ensino quase interativo, o qual pretende transmitir novos saberes e conhecimentos que não receberam no período de sua formação. (PERRENOUD, 2002, p. 21)

Contar com novas tecnologias no dia a dia da sala de aula e nos processos de formação docente são as novas interfaces do mundo contemporâneo da Educação. Tratando especialmente da formação continuada de docentes, o mecanismo de *softwares* de longa distância tem sido utilizado nos últimos anos em diversos processos de capacitação. O uso de novas tecnologias causou um significativo aumento na quantidade de informações e renovação de saberes:

“os avanços tecnológicos criaram condições para que a aprendizagem se tornasse colaborativa, com interações constantes entre todos envolvidos nos processos educativos, favorecendo em tempo real, aprendizagem,

transmissão de sabres, produção de conhecimentos.” (GOHN, 2011, p. 82; LEVY, 1999, p. 159-160)

O Departamento Nacional do Sesc, atualmente, utiliza a plataforma “IP.TV”, que consiste no uso de *software* que compreende: videoconferência em diversos pontos espalhados pelos estados, proporcionando colaboração eletrônica, interatividade entre IPs, distribuição gerenciável de arquivos e ambiente virtual de aprendizagem. Essas são as ferramentas de longa distância utilizadas pela instituição para alcançar os Departamentos Regionais, promovendo diálogos, debates e reflexões.

Curso Música na Escola

O Sesc, em suas escolas, tem o caráter de promover conhecimentos e habilidades musicais em todos os segmentos da Educação Básica, sensibilizando o educando para uma articulação artística e estética, considerando o seu contexto cultural, difundindo e promovendo a sociabilidade. Nesse sentido, Queiroz e Marinho (2004) entendem que, para desenvolver um ensino musical de qualidade,

(...) 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. (QUEIROZ & MARINHO, 2004, p.72)

O objetivo central do curso foi estimular o pensamento reflexivo dos professores com relação à Música e à Cultura através (a) das implicações da valorização das linguagens artísticas e das produções históricas em contraposição às produções locais; (b) da adequação dos repertórios trabalhados nas atividades; (c) dos conteúdos musicais possíveis de serem trabalhados pelo professor leigo.

O curso tratou de aprofundar um debate sobre princípios que fundamentam as práticas de música na escola básica, em particular sob a ótica da produção contínua de jogos, como

potência de problematização e invenção, considerando as práticas da educação musical na escola a partir das recentes conquistas, pesquisas e experiências na área de música etnomusicologia, e em especial dos recentes estudos em educação musical, pelo viés da sociologia, antropologia, filosofia, psicologia, na sua imbricação com as tendências do debate contemporâneo sobre educação, didática, currículo e pedagogia a fim de incluir e garantir a qualidade do ensino de música nas escolas da rede de Educação do Sesc.

Diante dos objetivos traçados para realização do curso nas duas edições, entendemos que este atendeu a demanda do MEC, bem como às Diretrizes Quinquenais do Sesc de nº 6 (“priorizando o desenvolvimento profissional”) e a de nº 10 (“ação modelar nos programas Educação, Saúde e Assistência”), promovendo um programa de qualificação profissional a fim de orientar a inclusão da linguagem musical no currículo das escolas, garantindo o cumprimento de sua missão institucional. (SESC, 2010, p. 15)

Participaram do curso, em média, 410 professores, dentre eles docentes que possuem formação específica em música e em Pedagogia, dos Departamentos Regionais: AC, AL, AP, AM, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MT, MS, MG, PA, PB, PR, PE, PI, RN, RS, RO, RR, SC, SE, TO, mais ESEM e EESP.

Para compor esse trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa (subjativista) na pesquisa. Seguindo a proposta de “Questionários e Entrevistas” de Freire (2010), seguimos um questionário semiaberto, sem interesse em pré-direcionar as respostas, mas garantindo ao depoente espaço para respostas não previstas, visando identificar se o processo de capacitação trouxe modificações e contribuições para sua atuação pedagógica no exercício da música na Educação Básica (FREIRE, 2010 p. 35). Abaixo seguem as questões e as repostas de quatro estados brasileiros para ampliar o entendimento frente ao exercício da formação para pedagogos e licenciados em música (AL, GO, RN e TO):

1- O curso música na escola realizado pelo Departamento Nacional do Sesc em 2012 e 2013 proporcionou o que para sua formação e atuação em sala de aula?

DR/AL (Pedagogo): “Na realidade para nós pedagogos houve uma reflexão sobre a prática musical, na forma como trabalhávamos e após o curso, os enfoques que passaram a ser possíveis dentro da sala de aula. Também é necessário destacar que sentimos dificuldades, pois não possuímos formação específica na área e muitas orientações nos pareceram difíceis de serem compreendidas.”

DR/GO (Educador Musical): “O curso abordou conteúdos atuais da educação musical, porém básicos para quem já possuem formação. Para mim que possuo formação específica, acabou funcionando como uma ótima revisão e me colocou pra repensar a minha prática docente, verificando quais meus pontos fortes e fracos.”

DR/TO (Pedagogo): “Sim. Foi um curso que privilegiou uma temática necessária à formação dos docentes pedagogos que desenvolvem a aula de música na Educação Infantil e Fundamental (anos iniciais) quanto à dos próprios professores que possuem formação específica em Música.”

DR/RN (Educador Musical): “O curso proporcionou uma reciclagem necessária de alguns conceitos musicais e de metodologias do ensino da música que pratico e aplico a alguns anos. As diferentes visões explanadas pelos palestrantes se mostraram de grande mais valia para a inovação dos conceitos de ensino de musica para crianças. Dessa forma a atuação em sala de aula se tornou mais rica e diversificada.”

2- Diante da proposta do curso, os objetivos, as aulas, a metodologia utilizada atendeu suas expectativas?

DR/AL (Pedagogo): “Não. Esperávamos uma linguagem menos técnica, situações mais envolventes que trouxesse inquietação ao mesmo tempo em que nos estimulasse a buscar novos conhecimentos, entretanto, a dificuldade de compreensão imperou, proporcionando o efeito contrário.”

DR/GO (Educador Musical): “As aulas e metodologias foram ótimas. Mas como o curso é ministrado para professores com formação específica e para professores com formação em outras áreas, neste caso, para pedagogos. Sinto que as discussões foram muito básicas, senti a falta de aprofundamento. Compreendendo a dificuldade de aprofundar, uma vez que a maioria dos cursistas não possui licenciatura em música.”

DR/TO (Pedagogo): “Sim, uma vez que trouxe abordagens importantes e possíveis de serem aplicadas em toda Educação Básica.”

DR/RN (Educador Musical): “Nem sempre. Em alguns momentos considero que a carga teórica e linguagem técnica foi pesada, principalmente para os participantes que não eram professores de musica. Sentimos falta de momentos mais práticos, de indicações realmente diretas e concisas de como trabalhar determinados aspetos musicais em sala de aula.”

3- O conteúdo desenvolvido nos dois anos ampliou sua prática de ensino em sala de aula?

DR/AL (Pedagogo): “Diríamos que no primeiro módulo sim, pois houve momentos de maior ludicidade, já nesse segundo módulo não, as aulas pareciam compêndios bibliográficos, onde só o musicista tinha verdadeiro acesso ao conhecimento disseminado, em muitos momentos não conseguimos mesmo alcançar o que estava sendo transmitido.”

DR/GO (Educador Musical): “Ampliou minha prática sim, principalmente no momento de elaboração e execução do projeto. Refleti mais e sistematizei o projeto de forma diferenciada, buscando ampliar algumas metodologias, principalmente depois da aula de cultura popular mediada pelo professor Hélio Sena, que foi muito estimulante e me fez perceber algumas falhas na minha prática.”

DR/TO (Pedagogo): “Sim, e ainda, colaborou para pensar projetos que atendam a área de Educação Musical sem que esta, necessariamente, continue dependente de outras áreas como, em geral, acontecia no dia a dia de nossa escola.”

DR/RN (Educador Musical): “A mim pessoalmente, como professor de música e instrumentista que sou com certeza, alguns momentos foram de grande mais valia teórica, quer na atualização de conceitos quer na análise e apreciação dos trabalhos desenvolvidos pelos palestrantes e pelos demais estados.”

Diante das respostas dadas pelos colaboradores da instituição entendemos que a capacitação e a formação continuada não atende todas as demandas, lacunas e dificuldades do ensino de música na escola, principalmente quando tratamos do docente sem a formação específica na área de música. É necessário continuidade no processo de formação, visto que, a partir daí, novos caminhos, possibilidades e ferramentas poderão ser ampliadas e utilizadas no dia a dia da sala de aula, de modo a promover um ensino musical de qualidade para toda Educação Básica.

Considerações Finais

Buscamos uma investigação contextualizada e ampla sobre o processo de capacitação e formação continuada, desenvolvido pelo Departamento Nacional do Sesc, para compreender as possíveis modificações e transformações na atuação docente em sala de aula. Propomos a

utilização de procedimentos que inclui revisão de literatura existente no campo da formação continuada, no referencial teórico, na observação do participante associada a registros de *email* e filmagens das aulas e questionário semiaberto no intuito de estudar a relação da formação continuada com o exercício da educação musical no cotidiano escolar. Foram entrevistados professores Licenciados em Música e pedagogos responsáveis por desenvolver o ensino de música no dia a dia da escola. Os dados colhidos na entrevista serão cruzados com as bibliografias utilizadas na revisão de literatura comparativamente, a fim de observar o desenvolvimento profissional dos docentes em seu exercício musical no processo de ensino.

Entendemos que a pesquisa poderá auxiliar possíveis trabalhos na área de capacitação docente, visto que a possibilidade de construir uma proposta de formação continuada contextualizada com as necessidades e os objetivos das escolas e com as perspectivas da área de educação musical na atualidade ampliará novos caminhos para atuação docente em sala de aula, uma vez que:

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada universo social um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com seu contexto de produção e/ou assimilação (BLACKING, 1995; HOOD, 1971; MERRIAM, 1964; MYERS, 1992; NETTLI, 1983; NETTL et al., 1997; QUEIROZ, 2004 *apud* QUEIROZ & MARINHO, 2004, p.70)

Desse modo, é importante o investimento profundo no que diz respeito à formação e capacitação docente, a fim de fornecer “subsídios para que esses profissionais possam concretizar atividades de educação musical fundamentais para o processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética do indivíduo no cotidiano escolar”. (QUEIROZ & MARINHO, 2004, p.72)

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional n. 9.394*. Brasília, 1996.

_____. *Lei n. 12.056. Acrescente parágrafos ao art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional n. 9.394*. Brasília, 1996.

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

FREIRE, Vanda Berllard. “Música, pesquisa e subjetividade – Aspectos Gerais”. In: *Horizontes da pesquisa em música*. Vanda Bellard Freire (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical à distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. “Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas”. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre: V.17, p. 69-76, 2007.

SESC - Departamento Nacional. *Diretrizes Gerais de Ação do Sesc*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Diretrizes para o Quinquênio (2011-2015)*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Anuário Estatístico 2012 – Sistema de dados Estatísticos*. Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Educação no Sesc*. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/>> acesso em: 4 de jul. 2012.

Formação continuada em Educação Musical: uma reflexão docente a partir de uma vivência musical com professores da rede pública de ensino da Cidade do Natal

Washington Nogueira de Abreu
UFRN
washingtonlmusic@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo relata uma reflexão como professor formador na oficina de educação musical realizada no Projeto *Continnum* de formação continuada para educadores da rede pública de ensino na cidade do Natal. Este projeto promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/MEC é financiada pela Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR. O objetivo deste trabalho é descrever a importância dos cursos de formação continuada para professores especialistas e não especialistas em educação musical, na atuação docente na rede pública de ensino na educação básica. A oficina foi ministrada no Módulo II, onde os professores/alunos puderam vivenciar a prática musical, construindo e (re) construindo os conceitos pedagógicos musicais que vão além das músicas do cotidiano escolar. Esperamos que essa comunicação aumente as discussões e reflexões sobre o ensino de música na escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Reflexão docente; Música na escola.

Introdução

Dentre as diversas possibilidades de apreensão dos saberes pedagógico-musicais, a formação continuada direcionada a professores da rede pública é uma rica experiência que pode resultar na mudança de postura dos educadores em relação às suas atitudes quanto a função da música na escola.

Nesse sentido, destacamos que é importante compreender que a música é uma área de conhecimento e que na escola tem a função de promover o desenvolvimento do indivíduo em sua plenitude durante o processo de ensino e aprendizagem musical. Para auxiliar o educador em sua formação, são oferecidos cursos de formação pelos órgãos públicos responsáveis que oferecem de forma gratuita aos professores da rede pública de ensino.

O presente artigo é uma reflexão de nossa experiência como professor formador a partir da realização do projeto PROFOCO - Programa de Formação Continuada de professores da educação básica, o qual foi aprovado pelo MEC na chamada pública integrada SEB/SEESP/SECAD. Tem o nome de projeto *Continnum* e um dos cursos oferecido, é a Oficina de Educação Musical, promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

– UFRN, sendo patrocinada pelo MEC, por meio do Programa RENAFOR. A experiência docente foi ministrada no Módulo II a professores da rede pública de ensino da cidade do Natal, nos meses de maio e junho de 2013.

Vivenciar, experimentar, construir e contextualizar deve ser uma constante do professor que trabalha a música na educação básica oportunizando ao educando a aquisição de experiências musicais. A partir disso, deve ser oferecido na formação continuada um leque de possibilidades que irão ajudar na fruição da prática pedagógico-musical do educador no contexto escolar.

Com a música na escola devemos pensar nos professores que estão diretamente ligados a educação dos alunos, aqui destacada a educação musical. Essa prática musical era para ser ministrada única e exclusivamente por educadores musicais, mas professores generalistas que estão com as crianças durante a semana inteira lecionando as várias áreas do conhecimento, inclusive a música, que não é tratada como área do conhecimento, e sim como rotinas educacionais desde a educação infantil. Esse aprendizado musical deve ir além dos costumes escolares. Pensando nisso, “é preciso investir muito na formação continuada desses profissionais que já atuam na escola e que não tiveram a oportunidade de ter aulas de música quando realizaram sua formação na educação básica e, em alguns casos, no ensino superior” (BELLOCHIO, 2003). Não estamos aqui retirando a legitimidade do educador musical como especialista na disciplina, mas apontar uma constante que a música é tratada apenas como periferias na metodologia dos pedagogos, ou seja, a música como secundária nas atividades escolares.

O Projeto e perfil dos educadores/cursistas

A oficina foi ministrada em três encontros que totalizaram sessenta horas (60h). Dentro da ementa do projeto o formador deveria trabalhar “princípios pedagógicos e teórico-metodológicos que fundamentam o ensino e aprendizagem da música e sua prática” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 128). Uma musicalização voltada à apreensão dos conteúdos dentro de uma vivência musical. Podemos salientar que era preciso a conscientização dos educadores quanto a prática musical na escola mostrando que é viável um trabalho musical significativo no espaço escolar. Por isso, no Módulo II “[...] os problemas que dificultam o ensino de música na educação básica são potencializados e depois

desconstruídos para que possam compreender que o ensino de música nesse espaço é possível” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 128).

Os professores/alunos inscritos na oficina de educação musical são provenientes de diversas áreas do conhecimento: pedagogia, licenciatura em música, letras, educação artística, ciências sociais, normal superior e bacharelado em música, como mostra o gráfico abaixo:

Figura 1 – Cursos de Graduação



Fonte: relatório final do Módulo I – Natal (MELO, 2013).

Como podemos observar no gráfico II, abaixo, a maioria dos educadores tem sua prática pedagógica na educação infantil e ensino Fundamental que também é ministrada por pedagogo:

Figura 2 – Nível de Ensino



Fonte: relatório final do Módulo I – Natal (MELO, 2013).

Nos RCNEI o educador infantil também ministra a disciplina de Arte, segundo Brasil (1998) pela falta de professores específicos na área de conhecimento. Dentro da disciplina de Arte, a educação musical tem um papel importante, mesmo nesse nível de ensino onde crianças de 03 a 06 anos tem contato com o ensino de música. Esse ensino deve proporcionar uma experiência musical significativa na aprendizagem das crianças muito além do “meu lanchinho”, ou seja, a música não deve ser utilizada como uma estratégia para determinar rotinas das crianças durante a sua permanência na escola, nem apenas para comemorar datas. De acordo com Brasil, essa prática

tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Os próprios referenciais apontam que a educação musical para ser pertinente deve proporcionar ao aluno “o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida [...]”, bem como, “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998, p. 48). Com isso, como ensinar a música sem conhecer seus conceitos, experimentar, vivenciar e contextualizar? Será que apenas cantar canções temáticas é ensinar música dentro do componente curricular Arte?

Nossa primeira missão era a de quebrar o paradigma de que não poderia acontecer a educação musical na escola porque não tem instrumentos musicais, nem uma sala apropriada para esse fim, bem como a musicalização dos mesmos para que compreendessem a verdadeira missão da música no espaço escolar, principalmente a partir da Lei 11.769/2008¹ que proporcionou o retorno da música como conteúdo obrigatório dentro do componente curricular Arte na educação básica brasileira.

Partindo do pressuposto que qualquer reforma do ensino deve se iniciar com a reforma do pensamento dos educadores, ou seja, reeducação dos professores (MORIN, 2003,

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica (BRASIL, 2008).

p. 20), nós precisamos (re) construir e (re) significar os conceitos musicais através da vivência. Possibilitar, aos professores, uma apreensão dos saberes musicais, possibilitará uma constante busca no processo de musicalização dos alunos. Sabemos que uma formação continuada é apenas o início de um ciclo de aprendizagem, mas nada se começa sem que se tenha experimentado, vivido. O papel do educador infantil é de grande importância, pois passa dezesseis horas em contato educacional com os alunos, e as outras quatro horas com professores especialistas, inclusive a presença do educador musical. Como questionar essa realidade na educação infantil, se aqui em Natal há uma defasagem de educadores musicais na rede pública municipal? São 69 CMEI – Centro de Educação Infantil e 13 escolas que tem a educação infantil (NATAL, 2013). Dentre essas informações, apenas oito (08) CMEI e treze (13) Escolas de educação infantil tem em seu quadro o professor de arte nas diversas habilitações em um universo de 136 escolas da rede pública municipal de ensino nos diferentes níveis: educação infantil (EI), anos iniciais (AI), ensino fundamental I, ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Houve um concurso público no município de Natal em 2010 e foram classificados 86 (NATAL, 2010, p. 12) professores de música, mas apenas 56 professores foram convocados para assumir. Foram distribuídos entre ensino infantil e fundamental I e II, conforme dados da SME – Secretaria Municipal de Educação de Natal, no Diário Oficial do Município.

Com essas informações, a formação continuada para professores da educação básica tem um caráter emergencial e importante, pois temos poucos educadores musicais na rede de ensino e o currículo do curso de pedagogia abrangeu a disciplina de arte como optativa no oitavo período até o ano de 2010². Em 2011 as disciplinas referentes ao ensino de Arte saíram da estrutura curricular do curso de pedagogia da UFRN³. Segundo a LDB 9394/1996, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 23). É função das IES – Instituição de Ensino Superior - formar professores qualificados para exercerem a função nos vários níveis de aprendizagem aumentando o número de vagas para suprir às necessidades e dando subsídios para reverter essa realidade. Com isso,

percebemos assim que além do espaço curricular que organiza as práticas de ensino no curso de formação profissional, faz-se necessária a busca de

² Modalidade Magistério: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/100580>

³ Modalidade Pedagogia: <http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/85370597>

alternativas que possam ampliar o espaço interno das disciplinas e, por conseguinte, ampliar os processos de formação musical e pedagógico-musical do futuro profissional do ensino, sejam esses especialistas em educação musical ou professores unidocentes (BELLOCHIO, 2011, p. 05-06).

Temos que tratar o pedagogo como aliado na formação inicial das crianças quando não existe, nem que seja momentaneamente, a presença de um educador musical. Figueiredo afirma que é importante a presença do educador musical na educação infantil “mas independentemente da presença de professores especialistas na escola, os professores generalistas deveriam estar preparados para tratarem a música como um componente na formação das crianças” (FIGUEIREDO, 2007, p. 34). Como a maioria eram educadores infantis, a concepção musical foi voltada à experiência lúdica das atividades musicais considerando, mas uma vez que o professor generalista não substitui o educador musical. Dentro de uma realidade que aproxima o educando das escolas à prática educacional musical, o pedagogo auxilia o educador musical na musicalização dos alunos. Por isso, vale salientar que,

é importante notar que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, presentemente, número suficiente de licenciados em Música para atuarem no ensino básico do país (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p. 45).

Figueiredo também considera a importância do pedagogo na educação infantil auxiliando na musicalização. Por isso, “considerando a perspectiva na qual o professor generalista é um parceiro no desenvolvimento musical das crianças, a literatura tem evidenciado a necessidade de formação adequada dos professores generalistas para que os mesmos possam contribuir para a presença de educação musical escolar” (FIGUEIREDO, 2007, p. 34). Werle (2009, p. 34) corrobora com essa afirmação, pois “a necessidade de que a educação musical seja potencializada na formação, possibilitando que futuros professores e professores que já atuam na EI e AI possam pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência”. O conhecimento das crianças em seu primeiro aprendizado escolar é fator importante ao professor generalista, pois,

embora o professor de EI e AI, da educação básica, não seja especialista em música, ele é especialista no desenvolvimento de crianças, isto é, passou por um processo de formação profissional em um curso de formação de professores, assentado em conhecimentos que o tornam conhecedor das características específicas das diferentes fases do desenvolvimento infantil e, dessa forma, é capaz de organizar processos educativos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 34).

Com isso, evidenciaremos a experiência do professor formador, e sua relação no processo de transmissão musical na Oficina de educação musical no Projeto *Continuum*, aos professores cursistas sendo eles educadores musicais ou não.

Trataremos a transmissão musical como algo muito além dos “muros” escolares, ou seja,

nesse sentido, a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, ressignificação e, conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (QUEIROZ, 2010, p. 115).

O módulo II foi dividido em: conteúdos musicais vivenciados, textos reflexivos, experiências musicais contextualizadas, construção, desconstrução e (re) construção das atividades, sensibilização de que a música na escola é possível, corporeidade rítmica, percepção sonora, musicalização, confecção de instrumentos alternativos nos processos criativos e uma apresentação das atividades aplicadas em suas respectivas escolas como forma de avaliação do Módulo.

Pude perceber o envolvimento nas aulas de música por parte dos alunos/cursistas, principalmente pela condução vivencial dos conteúdos. Pensamos nesse formato considerando o desgaste dos professores em seu dia a dia nas escolas e que à noite viriam fazer parte de uma formação. Colocar os pedagogos, educadores musicais, dentre as outras áreas mencionadas no início desse trabalho, a tetralogia (MORIN, 1977, p. 62) - ordem, desordem, interação e reorganização dos conhecimentos são fatores essenciais a quem se dispõe a transmissão dos conhecimentos, sejam eles das ciências Naturais ou Humanas, aos educandos da educação básica brasileira.

A formação continuada em educação musical deve proporcionar uma aquisição de habilidades e competências inerentes ao ser cultural que somos. Aprender a ensinar música

não compõe algo sem vivenciar, experimentar, construir, contextualizar. Devemos promover uma vontade em se estudar e aprender música. Por isso, é dever do educador musical, que deve ser o formador da oficina de educação musical, a dialogicidade entre o conhecimento musical e os saberes pedagógicos, pois,

será necessário, portanto, que os educadores musicais que atuam na formação musical de professores generalistas tenham como missão fazer despertar nos professores não-músicos o gosto, a habilidade e a competência para essa linguagem artística, por meio do oferecimento de cursos de formação continuada, a fim de que eles também possam permitir às crianças o exercício e o desenvolvimento da sua musicalidade e da sua capacidade de fazer música (CUNHA; LOMBARDI; CISZEVSKI, 2009, p. 48).

A partir dos ensinamentos musicais oferecidos na oficina, acredita-se que o professor generalista não tratará a música como “brincadeira e lazer” e sim como área do conhecimento, linguagem artística que faz parte da formação cultural do indivíduo. No contato com os fazeres musicais, foi possibilitado ao professor ter contato com o elemento essencial da música, o som. Perceberam que ensino de música não é apenas aprender um instrumento musical, e sim a possibilidade de transmitir os saberes musicais com elementos que até então não eram trabalhados com essa intencionalidade, e que poderiam fazer parte da construção musical do indivíduo.

Todas as atividades foram ministradas, aplicadas pelo formador e depois (re) construídas pelos cursistas, contextualizadas e apresentadas. Como exemplo, cito uma atividade em que, a partir de um ditado popular: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, os professores pudessem vivenciar alturas, timbres, duração e intensidade de diferentes formas. Dando continuidade, foi solicitado ao grupo uma (re) construção da atividade, sendo criada uma pequena composição em grupo com acompanhamento dos instrumentos confeccionados pelos mesmos. Eles perceberam que existem várias possibilidades de musicalizar um ditado popular, desde que seja intencional, criativo e contextualizado. A transmissão musical se deu no momento da construção coletiva, onde todos compartilharam de conhecimentos prévios adquiridos em seu meio cultural, ou mesmo nos ensinamentos adquiridos na oficina de educação musical. A proposta foi: problematizar, (re) construir e mediar os conhecimentos para que os alunos conseguissem solucionar. Todo conceito foi adquirido a partir de uma construção de saberes através da prática. A produção coletiva auxiliou aos cursistas na aquisição desses saberes, pois integrar os erros para acertar o

conhecimento, rearticular a ideia da disciplina no contexto, enfrentar as incertezas do homem individualizado, a comunicação humana deve ser voltada para a compreensão (MORIN, 2000, p. 93).

Considerações finais

A experiência como formador na oficina de educação musical me fez refletir nas formas de fazer e ensinar música. Dessa maneira me constituí de diversas formas alternativas para conscientizar os cursistas a construção do saber musical. A formação continuada desenvolvida no Módulo II desse projeto foi um momento para os educadores musicais e os educadores das outras áreas do conhecimento realizarem uma vivência experimental, coletiva e construtiva musicalmente.

A partir de uma realidade da educação básica do município de Natal, demos nossa contribuição na apropriação de saberes e conceitos musicais para a mudança de concepções em relação à possibilidade do ensino da música na escola. Nas atividades a (re) construção, (re) adaptação, experimentação, adequação da realidade, contextualização e construção coletiva, foram pontos importantes na aquisição dos conceitos musicais. Tudo partiu da prática para entender a teoria.

Para que a educação musical seja considerada uma disciplina curricular, área do conhecimento que faz parte da educação total do indivíduo precisa-se modificar o pensamento dos envolvidos na educação, pois quebrando paradigmas de que a música é mera diversão, lazer, entretenimento começará a modificar as atitudes dos educadores e nos auxiliando para uma educação musical pertinente e significativa.

Esperamos que esse artigo venha contribuir como provocador nas reflexões das formações continuadas em música como ponto fundamental na transmissão dos saberes musicais na escola. Precisamos estar atentos às mudanças, buscando novos conhecimentos e produzir materiais para servir de apoio pedagógico na metodologia docente, assim contribuindo com novas propostas de fazer e ensinar música.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *In: Revista Educação*. ed. 2003 – vol. 28 – n. 02. Acesso em 02 de julho de 2013. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a3.htm>.
- BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.
- _____. 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. 3v.: il.
- _____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 35-43, set. 2009. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 415-48, set. 2009.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *In: Revista EM PAUTA - v. 18 - n. 31 - julho a dezembro de 2007*. p. 31-50.
- MELO, Isaac Samir Cortez de. *Relatório final*. Oficina de Educação Musical. Natal, RN: UFRN, 2013. Módulo Didático II.
- MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lazaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. *In: Revista da ABEM*, v.20, n. 28, 2012. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.
- MORIN, 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. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000. 118p.
- _____. *O Método I: a natureza da natureza*. 2ª ed. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Portugal, Europa – América, 1977. 363p.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.
- NATAL. *Secretaria Municipal de Educação* / SME. 2013. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-421.html>. Acesso em 10 de março de 2013.

_____. *Diário Oficial do Município / DOM*. 2010. Disponível em:
<http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20100716.pdf> 22p. Acesso em:
10 de março de 2013

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

WERLE, Kelly. A educação Musical na Formação e nas práticas de professoras dos anos iniciais: analisando repercussões de oficinas musicais. *In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. p. 3242 -3255.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 29-39, set. 2009.

Formação continuada: solução ou não?

Natália Búrigo Severino
 UFSCAR
nataliadasluzes@gmail.com

Mariana Barbosa Ament
 UFSCAR
edmusical.ma@gmail.com

Maria Carolina Leme Joly
 UFSCAR
maroljoly@yahoo.com.br

Resumo: Formação continuada para professores é uma ferramenta muito utilizada para tentar solucionar falhas que as novas demandas acarretam à escola. A obrigatoriedade do ensino de música é uma delas, e tem-se apostado na formação de professores de Artes para que possam trabalhar com a música em sala de aula. Porém, a realidade brasileira mostra que a maioria dos professores de Artes não teve a oportunidade de aprender música, e os que tiveram não se sentem à vontade ou não estão preparados para realizar atividades musicais. Será que é possível aprender música em vivências eventuais, de curta duração, em grupos grandes, e exigir que os profissionais apliquem este conhecimento? Para responder esta questão, faremos uma pequena introdução sobre a política de formação continuada, seguido de um relato crítico sobre algumas experiências que tivemos em cursos de formação continuada. Por fim, apresentamos a conclusão de que os professores de Artes podem atuar como facilitadores do processo de implantação e valorização da área de música dentro das escolas, mas que, no entanto, o professor especialista é indispensável para que ocorra um trabalho consciente e de qualidade educativa e musical.

Palavras chave: Música na escola, formação continuada de professores, sensibilização.

A Música na escola

Souza *et al* (2002, p.162) comentam que nas escolas brasileiras existem inúmeras práticas, modelos e concepções de ensino de música envolvendo diferentes modalidades de organização que se articulam com a comunidade escolar. Estas práticas têm se ampliado devido a implementação desde agosto de 2011, da Lei 11.769/08, que torna obrigatório a presença da música no cotidiano escolar.

Sem dúvida, esta nova lei é uma conquista muito importante para a Educação Musical, mas somente isso não é capaz de realizar mudanças significativas na organização e prática escolar. Para Grobe-Oetringhaus, “textos e convenções no papel não são capazes de

mudar o mundo. Isso cabe apenas a nós mesmos. Mas as leis e convenções podem constituir ferramentas de grande utilidade e eficácia nesse processo” (2001, p. 99).

A partir desta realidade, tornou-se necessária a compreensão e imersão no ambiente escolar, de onde a música estava distante, ao menos oficialmente, há mais de trinta anos, com o objetivo de desenvolver diretrizes do trabalho pedagógico musical que sejam adequadas à escola, mas que cumpra o potencial que a música pode ter no desenvolvimento e na educação das crianças e dos jovens.

Com a legislação garantindo a volta da música no conteúdo escolar, nos deparamos com um conflito gerado pela falta de profissionais formados em Educação Musical, além de interesses políticos, que resultou em um veto que tira a exigência de formação em Licenciatura em Música na condução de vivências musicais na escola. Isso causou comoção e a organização dos profissionais da área para tentar discutir e propor metodologias, procedimentos e caminhos para um processo de ensino e aprendizagem que considerem as vivências musicais dos (as) alunos (as) bem como as condições estruturais/materiais das escolas brasileiras.

Dentro desse contexto, tivemos convites das Secretarias de Educação de diferentes cidades da região de São Carlos, para realizarmos formações continuadas com professores (as) da rede pública de ensino. Essas formações tiveram diferentes formatos, público e duração, possibilitando uma experiência diversificada que nos permitiu refletir sobre as potencialidades e fragilidades desta prática.

No presente artigo, apresentaremos de forma sintética a política de formação continuada de professores, a fim de que, juntamente com o relato da experiência que tivemos com professores e professoras de Artes, possamos discutir o papel dessa formação, bem como mostrar a importância dessas práticas, não com o objetivo de substituir o professor especialista em Música, mas sim para tornar os professores de Artes, colaboradores no processo de ampliação da cultura e da expressão musical dos alunos.

A política educacional e a formação continuada de professores

A formação continuada para professores da rede municipal e estadual de ensino é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN de 1996. Os artigos 61 a 67 do título IV dedicam-se aos profissionais da educação, definindo três campos de

formação: a formação inicial de professores para a educação básica; a pedagógica destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser oferecida aos profissionais que já estão na escola, em todos os níveis de ensino (Rheinheimer, 2007, p.3).

Segundo Torres (1998, *apud* Rheinheimer, 2007, p.4), a política de formação continuada para professores se originou a partir de determinações do Banco Mundial. Uma pesquisa encomendada pelo Banco, em 1980, apontou que a formação inicial dos professores apresentava muitos problemas. Para solucionar esta questão, ao invés de proporcionar mudanças na formação inicial, a orientação foi que se investisse em formação em serviço, modalidade que, segundo a pesquisa do Banco Mundial, rende mais e exige menos investimento. A partir dessas resoluções, o Estado tem investido cada vez mais na formação continuada para atender às demandas impostas aos professores pelo cotidiano escolar, e tem tornado este um dos aspectos prioritários das políticas educacionais no Brasil – o que pode ser comprovado pelo destaque a esse tipo de formação no Plano Nacional de Metas *Compromisso Todos Pela Educação* do Ministério da Educação (MEC), de 2007.

Com relação à formação continuada, a LDBEN/96, no entanto, não define princípios e procedimentos para a sua realização, apenas acentua a necessidade de articulação entre teoria e prática e delega aos municípios a responsabilidade de promovê-la. Dessa maneira, diferentes áreas do conhecimento, incluindo a música, vêm estabelecendo diversas estratégias para promover a formação continuada dos seus professores (Queiroz; Marinho, 2007, p. 2).

Uma experiência com formação continuada de professores de Artes

A realidade brasileira mostra que a maioria dos professores de Artes não teve a oportunidade de aprender música, e os que tiveram não se sentem a vontade ou não estão preparados para realizar atividades musicais. Agora, com a aprovação e urgência de cumprir a lei 11.679/08, esses profissionais se veem obrigados a trabalhar com uma linguagem da qual não dominam, e as políticas públicas tanto por caráter financeiro como por falta de educadores musicais formados para atender a demanda, estão apostando na formação continuada como solução a curto prazo. Mas será que é possível aprender música em

vivências eventuais, de curta duração, em grupos grandes, e exigir que os profissionais apliquem este conhecimento?

O grupo chamado para trabalhar com os professores da rede municipal de alguns municípios do interior de São Paulo foi composto por educadoras e educadores musicais, com ampla e diversificada experiência com o ensino de música dentro do contexto escolar. Por conta disso, e por entender a necessidade da presença de um *educador musical* para se trabalhar os conteúdos específicos da área de música, optamos por uma abordagem diferente: ao invés de encher os professores de Artes com atividades prontas, com “receitas”, para que eles pudessem aplicar imediatamente com os seus alunos, ou seja, focando o aluno na sala de aula; realizamos uma formação voltada *para os próprios professores*.

As atividades foram pensadas para que, por meio de escuta, do movimento, da fala, etc., os professores pudessem se abrir para uma diferente forma de comunicação e expressão. Isso porque consideramos importante a abertura de um espaço para a exposição das sensações e emoções vividas por eles após a realização de cada atividade a fim de estimular a sensibilidade de cada um (a) e de proporcionar um diálogo sobre as implicações das vivências musicais.

Textos que integram a série “Formação cultural de professores” da TV Escola, pertencente ao programa “Salto para o futuro”, expõem discussões acerca da importância das experiências estéticas e das linguagens artísticas, a fim de contribuir para a melhoria da prática docente. Mendonça (2010), colaboradora da série, diz que:

A sensibilidade, sobretudo em relação a experiências de apreciação artística da música, da dança, do teatro, das artes visuais e do cinema, também constitui os saberes docentes (MENDONÇA, 2010, p. 19).

Para promover essa sensibilização, as músicas foram escolhidas devido ao seu caráter estético, com melodias suaves, cuidando pela qualidade instrumental do arranjo, para que os professores pudessem estar em contato com músicas de diferentes estilos.

Os diversos estilos e arranjos das músicas escolhidas tinham como objetivo instigar diferentes sensações, sentimentos e lembranças, abri-los para o universo musical, gerar discussões sobre essas experiências, e dar espaço para que, através dessa sensibilização, as professoras pudessem se expressar e se auto conhecer.

Em todos os encontros foi proposta aos professores a audição de algumas músicas. Nessas escutas, os professores ficavam livres para se movimentarem pela sala, se encontrar com outros professores para dançarem juntos, ou até mesmo para externarem os sentimentos causados pela música, no papel, através de um desenho, no intuito de concretizar e/ou expressar através de outras linguagens artísticas aquilo que a música os suscitava. Isso porque, principalmente dentro do grupo de formação para as professoras de Artes, que são habilitados, majoritariamente em Artes Plásticas, a expressão através de elementos mais concretos é uma ferramenta que já faz parte de sua atuação na escola.

O corpo é também uma ferramenta de expressão, porém pouco usada nos dias de hoje, ainda mais quando pensamos no cotidiano formal da escola. Por isso, para que as professoras estivessem abertas para as experiências musicais que estavam sendo propostas, elas precisariam estar presentes e participando com o corpo todo. O reconhecimento do próprio corpo, da sua capacidade de movimento e expressão gera um conhecimento de si próprio. De acordo com Kater (2004), a música contribui para esse autoconhecimento.

Compreendendo a importância de promover espaços onde as professoras tivessem um momento para se conhecerem melhor, realizamos atividades de movimento livre, onde elas deveriam explorar os espaços da sala, tomando consciência do próprio corpo, movimentando todas as articulações, de diferentes formas, em diferentes direções.

O movimento foi uma constante nas atividades propostas. Pensávamos sempre nessa questão de se soltar, “soltar” a criatividade, e mostrar como se mexer é prazeroso até mesmo para os professores, e a partir disso gerar reflexões sobre a necessidade do movimento para as crianças e de como ele é pouco permitido dentro das salas de aula.

Assim, como não excluimos totalmente do nosso curso o objetivo de dar ferramentas para que as professoras pudessem trabalhar em na sala de aula, propusemos algumas danças de roda, com músicas folclóricas, da cultura popular brasileira e de outros países, e movimentos conduzidos, a fim de que elas tivessem alguns exemplos práticos de atividades – não com a intenção de traçar atividades que deveriam ser aplicadas por elas, em uma mera reprodução, mas sim mostrar possibilidades, caminhos.

Além do corpo, pensamos também no desenvolvimento básico de alguns aspectos musicais que poderiam ser apresentados às professoras. Por conta do curto tempo que tínhamos, não pudemos aprofundar muito nestes aspectos, mesmo porque não eram estes os objetivos da formação, mas acreditamos que os conceitos de pulso, fraseado, formas musicais,

acento, foram possíveis ser trabalhados de forma que a partir do que foi apresentado, as professoras tivessem um conhecimento que permitiria uma maior autonomia para ampliar o repertório de músicas que poderiam ser aproveitadas nas atividades realizadas, e adaptá-las conforme a necessidade.

Foi trabalhado também algumas questões de paisagem sonora e poluição sonora. As professoras foram convidadas a sonorizar seus espaços de trabalho, expondo fontes sonoras mais desagradáveis que tornavam o trabalho mais cansativo. Houve também um momento de sonorização de uma história a partir de instrumentos e outros objetos sonoros. Essa é uma possibilidade de trabalho que pode unir diferentes áreas, incluindo as artísticas, a fim de gerar uma reflexão entre todos os personagens da escola – alunos, professores e demais funcionários – sobre a constituição sonora daquele ambiente. Sons que muitas vezes são altos, desagradáveis e cansativos, e que prejudicam o trabalho e o rendimento escolar também são produzidos por aqueles que ali estudam ou trabalham. A conscientização da origem desses “barulhos” facilita a extinção dos mesmos.

Outro elemento musical que priorizamos, foi o canto. Abordamos de maneira que as professoras pudessem perceber as qualidades vocais voltadas para a voz infantil. Essa vivência trouxe também a possibilidade de reflexão acerca das consequências para o próprio aparelho fonador do professor. Falar/cantar durante muito tempo, gritar, sussurrar, prejudicam tanto durante o canto, quanto durante as aulas.

A preocupação com a qualidade estética das músicas utilizadas, arranjos escolhidos, bem como as atividades propostas, tinham o objetivo sempre de despertar a sensibilidade das professoras, a fim de que, sensibilizadas, elas pudessem então sensibilizar seus alunos - como defendeu Ostetto (2010): “para encantar é preciso encantar-se”. O autoconhecimento, a percepção do próprio corpo e suas capacidades, a ampliação do repertório musical, a reflexão crítica, convidaram as professoras para pensarem e repensarem suas práticas docentes diárias, e permitiram que elas tivessem um espaço prazeroso de auto percepção e de aprendizagem:

Evidenciando a dimensão estética como elemento constitutivo de um projeto educacional- pedagógico comprometido com a formação humana em sua inteireza, pode-se dizer, juntamente com diversos autores [...], que ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiança do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação

e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadores (OSTETTO, 2010, p. 2).

Então para que o professor especialista?

Beineke (2002) acredita que as concepções do ensino de música na escola necessitam ser desconstruídas e refletidas, na busca por alternativas mais adequadas e eficazes do que aquelas que utilizavam este bem cultural para apresentações de datas especiais e comemorativas ou apenas “de fundo” em intervalos, ou a serviço de outras áreas de conhecimento. É necessário que se tome consciência sobre os diferentes usos que se faz da música, sobre o seu significado para os (as) alunos (as) e as implicações disso para o processo de ensino e aprendizagem. Defende ainda que é preciso questionar o distanciamento que o ensino tem da música vivida fora do ambiente escolar: o que se escuta na escola, não é o que se escuta em casa, no carro, na rua. Sem isso, não será possível ocupar de forma eficiente os espaços escolares, o reconhecimento e a valorização da música como área de conhecimento necessária para a formação humana, seja no contexto escolar, seja nos espaços sociais mais amplos (Penna, 2010):

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como ensinamento acessório não incorporado à totalidade curricular, quando comparado a áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente (LIMA apud SOBREIRA, 2008, p. 49).

É necessário também que a prática musical, seja ela na forma de tocar, escutar, brincar, etc., ocupe diferentes espaços escolares, o que ainda só ocorre de forma pouco crítica e consciente. Muitas vezes a música no ambiente escolar torna-se mais um barulho somado ao já barulhento ambiente. A adequação do som, do estilo, da altura, do ambiente e do objetivo em que a música é utilizada na escola pode proporcionar uma vivência significativa que sensibiliza, emociona, relaxa, etc.

Dessa forma, o trabalho que nós realizamos, não pode ser considerado com uma solução para se inserir a música na escola, mas sim como uma forma de contribuir para a presença da música de forma efetiva nos diferentes espaços. A lei 11.769/2008 e a LDBEN/1996 não especifica a formação do profissional que deverá atuar, mas é bom senso que o profissional que atue ensinando música tenha formação (licenciatura) em música.

Isso porque o profissional formado em música dedicou-se durante cerca de quatro anos a se especializar nos conteúdos musicais, pedagógicos e metodológicos, o que o lhe dá um domínio muito maior do que a adquirida durante capacitações e formações continuadas.

O ensino dos conteúdos musicais certamente deve ser de responsabilidade do educador musical, porém, a utilização da música como ferramenta de sensibilização pode ser realizada por qualquer professor, desde que este esteja sensibilizado, e compreenda e valorize a música como área de conhecimento e que o faça de maneira crítica e consciente.

Considerações finais e perspectivas

Diante da experiência que tivemos com a formação de professores de artes e dos aprofundamentos teóricos que embasaram nosso trabalho, acreditamos que, na prática, a formação desses professores não garantirá, de forma alguma, a substituição dos professores de música nas escolas. Bem sabemos que, formações a curto prazo e sem frequência, não resolvem essa questão. Desse modo, em nosso trabalho, apostamos na sensibilização das professoras a fim de instigá-las a desenvolver o autoconhecimento: pensar em si mesmas, refletir sobre seu trabalho, seu cotidiano, etc., em um ambiente musical e, desse modo, oferecer experiências musicais mais sensíveis aos seus alunos, já que precisam cumprir uma exigência da escola, porém acreditamos não ser possível o ensino técnico de música.

Nossa intenção foi estimular o hábito de ouvir música, de ter opiniões críticas acerca da estética do que estão ouvindo e de proporcionar um cotidiano musical a seus alunos. Cremos que, se esses aspectos estiverem presentes nos professores com quem trabalhamos, e em seus trabalhos, o professor especialista (educador musical) terá auxílio para desenvolver as potencialidades inerentes à área no ambiente escolar.

Sobre a música na escola, Fonterrada (2008), diz que “o que está em jogo, na adoção ou não de um modelo de educação musical na escola brasileira, é a questão da natureza e do valor da música e da educação musical”. A autora diz que é preciso que se reconheça a educação musical como área de conhecimento e que ainda é necessário:

[...] reconhecer uma real capacidade artística potencial presente em crianças, jovens e professores de música, que necessita de trabalho específico e competente para aflorar sem o que não se atingirá o âmbito educativo, e muito menos o ultrapassará, para alcançar o artístico, fim último da área de artes (FONTERRADA, 2008, p. 229-230).

Desse modo, entendemos que o trabalho do professor generalista (artes) e do professor específico (educação musical), pode ser realizado conjuntamente, sem que um exclua o valor do outro, ou seja, não é a solução para a ausência do professor especialista em música. No entanto, Bellochio e Garbosa, dizem que, essa parceria “entre unidocentes e especialistas poderá contribuir para uma melhor existência da música na escola de educação básica, já que os dois profissionais poderão trabalhar compartilhadamente no processo de construção da área na escola de educação básica” (Bellochio; Barbosa, 2010, p. 25).

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados no Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas [37]: 247-272, setembro/dezembro 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira, *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* – 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GROBE-OETRINGHAUS, Hans-martin. Os postulados de Freire e os direitos da criança. In: *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. Ana Maria Araújo Freire (Org.). – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Em: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 43-51, mar, 2004.

MENDONÇA, Rosa Helena in BRASIL, Secretaria da Educação. *Salto para o Futuro: Formação cultural de professores*. Ano XX boletim 07 - Junho 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em: nov. 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 20, n. 80, p. 40-55, jan-abr. 2010. PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Meridional LTDA, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. *Anais da ANPOOM*. 2007.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. Política de formação contínua de professores: a descontinuidade as ações e as possíveis contribuições. *30a. reunião da ANPEd - GT: Formação de Professores*. 2007.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jussamara; HENTSCHEKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEM, Luciana; MATEIRO, Teresa. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002.

Formação de músicos no bacharelado em música popular: Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jean Presser
 UFRGS
 jeanpresser@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa trata da formação de músicos no Bacharelado em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu objetivo geral é compreender a dinâmica do encontro de um grupo de alunos com o oferecimento da primeira turma da ênfase em Música Popular. Como marco teórico adoto os conceitos de fazer música juntos, a partir de Schutz (1964), e o de profissão do músico, trazido por Morato (2009) e Travassos (1999). A metodologia adotada é o estudo de caso proposto por Gil (2009) que se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. O trabalho de campo realizado durante o primeiro semestre da disciplina de Prática Musical Coletiva proporcionou acompanhar a formação de músicos populares no encontro deste novo público com a universidade. Os resultados contribuem para a ampliação do olhar sobre os ingressos do Bacharelado em Música Popular e suas experiências, que não se dão somente no âmbito acadêmico, considerando as contribuições que os aportes da sociologia da música podem trazer para a educação musical. A pesquisa contribui para que tanto alunos quanto professores possam problematizar o campo da formação de músicos populares tendo por contexto os cursos superiores de música, bem como o de questionar as relações e interações proporcionadas na universidade entre alunos e entre alunos e professores a partir da experiência de alunos com larga atuação na carreira profissional de músico.

Palavras chave: formação de músicos, música popular, ensino superior, profissão.

INTRODUÇÃO

O surgimento do tema pesquisado se deu a partir do questionamento sobre a minha profissão de músico a qual me dedico há 20 anos. Sabendo que uma nova ênfase em Música Popular se iniciaria em 2012 no Instituto de Artes da UFRGS perguntei-me então: por que os músicos, como eu, procurariam um Curso de Música? O que aconteceria a partir do encontro desse público com a Universidade?

Identificando-me com os músicos populares que buscam a Universidade e embasado por algumas leituras como a de Mills (1959) – que me autorizou a compreender sonhos e conversas cotidianas como assuntos a serem estudados – cheguei ao objetivo desta pesquisa que se interessou por compreender a dinâmica do encontro de um grupo de alunos com o

oferecimento da primeira turma da ênfase em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho se insere no campo da sociologia da educação musical e foi construído a partir deste marco teórico. Dois conceitos foram centrais para analisar a construção de um Bacharelado em Música Popular observada a partir da disciplina Prática Musical Coletiva: a profissão de músico e o fazer musical coletivo. Para a compreensão desses conceitos, Schutz (1964), Cook (2007, 2008), Travassos (1999) e Morato (2009) foram os autores escolhidos.

A profissão de músico

“A música nem sempre é reconhecida como um trabalho no sentido em que são as profissões consideradas produtivas ou zeladoras do bem-estar dos seres humanos” (CUPERTINO, s/d. apud MORATTO, 2009, p.188). Como escreve Morato, “o trabalho do músico não é regulamentado por uma agência ou órgão governamental. O seu exercício é socialmente reconhecido pela prática musical. Essa é uma das diferenças mais marcantes entre essa profissão e outras” (MORATO, 2009, p.188).

Outro aspecto que singulariza a profissão do músico é “a flexibilidade de horários e o fato de ser considerada uma manifestação de expressão humana” o que estrutura esta profissão diferentemente de outras (MORATO, 2009, p.202).

Mas por que os músicos profissionais procuram a universidade? Para Morato (2009), “mesmo com uma carreira profissional consolidada” pode ser que o músico “procure um diploma para justificar o seu trabalho entre os demais” (p.202).

Segundo Travassos, antes do ingresso na universidade, “a maior parte dos alunos já deu passos importantes no processo de constituição da identidade de músico profissional, tocando ou cantando em bares, teatros e estúdios, gravando jingles, compondo e executando trilhas sonoras” (TRAVASSOS, 1999, p.123). Para Travassos, o conceito de músico profissional pode designar

não só aquele que exerce atividades remuneradas, mas também aquele cuja prática, independentemente da geração de renda, se desenrola num determinado enquadramento de relações sociais que a distingue da prática de estudo (na qual o músico é aluno), de ensaio (que é preparatória da

performance propriamente dita), ou de passatempo (que dispensa público e uma situação de performance formalizada) (TRAVASSOS, 1999, p.124).

O fazer musical coletivo

De acordo com Schutz, “a música é um contexto provido de sentido o qual não se limita por um esquema conceitual” (SCHUTZ, 1964, p.153). O processo de comunicação entre compositor e ouvinte envolve os músicos como intermediários. Assim entre “todos esses participantes regem-se relações sociais cuja estrutura é sumamente complicada”¹ (SCHUTZ, 1964, p.153).

Para alguém que está fora do fazer musical talvez não seja perceptível o contexto complexo em que isso ocorre e que é cheio de sentido. Assim, “estar engajado em música tanto como performer quanto ouvinte é estar engajado no que Schutz chama de “tempo interno”, [...] uma temporalidade subjetiva não ligada ao tempo “externo” mostrado pelo relógio” (COOK, 2007, p.8).

Todas as atividades envolvidas neste fazer musical, os gestuais, a relação com o instrumento e as expressões faciais são produzidas e externalizadas por uns ao mesmo tempo em que são percebidas por outros. Ainda que não sejam intencionais, essas atividades são interpretadas pelos musicistas como indicações do que o outro vai fazer e, portanto, como sugestões ou ainda como ordens ligadas a sua própria ação (SCHUTZ, 1964). Toda essa comunicação a que Schutz refere-se é chamada de “relação mútua de ajustes” (COOK, 2007).

Colaborando com o entendimento de Schutz a respeito do fazer musical coletivo, Cook (2007) sugere

uma ampla valorização da música – qualquer música – enquanto instrumento por meio do qual aprendemos a trabalhar com os outros, a negociar caminhos de ação compartilhados dentro de estruturas composicionais que são mais bem compreendidas como pontos de partida, ao invés de especificações de ação (COOK, 2007, p.7).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realizar esta pesquisa optei por uma abordagem qualitativa. O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso. A lógica deste tipo de pesquisa deriva de uma visão

¹ La música es un contexto provisto de sentido que no está limitado por un esquema conceptual. [...] todos estos participantes rigen relaciones sociales cuya estructura es sumamente complicada (SCHUTZ, 1964, p.153).

global da investigação qualitativa e tem por seu objetivo básico compreender o significado de uma experiência; portanto, esforça-se para compreender como funcionam todas as partes para formar um todo (GIL, 2009).

Optei pelo tipo de estudo de caso chamado por Serrano (1998) de descritivo, pois ele “apresenta um informe detalhado de um objeto de estudo sem fundamentação teórica prévia” (p.98). São inteiramente descritivos, não se guiam por generalizações estabelecidas ou hipotéticas. Qualquer que seja a área de questionamento, a descrição é prévia a formulação de hipóteses e a comprovação da teoria (SERRANO, 1998).

A pesquisa foi impulsionada pela implementação do Bacharelado em Música com nova ênfase em Música Popular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir de 2012. Como locus de pesquisa foi escolhida a disciplina Prática Musical Coletiva 1 (PMC 1). É nessa disciplina que se daria o encontro de todos os ingressos do Bacharelado em Música Popular com a universidade, além de ser entendida pelos professores da nova ênfase como a disciplina tronco do curso.

A coleta de dados

Para uma busca de informações que respondesse às questões de pesquisa utilizei cinco técnicas de coleta de dados:

O questionário: a fim de obter uma impressão de quem seria o público a procurar pela nova ênfase, entendi que o seu primeiro contato com a Universidade poderia ser muito valioso como dado para o desenvolvimento desta pesquisa. Em linhas gerais o questionário aplicado buscou uma aproximação com os candidatos questionando-os sobre seus conhecimentos prévios musicais.

O registro fotográfico: durante a realização das provas específicas me deparei com instrumentos musicais que nunca havia visto antes pelos corredores do Instituto de Artes (IA) da UFRGS. Entendi então que seria muito rico registrar em imagem aqueles novos candidatos, pois traziam consigo uma gama de novos instrumentos que viriam a fazer parte do IA.

Observações: a minha proposta de observação em campo era a de compreender como estava organizada a disciplina PMC1, bem como captar a ação e interação dos seus integrantes (professores e alunos). Foram realizadas 10 observações.

Entrevistas: as observações vinham acompanhadas de anotações, conversas informais e, algumas vezes, de entrevistas com alguns alunos e professores. Tal necessidade se dava quando percebia que havia algo além do que o captado pela minha observação e que poderia ser mais esclarecido ou aprofundado.

Anotações de campo e gravações: ao ingressar no campo desde a aplicação dos questionários, utilizei um mesmo caderno para notas de campo. Senti a necessidade de registrar o que acontecia também em áudio, pois, em se tratando de uma disciplina de prática musical, além da fala, a música seria também parte dos meus dados.

Organização e análise dos dados

No total, 20 horas de gravação foram sendo transcritas ao longo do processo de coleta. Optei por juntar a elas minhas anotações de campo e, assim, todos os dados obtidos resultaram em um volume com 152 páginas chamado de Caderno de Campo.

De posse deste Caderno de Campo passei ao processo de codificação dos dados. Numa primeira análise fui anotando no corpo do texto, frase a frase, uma ideia central que pudesse estar ligada à pesquisa. Dessa forma, no final desta primeira codificação, pude fazer uma lista com 945 palavras-chave que estiveram presentes ao longo dessas anotações.

Após refletir sobre essas palavras, fiz uma tabela, onde eu dizia o que essas palavras poderiam sugerir para a pesquisa. Assim, surgiram seis grandes categorias: curso, experiências antes/durante o curso de professores e alunos, como são praticadas/juntadas ao curso, como são vistas/analizadas/negociadas, metodologia e outros. Foi então, a partir destas categorias, que um primeiro sumário foi estruturado. O processo de escrita e organização do documento final iniciou-se a partir do último tratamento do sumário.

RESULTADOS

Como parte dos resultados, apresento respostas às questões subjacentes ao tema desta pesquisa:

Como o Bacharelado em Música Popular foi pensado e estruturado?

O Bacharelado foi proposto por uma equipe formada por professores do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS entre os anos de 2007 e 2008.

A partir de um amplo debate no contexto do Departamento de Música e da Pró-Reitoria de Graduação, foi criado o Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular, oferecido então a partir de 2012.

A procura pelo Bacharelado em Música Popular superou a expectativa dos seus idealizadores. Foram 121 inscritos para a nova ênfase e 116 inscritos para as demais ênfases dos Bacharelados e Licenciaturas já existentes no IA, a saber: Licenciatura em Música e Bacharelado em Música - Habilitação em Canto, Teclado, Cordas, Sopros, Regência Coral ou Composição.

Após as provas específicas e o exame de vestibular, foram aprovados 25 alunos para o Bacharelado em Música Popular, representando 40% do total das vagas oferecidas para os alunos do Curso de Música no ano de 2012.

Os aprovados ingressaram no Bacharelado em Música Popular prestando prova específica para os seguintes instrumentos:

Quadro 1 - Relação dos instrumentos por candidatos aprovados

Violão	6
Guitarra elétrica	5
Contrabaixo elétrico	4
Piano	4
Canto	3
Clarinete	1
Trombone de vara	1
Acordeom	1

Fonte: e-mail enviado por professor da nova ênfase.

Guitarra, baixo, clarinete, trombone e acordeom foram os novos instrumentos a ingressar com o Bacharelado em Música Popular.

A partir do questionário aplicado com 92 de 98 candidatos, os motivos escolhidos para ingressar no Bacharelado em Música Popular da UFRGS foram:

- Ampliar conhecimento teórico (72);
- Aperfeiçoar a técnica do instrumento (66);

- Ampliar a rede de contatos (28);
- Necessidade do diploma (27).

Quanto às suas expectativas em relação ao curso, os candidatos indicaram:

- Qualificação profissional (77);
- Promoção da formação do músico popular (59);
- Ampliação da musica popular na academia (56);
- Profissionalização do mercado (50).

Como a disciplina Prática Musical Coletiva está organizada?

A disciplina é proposta para sete dos oito semestres do Bacharelado e a sua súmula indica:

[...] Seleção, arranjo e execução em grupo, de peças musicais do repertório popular, de gêneros e estilos diversos e em grau progressivo de dificuldade. (Proposta de Criação da ênfase Bacharelado em Música: Música Popular, p.18).

A compreensão da prática musical coletiva, tratada como pilar principal desta nova ênfase, revelou-se por parte de professores e alunos em uma verdadeira construção coletiva musical e metodológica. Desde a negociação dos espaços físicos até a elaboração dos arranjos, tudo foi discutido e combinado. Três professores foram responsáveis pela disciplina de PMC 1 e respondiam mais especificamente às questões ligadas às suas especialidades: áreas de sopro e composição; canto, técnica e arranjos vocais; e instrumentos de cordas, violão, cavaquinho, guitarra, também atuante na área de percussão e arranjos.

Os 25 alunos foram divididos em quatro grupos e os três professores circulavam entre eles. Assim, cada um dos grupos escolheu um repertório composto de 4 a 6 músicas que seria trabalhado ao longo do semestre como um projeto musical.

Tendo por contexto o fazer musical coletivo como ocorrem as relações/interações entre alunos e professores dentro da Universidade?

O compartilhamento de saberes e das experiências conjuntas se deram de forma generosa e em um ambiente descontraído durante as aulas desta turma de PMC1 ao longo de

todo o semestre. Os professores davam as suas contribuições referindo-se a elas como “dicas” e “sugestões”, nunca com um caráter impositivo, do que é certo ou errado.

Eu não estou dizendo: “Tá, tirem o timbre que está solucionado”, vocês podem dizer: “A gente quer aquele timbre”. Então a gente pode resolver o problema por outra via [explicando outras possibilidades] (Professor 1, Caderno de Campo, p.62).

Entre os alunos, isso também ocorreu na forma de trocas de sugestões, aprendizado do instrumento e soluções para a elaboração dos seus arranjos.

Que relações os alunos já atuantes como profissionais de música estabelecem com a Universidade?

Alunos com 20, 40 anos de profissão uniam-se a grupos de alunos recém-chegados do seu primeiro vestibular aos 17 anos de idade. Os alunos já atuantes como profissionais de música estabeleceram com o curso uma relação colaborativa e, conforme relatos dos mesmos, muito proveitosa. Assim, havia um coleguismo entre eles e muito respeito sobre a opinião daqueles mais experientes. Os professores também tinham e demonstravam apreço por aqueles que ingressaram na Universidade tendo alguma experiência, contando inclusive com a ajuda, sugestão, colaboração e troca entre eles e os alunos mais novos.

Em resposta à questão do questionário “já exerceu alguma atividade profissional em música?”, 72 candidatas ao Curso de Bacharelado em Música Popular responderam que sim, e 22 que não. A experiência profissional na área de música é ampla e dá-se, na maioria das vezes, antes do ingresso do aluno no curso.

Como o fazer musical coletivo dos alunos é avaliado?

Uma apresentação coletiva dos grupos no Auditório Tasso Corrêa teve como propósito mostrar como os alunos estavam trabalhando as peças do repertório. Nesta audição ao final da apresentação de cada um dos grupos, alunos e professores podiam fazer comentários. Eles aconteciam em clima amigável, e parecia que professores e alunos estavam em um ambiente propício a críticas e elogios. Alguns trechos das músicas foram discutidos e executados novamente por sugestão dos professores. Assim, os alunos eram instigados a compararem as versões e discutirem as sugestões dadas.

A audição foi gravada por mim em áudio e vídeo para fins de auto avaliação dos grupos. Os quatro grupos assistiram-se e comentaram suas performances.

Um e-mail com algumas questões sobre a disciplina PMC1 foi enviado pelos professores para ouvir os alunos sobre as atividades desenvolvidas no primeiro semestre. As respostas sugeriram que a troca de experiências entre os alunos, advindos de diferentes vertentes e vivências musicais, colaborou para o acréscimo de conhecimento trocado por eles.

Eu vejo de maneira positiva [a disciplina PMC 1], pois a troca de experiências e a aprendizagem entre os colegas é muito boa. Tive a oportunidade de fazer parte de um grupo com músicos experientes e de muito boa qualidade, isso me possibilitou aprender muito com eles, desde a escolha do repertório, com um compositor que eu não conhecia tanto (Resposta ao e-mail, p.5).

O aprender apareceu muito relacionado à convivência com o grupo, deixando claro que o foco da disciplina não estava na questão técnica ligada ao instrumento como apareceu em outros comentários:

Acho que evoluí muito com essa disciplina, talvez não no sentido de técnica e, sim, de convivência com um grupo variado onde cada um ali defendia diferentes estilos musicais e essa experiência me fez crescer muito ao longo do semestre (Resposta ao e-mail, p.10).

O otimismo e o entendimento de que participavam do primeiro semestre de um Bacharelado e por isso o estar “em experiência” (Resposta ao e-mail, p.10) fizeram com que algumas sugestões indicassem uma mudança gradativa na disciplina no decorrer do seu curso. Contudo, de maneira geral, a disciplina foi vista como uma oportunidade de abertura para a música popular e essa primeira experiência foi entendida por alguns alunos como exitosa: “Professores: vocês já fizeram muito! Parabéns, vocês são os primeiros professores do curso de música popular na UFRGS!” (Resposta ao e-mail, p.1).

Que especificidades são reveladas no ensinar/aprender no Bacharelado em Música Popular da UFRGS?

O aspecto colaborativo e espontâneo originado da prática da Música Popular é marcante neste novo Bacharelado.

Encontra-se nele um fazer ligado a modos próprios, como o da improvisação, da criação de arranjos, da negociação das partes da música que não é próprio da prática musical

dos outros Bacharelados em instrumentos, por exemplo. A tradição do tocar de ouvido, do ler cifras, da transposição, do rearranjo, são características específicas desta turma que se dedica ao repertório e, sobretudo, a este tipo de fazer musical da Música Popular. Na PMC 1, foi possibilitado a alunos e professores o espaço criativo, transformado pela interação entre eles em espaços diversos.

Tal espaço foi citado por Vitor Ramil² durante a aula inaugural do Curso como o ideal para o desenvolvimento/aprendizagem da Música Popular, “ninguém vai dar aula na realidade, todo mundo vai ser aprendiz, vai ser um grande laboratório” (Caderno de Campo, p 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, compreendo o quanto da minha percepção do campo foi modificada. Aparentemente onde não ocorre nada, pois, tudo já está explicado, está dito – segundo o entendimento do senso comum, revela-se um campo fértil para a realização desta pesquisa. Foi então através de um olhar sociológico da educação musical que obtive respostas para muitas questões que sem ele não seriam possíveis de ser percebidas.

Entendo que uma das contribuições desta pesquisa é esta forma de perceber as relações/interações ocorridas entre alunos e professores dentro da universidade em um curso novo focado na Música Popular. Bem como perceber que os alunos são fontes inspiradoras e fortes aliados na construção e condução de uma disciplina que formalmente não está planejada dentro do ambiente acadêmico, mas que se revela fortemente presente nas práticas musicais dos músicos populares.

Como desdobramento desta pesquisa ainda perguntaria: quantos desses ingressos no primeiro Bacharelado concluirão o curso? O que a passagem pelo curso superior mudou nas suas vidas? Os alunos que já eram profissionais estão mais “profissionais”? E os novos, se sentem prontos para seguirem suas carreiras musicas?

A implementação deste Bacharelado em Música Popular reflete uma mudança esperada e necessária para a Universidade, percebida a partir desta primeira turma de ingressos, permitindo uma ampliação do Curso de Música, sem comprometer a sua qualidade.

² Vitor Ramil é músico popular e compositor. Pela sua passagem como aluno pelo Instituto de Artes e por sua trajetória musical ministrou a aula inaugural do Bacharelado em Música com nova ênfase em Música popular da UFRGS em 11 de abril de 2012.

Referências

COOK, Nicholas. Fazendo música juntos ou improvisação e seus outros. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.16, p.7-20, 2007.

COOK, Nicholas. While the music lasts: music and social interaction. Disponível em: <http://culturalpolicyjournal.files.wordpress.com/2011/05/nicholas_cook.pdf> 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução: Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHUTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estudio sobre las relaciones sociales. In: SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1964. p. 153-170.

SERRANO, Gloria Perez. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madri: La Muralla, S.A., 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: Estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, 119-144, out. 1999.

Formação de professores de música: a experiência de um projeto de iniciação à docência

Egon Eduardo Sebben
UEPG
egon_es@hotmail.com

Regina Stori
UEPG
regina.mus@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta, as ações já realizadas e as impressões dos alunos bolsistas participantes de um Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O texto discute a formação do professor de música, tendo como fundamento a práxis pedagógica. É relatada a estrutura do projeto PIBID, o qual conta com 8 acadêmicos, um professor coordenador e um professor supervisor e é realizado em uma escola com 430 alunos de uma região periférica da cidade. Também são apresentadas as impressões dos bolsistas participantes a respeito do projeto, tendo sido utilizado como instrumento metodológico um questionário de perguntas abertas composto de 6 questões. O enfoque desse questionário foram as contribuições na formação dos acadêmicos, quais têm sido os desafios do trabalho na escola e quais aspectos podem ser melhorados. Os resultados obtidos mostram que o PIBID tem se configurado como um espaço de possibilidades de diálogo entre alunos e docentes com experiência empírica na área. O projeto tem possibilitado, segundo os bolsistas, um contato mais amplo e completo do cotidiano escolar, quando comparado ao estágio. Também é observada uma grande contribuição do projeto no fortalecimento da Educação Musical escolar.

Palavras chave: Formação inicial. Professores de Música. Educação Básica.

Introdução

Os cursos de Licenciatura em Música vêm suprimindo a grande demanda por profissionais com formação específica em música para atuarem nas escolas de Educação

Básica, mas percebe-se que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas. A atuação em conservatórios e escolas especializadas apresenta-se aos egressos como uma maior garantia de realização do trabalho especificamente musical. No caso das escolas de Educação Básica, em que a música está ligada à disciplina de Arte, esse trabalho esbarra em conceitos arraigados na cultura escolar, os quais concebem a música como mero recurso pedagógico e não enquanto área com conhecimentos específicos e passíveis de serem ensinados aos alunos (SEBBEN, 2009).

Os aspectos anteriormente expostos fundamentam a proposta de realização do projeto de Formação Inicial à Docência de um curso de Licenciatura em Música do Estado do Paraná. Entende-se que a área passa por um importante momento de transformação, no qual projetos dessa natureza podem auxiliar efetivamente na implementação da música como conteúdo curricular nas escolas de Educação Básica. Os acadêmicos participantes são os principais atores da proposta e ao longo da realização do projeto têm fundamentado suas práticas pedagógicas com base na realidade concreta da escola, elemento essencial para sua formação e atuação.

Considerando a atual conjuntura da Educação Básica no Brasil, na qual temos a Lei 11.769/2008, que torna a música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta, as ações já realizadas e as impressões dos alunos bolsistas participantes de um Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de um curso de Licenciatura em Música do Estado do Paraná.

Formação de professores de música

O campo de atuação do professor de música é bastante amplo (GROSSI, 2003; SOUZA, 2003), havendo diversos espaços de trabalho. No entanto, como afirma Sekeff (1998, p. 172): “[...] o mercado de trabalho parece não ser o problema do artista. Problema é a formação de uma real competência, em que qualificação não se caracterize como um estoque de conhecimentos e habilidades, mas sim como autonomia e desenvolvimento contínuos.” E especificamente no campo da educação musical em escolas de Educação Básica, é o curso de Licenciatura em Música que garante legalmente o direito de atuação do professor (PENNA, 2007), ainda que a música seja partilhada com outras áreas artísticas.

Transpor o paradigma da formação docente pautado no desenvolvimento de meras competências e habilidades técnicas desarticuladas encontra possibilidades de concretização a partir da práxis pedagógica. Como afirma Freitas (2005, p. 143):

Na complexidade desse processo, faz-se necessário resgatar à prática docente o caráter de práxis em que há uma unidade dialética entre o teórico e o prático, o que confere à prática pedagógica um significado e uma finalidade que vai além de uma atividade meramente repetitiva e alienada, onde, normalmente, a atividade humana é reduzida à sua dimensão prático-utilitária.

A atuação docente baseada no conceito de práxis pedagógica considera que “os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).” (PIMENTA, 2005, p. 26). Nesse sentido, “trata-se, pois, de compreender os condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis humana, quanto possibilita a tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes.” (FREITAS, 2005, p. 138).

Quando esse conceito aproxima-se da atividade específica do educador musical, seu trabalho necessita ter esclarecidos quais os objetivos da educação musical escolar. Para Souza (2000, p. 176): “a tarefa básica da música na educação é fazer 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.” Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) complementam esse pensamento ao afirmarem que

Essa perspectiva nos impõe a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola [e dentro dela também] – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses -, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas.

Entende-se que a formação de docentes em música precisa estar em consonância com a produção musical contemporânea e suas formas de acesso e fruição por parte dos indivíduos, bem como relacionar-se com as tecnologias de informação e comunicação, responsáveis por grande parte da atual relação com a música. Também é necessário que seja pensada de forma a transpor as práticas musicais descontextualizadas, principalmente no sentido de transformação do trabalho musical escolar que vem sendo realizado em muitos espaços, e que relega à música na escola o papel de coadjuvante, mero auxílio a outras disciplinas, esvaziando seus conteúdos e seu entendimento como área com conhecimentos próprios (SEBBEN, 2009).

O PIBID Música: estrutura e ações

O projeto PIBID relatado no presente artigo iniciou-se em agosto de 2012, sendo que atualmente a instituição à qual o projeto está vinculado conta com o PIBID em todos os

cursos de licenciatura. A equipe atual do projeto de Música conta com um professor coordenador, 8 acadêmicos bolsistas e uma professora supervisora, além de receber o apoio de professores do curso de Licenciatura em Música da instituição. O projeto vem sendo desenvolvido desde o início em uma escola pública estadual, localizada em um bairro periférico da cidade. A escola tem IDEB 3.9 (em uma escala de 1 a 10) e possui um total de 430 alunos. O projeto vem sendo realizado durante o período da manhã, envolvendo por volta de 250 alunos de 7º a 9º ano. É importante ressaltar que a professora supervisora, que é a responsável pela disciplina de Arte na escola e pelo atendimento dos bolsistas na instituição, é licenciada em música. Além disso, a escola tem o diferencial de ter também o diretor licenciado em música.

A dinâmica de trabalho é constituída de reuniões semanais de todo o grupo, além da participação nas atividades da escola. Para um melhor aproveitamento, optou-se por formar duplas de acadêmicos. Cada dupla acompanha uma manhã de aula juntamente com o professor, em classes distintas. Nesses momentos os alunos têm a oportunidade de observar o cotidiano da sala de aula, o que envolve o comportamento dos alunos, as ações do professor e a inserção dos conteúdos musicais na disciplina de Arte. Desse modo, tem-se a presença dos bolsistas em todos os dias de aula da professora supervisora. Isso faz com que o acadêmico participe de todo o processo educativo-musical da escola.

O trabalho na escola constitui-se de diversas ações, tais como atividades de levantamento das características do espaço e dos sujeitos; observação do trabalho do professor supervisor; preparação de planejamentos e material didático; ação efetiva em sala de aula através da docência em música; e reflexão crítica sobre o trabalho realizado. Esse plano de ação procura concretizar o sentido da práxis educativa, sendo subsidiado pela teoria produzida na área da Educação Musical, orientações do professor coordenador e professor supervisor, bem como as já citadas reuniões semanais do grupo.

As ações iniciaram-se com um levantamento de cunho sócio-antropológico, objetivando reconhecer as características sócio-culturais da escola, da comunidade e dos sujeitos envolvidos no projeto. Foram levantados também os aspectos musicais, os quais eram relacionados às atividades em sala, extra-classe e em contraturno, além dos conteúdos que são ministrados, materiais didáticos, equipamentos e instrumentos disponíveis. Com essas informações foi possível perceber que a música vinha sendo trabalhada na escola como conteúdo em sala de aula, fato que deve-se à formação em música da professora de Arte.

Posteriormente, os bolsistas fizeram uma análise dos principais documentos que regulamentam as atividades da escola e da disciplina de Arte, entre eles: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Docente. Desse modo, foi possível compreender como se constituía a instituição em que estava sendo realizado o projeto, quais suas características e demandas, assim como as especificidades do ensino de Arte e música. Além dessas análises, também são propostas leituras de textos de fundamentos da Educação geral e da Educação Musical, envolvendo questões de estrutura escolar, prática pedagógico-musical e avaliação.

As atividades de acompanhamento culminam na realização de intervenções dentro e fora da sala de aula. Esses trabalhos têm como base o conceito de oficinas, além de trabalhos durante os horários de aula. Todo o planejamento é realizado nas reuniões semanais e o fato do grupo estar sempre reunido com o coordenador do projeto e professor supervisor tem resultado em discussões bastante positivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem da música na escola de Educação Básica.

Além do objetivo intrínseco de proporcionar aos acadêmicos a vivência da prática pedagógico-musical na Educação Básica, todas as ações do projeto têm como enfoque o fortalecimento da área da música na escola, no sentido de mostrar a toda a comunidade escolar (funcionários, alunos, professores, pedagogos e direção) que a música tem conhecimentos próprios e que são essenciais na formação humana das crianças e adolescentes.

Os relatos dos bolsistas do PIBID Música

Ouvir os acadêmicos participantes do projeto é uma maneira bastante efetiva de avaliar as ações realizadas. Nesse sentido, foi aplicado um questionário de perguntas abertas com os bolsistas. A opção por esse instrumento de coleta de dados justifica-se por possuir a vantagem dos participantes sentirem-se mais seguros aos responderem, acarretando em respostas mais fiéis à realidade investigada (CERVO; BERVIAN, 2002). Além desse aspecto, esse instrumento caracteriza-se por “não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas.” (GIL, 1999, p. 131). O questionário foi constituído de 6 perguntas e procurou captar quais as impressões dos acadêmicos sobre o projeto e em que medida tem contribuído para sua formação pedagógico musical, além de poder compreender quais aspectos podem ser melhorados.

Na questão específica sobre as possíveis contribuições do PIBID à formação do licenciando em música, todos os acadêmicos afirmaram que o Projeto é relevante. As contribuições referem-se a oportunizar experiências que somente no Projeto seriam possíveis; isso porque o acadêmico tem uma permanência escolar mais extensa que no estágio curricular, fato que auxilia também no planejamento das oficinas, facilitando na tomada de decisões quando ocorrem imprevistos, particularidades do ser docente. Para Machado (2010, p. 80),

o ato de planejar é intencional e contribui à atuação profissional dos docentes nas escolas. A ação de refletir sobre o ensino e as tomadas de decisões futuras auxiliam os professores no alcance dos objetivos que desejam e na superação das dificuldades que podem enfrentar em sua prática de ensino. Além disso, ajuda os docentes a estruturarem os procedimentos mais adequados, evitando a manutenção da rotina em sala de aula e controlando as possíveis improvisações, bem como distribuindo as atividades de acordo com o tempo disponível à sua execução.

Hentschke e Del Ben (2003, p. 178) complementam a citação acima ao afirmar que sempre há “algum grau de imprevisibilidade, já que não é possível prever como os alunos, individualmente ou em grupo, estarão interagindo com os acontecimentos da sala de aula e com o contexto da prática”.

Dáí entende-se que um planejamento adequado parte da realidade social, cultural e estrutural do grupo e do local onde será executado, contempla certa diversificação de procedimentos metodológicos que visam atender aos objetivos propostos, mas que é flexível o suficiente para se ajustar aos imprevistos possíveis dentro da heterogeneidade e individualidade humanas. E é essa perspectiva que se assume junto aos acadêmicos do projeto.

No entanto, dois acadêmicos afirmaram ter dificuldades na etapa de planejamento das oficinas, que têm ocorrido uma a duas vezes por semestre. O primeiro aborda a respeito do tempo de preparação e planejamento das oficinas aplicadas aos alunos da escola. Já a segunda acadêmica, que formou dupla com esse primeiro, menciona que a falta de material didático específico de música dificulta suas escolhas quanto ao que pode e ao que deve ser ensinado aos alunos na educação básica, isto é, falta-lhe uma diretriz objetiva e um repertório de alternativas metodológicas para o ensino de música.

Sobre essas colocações, entende-se que o trabalho de planejamento requer alguma autonomia e iniciativa do acadêmico (ainda que sempre com o apoio dos professores), já que é ele quem frequenta as salas de aula nas observações e, portanto, quem tem condições de avaliar quais procedimentos metodológicos são adequados ao grupo e aos objetivos de ensino. Isto porque, como propõem Morato e Gonçalves (2008, p. 126, 127), as observações das aulas de música requerem do acadêmico “uma posição diante do mundo que esteja atenta para as muitas músicas que se fazem presente, que ocupam os mais diversos lugares, momentos e que provocam diferentes relações no mundo em que vivemos”.

A respeito da dificuldade mencionada pela aluna, cabe ressaltar que o Estado do Paraná possui um documento denominado "Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte", no qual, além das concepções de educação, de ensino de Arte/música, de uma proposição de encaminhamento metodológico e de avaliação, apresenta quadros com uma lista de conhecimentos a serem abordados pelo professor em todas as áreas da Arte (música, teatro, dança e artes visuais). Essa lista é separada por área e em séries, incluindo a segunda metade do ensino fundamental e o ensino médio (STORI, 2011). Assim, os professores que assumem essa disciplina, bem como os participantes do Projeto, têm um referencial curricular a ser seguido.

O comentário da acadêmica, de que faz falta um material didático que explicita o que deve, e como deve ser ensinado em música coaduna-se com o exposto por Gimeno Sacristán (2000) quando afirma o aspecto determinante que o livro-texto tem na prática docente. Para ele, os guias didáticos e os livros-texto “são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Baseando-se nas ideias desse autor, pode-se afirmar que o ideal de professor autônomo, capaz de planejar sua prática dispensando os “meios que apresentam o currículo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149) prescrito ainda está por ser alcançado. Para ele, tanto há desafios referentes à formação inicial, quanto às condições de trabalho do docente (em todos os aspectos) para serem transpostos. E eliminar “qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-texto, supõe deixar boa parte deles sem saída alguma” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Assim, embora se proponha pensar o ensino de música a partir de conceitos e perspectivas próprias da área, entende-se que apresentar uma reflexão referente à função do

material didático no trabalho do professor de música ao grupo parece ser uma proposição pertinente e necessária para o próprio amadurecimento de seu ser docente.

Na questão referente aos aspectos que podem ser melhorados no Projeto, parece haver um consenso quanto ao desejo por intervenções. As respostas contemplaram a possibilidade de “desenvolver mais oficinas”, destinar “mais reuniões para orientação dos planos para as intervenções”, inserir a “música erudita [e] a apreciação” dela nas intervenções, culminando num trabalho em que os acadêmicos “realmente [façam] [...] a diferença ali na escola”.

Por um lado, o desejo por intervenções pode advir de uma incompreensão dos alunos de que as atividades de observação e participação em sala de aula são também atividades práticas, dentro da perspectiva de práxis (conceito já explicitado anteriormente), e tão necessárias quanto atuar propriamente. Isso porque “tanto existe uma dimensão teórica incidindo na observação, que se materializa na prática, quanto existe uma dimensão prática incidindo na reflexão, que se materializa na teoria. [...] Por isso, observar não é só ver, é também pensar sobre o que se vê” (MORATO; GONÇALVES, 2008, p. 118).

Por outro, pode ser compreendido a partir da ânsia de ser professor e atuar como tal, tendo em vista que as intervenções possibilitam: a experimentação de alternativas metodológicas; provar-se a si mesmo como docente com as particularidades de uma situação de ensino-aprendizagem; a interação direta com educandos reais, diferentemente de situações que possam ser simuladas no âmbito da Universidade; a oportunidade de solucionar problemas e dificuldades advindos de situações reais de aprendizagem; entre outros aprendizados. Em ambos os casos, vê-se com bons olhos essas sugestões, haja vista que se percebe nelas uma empatia, preocupação e envolvimento com o Projeto.

Considerações finais

Um projeto de Iniciação à Docência para acadêmicos de Licenciatura em Música mostra-se como um espaço de possibilidades de diálogo entre alunos e docentes com experiência empírica na área, proporcionando a construção coletiva de propostas concretas de Educação Musical nas escolas de Educação Básica e promovendo ações no âmbito da formação inicial e formação continuada de professores de música.

Percebe-se que a proposta do PIBID é diferente do Estágio Supervisionado, principalmente no sentido dos acadêmicos participarem de todo o cotidiano na escola por um tempo prolongado, além de vivenciarem experiências que nem sempre o estágio proporciona, como as reuniões pedagógicas. Entende-se que essa experiência tem sido bastante significativa na formação dos acadêmicos, o que resulta em futuros professores mais preparados para a docência.

Somente profissionais com objetivos claros quanto ao trabalho musical a ser efetivado podem mudar a educação musical escolar. Nesse contexto, alunos, equipe pedagógica e a comunidade participam de um processo de quebra de paradigmas, no qual a música pode passar a um novo patamar, sendo reconhecida como área de fundamental importância para a formação humana.

Referências

- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.
- FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *Práxis educacional*, Vitória da Conquista, n.1, p. 135-150, 2005.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 87-92, mar. 2003.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- MACHADO, D. D. *Didática Geral e da Música*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2010.
- MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- SEBBEN, E. E. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. 2009, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do novo milênio. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 170-173, 1998.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003.

STORI, R. *As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)*. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

Formação humana e musical dos bolsistas no Grupo de Música Percussiva

*Alan Castro Albuquerque
allansamsa@live.com*

*Alba Montenegro Coelho
albamontenegro@gmail.com*

*Catherine Furtado dos Santos
batherine_84@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre o processo de formação humana e musical dos bolsistas integrantes do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada. O grupo é um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Música Percussiva da Universidade Federal do Ceará. Para melhor organização e compreensão do leitor, escolhemos as três categorias que consideramos como mais relevantes no processo de formação dos bolsistas: Manutenção, Prática de docência e Produção Artística. Para realização desta pesquisa têm-se como suporte teórico os autores Erwin Schrader (2011) e Catherine Santos (2013), com pesquisas sobre percussão e educação musical no âmbito acadêmico, ressaltando que os dois trabalhos possuem produção sobre as vivências do próprio grupo. A metodologia será de abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados as anotações e as impressões dos bolsistas sobre as categorias destacadas para o estudo. Assim, esperamos contribuir para as reflexões sobre formação humana e musical onde o músico – ser que (en)canta e toca – é encarado em sua totalidade holística, dissipando a dualidade desumana entre corpo/mente que ainda resiste em alguns espaços de formação musical no nosso tempo através das práticas percussivas como instrumento musicalizador.

Palavras-chave: Práticas percussivas; formação humana e musical; Casa Caiada.

Introdução

Este artigo descreve o processo formativo em andamento exercido por dois estudantes de um Curso de Música – licenciatura através das atividades como bolsistas do projeto de extensão – Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – designado pela sigla GMPACC. Fundado em 2008, como iniciativa da disciplina de percussão, o GMPACC trabalha com estudantes da escola pública, com a comunidade em geral e com os estudantes do curso de música, fazendo parte do Núcleo de Música Percussiva da Universidade Federal do Ceará(UFC).

A proposta do grupo é de desenvolver atividades de produção artística e formação musical em um contexto colaborativo. Para isso, são exercidas manutenção dos instrumentos,

prática docente realizada através de monitoria e a produção artística voltada a criação de um espetáculo percussivo, sendo essas três categorias relatadas em seguida.

Manutenção

Os bolsistas ficam responsáveis pela manutenção do espaço onde ocorrem as reuniões, ensaios do grupo e dos instrumentos musicais. As atividades de manutenção se revezam em:

- Limpeza dos instrumentos;
- Limpeza da sala onde ficam os instrumentos;
- Afinação dos instrumentos;
- Conserto e encaminhamento dos instrumentos quebrados/danificados;
- Contabilidade do patrimônio geral do grupo;

No início, a manutenção contou com a ajuda de Raquel Cerdeira¹, ex-bolsista e colaboradora que gozava de pleno conhecimento de toda a parte de manutenção e contabilidade do grupo. Essa ajuda foi muito importante, pois serviu como principal orientação para o início do trabalho dos bolsistas. Vale ressaltar que o conhecimento dos bolsistas sobre os instrumentos percussivos e sua manutenção antes dessa função, era básico. Dessa forma, todo o processo de manutenção e afins mostrou-se um processo de constante aprendizagem e descobertas.

•Limpeza dos instrumentos

A limpeza dos instrumentos é realizada periodicamente, no mínimo uma vez por mês. É nesse momento que os bolsistas têm sua formação prática no trato com os instrumentos percussivos e nos produtos de limpeza.

Na limpeza dos instrumentos é preciso aprender sobre o material que constitui cada instrumento a ser limpo, pois daí sabe-se qual o melhor produto de limpeza e a substância que melhor ira desempenhar o papel de limpá-lo sem que ocorram danificações e perca da qualidade sonora ou de timbre.

¹ Participante desde a fundação do grupo, atuando durante muito tempo com a função que hoje é de responsabilidade dos bolsistas aqui citados.

A limpeza, de modo geral, favorece momentos de conhecimento da:

- I Organologia² dos instrumentos percussivos;
- II Das substâncias e produtos eficazes na limpeza desses instrumentos;
- III Das particularidades dos instrumentos;

- **Limpeza da sala**

A limpeza da sala é um momento importante, sobretudo, para a preparação do espaço para as aulas, ensaios e reuniões do Acadêmicos da Casa Caiada. Nesse momento é feita a organização dos instrumentos, figurinos, documentos assim como a limpeza da sala de modo geral, como: varrer o chão, passar o pano, tirar a poeira dos instrumentos e dos móveis e etc.

A atividade é feita em conjunto pelos dois bolsistas que se revezam na limpeza e organização de maneira colaborativa.

- **Afinação dos instrumentos**

A afinação dos instrumentos ocorre quase sempre junto com o processo de limpeza, pois ambas se complementam na manutenção dos instrumentos. Primeiro os bolsistas limpam os instrumentos e depois verificam a afinação.

A afinação dos instrumentos de percussão sofrem alterações com o tempo, sobretudo em tempos de mudanças bruscas de temperatura do ambiente, com isso é necessária uma contínua verificação das afinações, sobretudo dos instrumentos que estão em evidência, ou seja, que estão sendo mais utilizados nas apresentações e ensaios do grupo.

Como já dito nesse artigo, o conhecimento dos bolsistas sobre a manutenção e afinação dos instrumentos percussivos era básico. Houve num primeiro momento a familiarização dos bolsistas com os timbres de vários instrumentos para a iniciação do processo de afinação. A orientadora e coordenadora do GMPACC, Catherine Santos³ foi

² Ciência que trata dos instrumentos musicais em geral.

³ Mestre no eixo de Ensino de Música na Universidade Federal do Ceará(UFC). Professora do curso de Música da UFC. Coordenadora e Regente do Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada. Tem experiência na área de música, atuando como professora e musicista, com ênfase em Práticas Percussivas Colaborativas (Coletivo).

responsável pela condução desse momento e realizou reuniões centradas na demonstração dos timbres e das técnicas de afinação dos instrumentos para os bolsistas.

O processo de afinação de instrumentos musicais exige da percepção de quem vai afiná-lo, sobretudo, na afinação de instrumentos onde não se tem uma nota definida como é o caso da percussão. Assim, aprender a afinar esses instrumentos foi uma maneira prazerosa e eficaz de treinar essa percepção para além das notas absolutas e do diapasão. Guiados sempre pelo ouvido, os bolsistas iam ‘apertando e afrouxando parafusos’ buscando uma harmonização com instrumentos já afinados. O som desses instrumentos juntos era uma referência importante na afinação e possibilitava cada vez mais a percepção para parâmetros de altura - agudo e grave, de intensidade - forte e fraco. Portanto, podemos afirmar o caráter de formação e desenvolvimento da percepção musical no processo de afinação dos instrumentos.

- **Concerto e encaminhamento dos instrumentos quebrados/danificados**

Com a utilização e o transporte desses instrumentos em ensaios e apresentações é inevitável a ocorrência de desgastes e avarias que danifiquem as peças. Por isso, uma parte importante na manutenção dentro do GMPACC é o concerto desses instrumentos.

Neste caso, os bolsistas separam os instrumentos avariados e depois é realizado o encaminhamento para o concerto necessário.

Uma dificuldade enfrentada é encontrar pessoas capacitadas para a realização desses concertos na cidade de Fortaleza. Esse serviço é feito, em sua maioria, por alguns mestres de cultura ou pessoas que aprendem no contexto informal das manifestações das práticas percussivas. Diante disso, despertou o desejo entre os bolsistas de aprender sobre a *lutheria* dos instrumentos percussivos o que contou com o apoio imediato da coordenação do grupo. Assim, deu-se início a formação dos bolsistas no trabalho de *lutheria* dos instrumentos percussivos o que avança como uma importante atividade nesse processo de concerto.

- **Contabilidade geral do patrimônio do grupo**

No início, o Acadêmicos da Casa Caiada tinha poucos instrumentos, porém com o tempo o projeto ganhou visibilidade e vieram mais recursos para desenvolver o trabalho na percussão. Com a chegada de vários instrumentos e para a organização de todo o patrimônio

ficou evidente a necessidade de sistematização nos processos de contabilidade e organização de dados do grupo. Nisso criou-se um modelo de lista de contabilidade onde todo mês é realizada a contagem dos instrumentos e demais patrimônios cedidos ao grupo.

Para cada mês é realizada a checagem e a comparação da contabilidade do mês passado. Todo esse processo é feito pelos bolsistas que também fazem anotações que julgam relevantes para a organização dos dados.

Prática de docência

Vinculado ao Curso de Música – licenciatura da UFC, o GMPACC tem como proposta desenvolver atividades de formação musical e produção artística em um contexto coletivo da música percussiva (SANTOS, 2012, p. 81). Dessa forma, desde sua gênese, o grupo complementa suas atividades artísticas através do caráter acadêmico em suas propostas, estimulando os bolsistas para a realização da prática docente dentro dos espaços da universidade e fora dele, como o caso do próprio grupo que é um projeto de extensão.

Um dos trabalhos de base e bem desenvolvido pelos bolsistas com o apoio da coordenação é o trabalho de regência. Nesse processo são repassadas as técnicas de regência na função de monitoria e conseqüentemente, o convite para assumir a liderança do grupo na execução de algumas músicas. A situação de reger um grupo percussivo e ir aprendendo sobre o olhar, os movimentos, as respirações da música, a maneira de se fazer claro ante os regidos é constantemente matéria-prima para reflexões sobre o que é, de fato, ser regente. E nesse processo se descobre bem mais sobre o ‘material humano’ pelo qual é gerado o som.

Desde o início, os bolsistas refletem sobre a função do regente que não se resume em saber as estruturas musicais e técnicas, mas, além disso, perceber todo o corpo sonoro e humano que juntos formam o grupo (SANTOS, 2012, p. 83). Tal atividade caminha em harmonia com a liderança de naipe, frequentemente requisitada aos bolsistas, onde há uma colaboração nas atividades percussivas com os naites configurados. Como seqüência desses momentos é dada a realização de atividades e dinâmicas pensadas para o desenvolvimento de habilidades, sempre utilizando os recursos didáticos da oralidade e imitação.

Segue abaixo um momento significativo dessa experiência, realizada e relatada por Alba Montenegro:

Em roda, após um breve aquecimento corporal e vocal, iniciei a atividade solicitando para que todos fechassem os olhos e observassem os sons do ambiente. Pedi para que ouvissem, primeiramente, os sons mais próximos, buscando lentamente os mais distantes. Quando abriram os olhos, questionei quais seriam suas observações, e constatei a surpresa deles ao descobrirem variados sons internos e externos. Propus, então, que emitissem o que ouviram experimentando timbres, alturas e deixando-os livres para isso.

Após esse primeiro momento, ainda em roda, introduzi um exercício no qual determinada pessoa criava um som e o “lançava” para outra olhando-a fixamente. Esta o “recebia”, emitindo-o logo depois. Em seguida, quem “recebeu” criava um novo som, lançando-o para outro integrante do grupo. Como exemplo: A primeira aluna lançou para uma colega: “capou! Vráá!”, que recebeu repetindo o mesmo som e lançando para um terceiro integrante: “tim! Paaaaa....”, e assim sucessivamente.

Em seguida retomamos a mesma atividade incluindo movimento corporal. Da mesma forma, alguém lançava um som, agora seguido de um movimento, para outro integrante da roda, que recebia repetindo-os e lançando um conjunto distinto para outra pessoa. Iniciei girando o corpo, batendo palmas e falando “atchim!”, lançando-os para outro membro, que recebeu repetindo tudo e lançou para uma terceira pessoa três pulinhos e um assobio. A inclusão do movimento corporal em uma atividade descontraída trouxe mais liberdade para a execução, abrindo espaço para atos inusitados e sonorizações bem executadas, antes cheias de tensões causadas por inseguranças.

Este tipo de atividade baseou-se na proposta pedagógica do educador musical R. Murray Schafer através da sua obra *O ouvido pensante*, que possui uma proposta de trabalhar múltiplas atividades sobre ambiente sonoro através da elaboração de um projeto acústico-global.

“[...] os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991, p. 67).”

A criação e o planejamento de atividades docentes a serem realizadas com os integrantes do grupo, seguem um cronograma e estabelecem um momento de autonomia para o desenvolvimento acadêmico-profissional dos bolsistas. Assim os bolsistas vêm realizando

junto aos integrantes do grupo um trabalho de Técnica Vocal, Expressão Corporal, Dança e Ludicidade.

Produção Artística

O processo de produção consiste na elaboração de um espetáculo percussivo que envolve características teatrais e dança. Para isso, os bolsistas realizaram reuniões voltadas para a concepção, onde discutiam juntamente com a coordenação do grupo a elaboração da temática, denominando *Ritmar Agô*. A ideia é caminhar no pelo universo musical de ritmos africanos, grande influência na nossa cultura. No dialeto Iorubá, a palavra Agô significa “licença”.

Acordada a temática, iniciou-se o processo de elaboração de arranjos com os ritmos do Ijexá⁴, Candombe⁵ e Congo⁶.

FIGURA 1 – Arranjo Ijexá

The image shows a musical score for three percussion instruments: Dindon, Caixa, and Timbales. The time signature is 2/4. The Dindon part consists of a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Caixa and Timbales parts feature a complex rhythmic pattern with many accents (>) and a mix of eighth and sixteenth notes.

Fonte: Bolsistas

Essa criação ocorre por meio de pesquisas, predefinição de arranjos e montagem com os demais integrantes do GMPACC. Houve ainda a elaboração de atividades voltadas ao teatro e a dança, buscando trazer ao corpo o condicionamento físico necessário à execução do espetáculo. Incluem-se também técnicas de interpretação e danças tradicionais africanas.

Figura 2 – Apresentação dos bolsistas com o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada

⁴ Origina-se do vocábulo *Ijèsá*. É tocado exclusivamente com as mãos, os aquidavis ou baquetas não são usados nesse toque, sempre acompanhado do Gã (agogô) para marcar o compasso.

⁵ Candombe é um ritmo proveniente da África, e tem sido parte importante da cultura uruguaia por mais de 200 anos. Utiliza três tambores o piano (grave), chico (agudo) e repique (médio).

⁶ Encontrado no Espírito Santo, também é uma variante do antigo batuque. Instrumentos: tambores pequenos e grandes, com pele em uma ou ambas as extremidades, casacas, chocalhos e cuíca.



Fonte: Deysiane Mendes

Além desses processos, mantiveram meios de divulgação via internet, onde mostraram as criações produzidas, dando acesso a quem se interessar em conhecer mais sobre o trabalho do grupo.

Organizaram currículos e releases atualizados, portfólios, vídeos e press clipping com a finalidade de inscrição em editais, além de espaço para apresentações quando concluída a montagem do “Ritmar Agô”.

Conclusão

O presente trabalho apresentou como tema o processo de formação humana e musical dos bolsistas integrantes do Acadêmicos da Casa Caiada. A experiência dos bolsistas na realização das suas funções mostrou uma formação empírica e direta de caráter prático, sem abandonar os momentos de fundamentação teórica importante na reflexão da prática executada.

Concluimos que o trabalho de manutenção dentro do GMPACC vem se mostrando um importante momento de formação, propiciando um contato direto com as técnicas de manuseio, afinação e restauração dos instrumentos percussivos, despertando o interesse também de ampliar os conhecimentos na área de *lutheria*.

Na prática docente constatamos que houve momentos de desenvolvimento das habilidades docentes dos bolsistas através de recursos orais, de imitação e atividades lúdicas.

Assim como na produção artística foram adquiridos conhecimento sobre montagem de espetáculo, composições musicais, criação e manutenção de canais de divulgação do trabalho.

Vale ressaltar que o trabalho dos bolsistas segue com grande entusiasmo já na preparação da III Semana de Música Percussiva da Universidade Federal do Ceará e do novo espetáculo do grupo intitulado *Ritmar Agô*.

Referências

SANTOS, Catherine Furtado dos. *Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

_____. *Música Percussiva: Para Além da Técnica Instrumental*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

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

SCHRADER, Erwin. *Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará*. 2011. 397f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Formação Superior nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul: pesquisando propostas curriculares nas licenciaturas em música

Ranielly Boff Scheffer
Uergs
raniellyscheffer@gmail.com

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
Uergs
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Resumo: esta pesquisa encontra-se em andamento sendo desenvolvida junto aos professores e egressos dos cursos de licenciatura em música das universidades públicas do Rio Grande do Sul. Entende-se que a educação musical no Brasil tem crescido ao longo dos anos e uma das consequências deste crescimento se traduz no surgimento da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Assim, apresenta-se a necessidade de, cada vez mais, avançar-se nos estudos que se relacionam às propostas curriculares das licenciaturas em música para o ensino desta área na Educação Básica e seus rebatimentos na efetiva formação dos egressos destes cursos. Para a realização desta pesquisa a metodologia escolhida foi a abordagem *mixing methods* (BRANNEN *et al.*, 1992), organizada em duas etapas. Na perspectiva do método *survey*, na etapa inicial da investigação, optou-se pela aplicação de questionários autoadministrados, via correio eletrônico, como técnica de coleta de dados. Na segunda etapa realizar-se-á o estudo com entrevistas qualitativas (DEMARRAIS, 2004), pois se pretende aprofundar aspectos relativos às particularidades dos cursos, as quais somente são possíveis através deste tipo de estudo. Como técnica para a análise dos dados utilizar-se-á a análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977). Através desta pesquisa busca-se a reunião de dados sobre as potencialidades e desafios existentes nos currículos de licenciatura em música e a formação do educador musical pretendendo-se contribuir com o avanço da educação musical no Brasil, bem como com as propostas curriculares para os cursos de graduação em música.

Palavras-chave: propostas curriculares; licenciatura em música; universidades públicas.

Introdução

Pesquisas relacionadas ao campo da educação musical, incluindo a formação de professores de música e os currículos e espaços de atuação profissional, veem sendo desenvolvidas, cada vez mais, no Brasil (ALMEIDA, 2010; GALIZIA, AZEVEDO, HENTSHKE, 2008; HENTSHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006; MATEIRO, 2009; MORAES, 2006; PENNA, 2007; PENNA, 2010; SANTOS, 2005; TOURINHO, 2006).

Especificamente, em se tratando dos cursos de licenciatura em música, Mateiro (2009) investigou os currículos das licenciaturas em música de todo o Brasil. Em sua pesquisa

a autora analisou 15 projetos pedagógicos de formação docente em educação musical no país, tendo como objetivo compreender o processo educativo, contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa.

Para a realização de sua pesquisa Mateiro (2009) focou o projeto político pedagógico dos cursos. Como procedimento para a coleta dos dados, a autora enviou uma carta para 75 instituições que ofertassem cursos de formação para educadores musicais em nível superior. Destas 75 instituições, 45 responderam ao questionário e, destas 45 instituições, 15 foram selecionadas para a realização da pesquisa.

Em relação aos dados coletados na pesquisa de Mateiro (2009), o destaque deu-se quanto ao fato de que, dentre os 15 cursos selecionados, apenas 2 não exigiam conhecimentos prévios sobre música. Outro destaque foi a duração dos cursos, ou seja, 4 anos, com a exceção de um curso que tem a duração de 3 anos. De modo geral os cursos organizam seus componentes curriculares por semestre, somando uma carga horária de 3.024 horas.

A maioria dos projetos político pedagógicos analisados revelou como objetivo a formação de professores de música com vistas à atuação em escolas de ensino fundamental e médio e, em sua maioria, os projetos não revelaram uma definição de perfil para os ingressantes no curso, ou seja, a qual público os cursos são destinados (MATEIRO, 2009).

Ao estudar os componentes curriculares previstos nos currículos dos cursos de licenciatura em música investigados, Mateiro (2009) concluiu:

Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento de habilidades técnicas da prática profissional. (MATEIRO, 2009. p.64).

Na investigação empreendida por Mateiro (2009) também objetivou-se conhecer de que modo é realizada a avaliação dos cursos de licenciatura em música e como este processo ocorre. Neste sentido destacou-se o fato de que, ao contrário da avaliação discente, nem sempre esta avaliação ocorre ou, ao menos, é mencionada nos documentos do curso. Por fim, a autora revelou que as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em música investigados em sua pesquisa ocorreram devido à Resolução 2/2002 do Conselho Nacional de Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Esta pesquisa vem ao encontro das propostas de estudo em torno das licenciaturas em música, justamente em uma época em que se vivencia a obrigatoriedade do ensino de música

na Educação Básica de todo o país. Neste sentido, os cursos de licenciatura devem, também, voltar-se a estes objetivos.

Outra investigação que vem ao encontro destas propostas, e que também se configura como importante para os estudos dos currículos dos cursos de licenciatura em música, foi empreendida por Hentschke, Azevedo e Araújo (2006). Esta investigação tratou dos saberes docentes na formação dos professores de música.

Em sua investigação, Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) apresentam dados quanto ao início dos estudos em torno da formação docente, afirmando que a origem de sua investigação relacionou-se à desqualificação profissional dos docentes, apontada em pesquisas na área. As autoras também afirmam que as pesquisas desenvolvidas neste campo de estudos direcionam seus olhares para “os contextos educacionais (*locus* efetivo da prática docente), os atores envolvidos no processo educacional e os professores como profissionais que se mobilizam, articulam e produzem saberes” (HENTSCHKE, AZEVEDO E ARAÚJO, 2006, p.50). Tendo como referência Gauthier *et al.*, as autoras afirmam que o reservatório de conhecimentos dos professores corresponde a

um conjunto de saberes relacionados especificamente com o ofício de ensinar, que envolvem: a formação universitária específica; a socialização profissional a partir de uma prática docente; contexto específico de trabalho – a escola; a ação pedagógica e uma tradição de ensino como pano de fundo. (GAUTHIER *et al.*, apud HENTSHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006, p.51).

Em suas considerações finais as autoras revelam que as pesquisas baseadas no referencial teórico dos saberes docentes permitem observar características específicas para reconhecer práticas músico-pedagógicas (HENTSCHKE, AZEVEDO E ARAÚJO, 2006). De acordo com as autoras estas características podem incluir:

1) Os saberes profissionais específicos do professor de música; 2) o estudo das fontes sociais de aquisição desses saberes; 3) o significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira profissional docente; 4) as diferentes especialidades da profissão de professores de música; 5) as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico. (HENTSCHKE, AZEVEDO E ARAÚJO, 2006, p.56).

Ao refletir sobre as cinco características apontadas pelas pesquisadoras e, considerando-se a presente proposta de pesquisa, salientam-se duas temáticas. Uma delas são

os saberes profissionais específicos do professor de música, item 1 das características. A outra temática são as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico, item 5 (HENTSCHKE, AZEVEDO E ARAÚJO, 2006).

Apesar de as autoras proporem um estudo envolvendo as cinco temáticas, esta investigação opta por elencar apenas os itens apontados anteriormente – itens 1 e 5. Apresenta-se, a seguir, a fundamentação desta escolha.

Segundo Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), um estudo sobre os saberes profissionais dos professores de música se faz importante porque é a partir deles que identificamos saberes específicos dos professores de música em múltiplos contextos educacionais e, com esta identificação, seria possível contribuir, tanto para as futuras reestruturações curriculares feitas nos cursos em que estes profissionais frequentaram, quanto para reflexões sobre profissão, qualificação e formação docente.

Em se tratando das lacunas e da falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico, item 5 proposto pelas autoras, entende-se que algumas universidades ainda optam por oferecer uma formação baseada em modelos tradicionais de ensino, o que tem levado egressos a se depararem com um despreparo para o trabalho docente quando do início de sua atuação profissional.

Neste sentido e, pensando nas investigações já empreendidas, surgem algumas questões que são consideradas no contexto da atual proposta de pesquisa, em nossa opinião pertinentes de serem investigadas. Algumas questões relacionam-se às instituições formadoras dos licenciados em música, outras aos egressos dos cursos de licenciatura em música, são elas: Qual o perfil objetivado pelos cursos de licenciatura em música em instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul? O perfil desejado pelos cursos de licenciatura em música está em sintonia com as realidades educacionais da atualidade? Dentre os egressos formados nos cursos de licenciatura em música, há sintonia entre o perfil de profissional objetivado pelos cursos e sua efetiva formação profissional? Qual a concepção dos egressos formados nos cursos de licenciatura em música em relação à formação profissional obtida no curso de licenciatura em música? Qual a opinião dos egressos dos cursos de licenciatura em música em relação à sintonia e/ou descompasso entre os objetivos propostos nos currículos dos cursos de licenciatura em música em instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul e a efetiva formação dos egressos formados nestas instituições? Partindo destas

questões, a presente pesquisa objetiva investigar as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em música de instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul.

Caminhos Metodológicos

Conforme dito anteriormente, a presente pesquisa encontra-se em andamento. Pretende-se realizar um mapeamento via internet, procurando identificar todos os cursos de licenciatura em música oferecidos por instituições públicas no Rio Grande do Sul. Ao ser realizado este procedimento, será organizado um banco de dados com todas as informações pertinentes à pesquisa, incluindo estrutura curricular, projeto político pedagógico, formação dos professores do quadro de profissionais do curso, tempo de duração, dentre outras informações requeridas na pesquisa. Após, dar-se- início às etapas subsequentes.

Para a realização desta pesquisa optou-se por uma abordagem que utiliza pressupostos quantitativos e qualitativos (BRANNEN *et al.*, 1992). Como métodos pretende-se, em etapas diferentes, utilizar o *survey* e o estudo com entrevistas.

A combinação das abordagens quantitativas e qualitativas, segundo pesquisadores, reduz os problemas de adoção exclusiva de um ou outro método. Segundo Duffy (1987), a combinação dos métodos qualitativos e quantitativos permite

congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos); identificar as variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos); completar um conjunto de fatos e causas associadas ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. (DUFY, 1987, p.131).

As vantagens de integrar os métodos podem ser explicadas, de um lado, na explicitação de todos os passos da pesquisa, e de outro, na oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas (DUFFY, 1987).

No século XX, a maioria das pesquisas de *survey* tem sido utilizada por pesquisadores americanos, principalmente nos campos de amostragem e coleta de dados nos recenseamentos, nas pesquisas de opinião e em algumas universidades (BABBIE, 1999).

Diversas pesquisas têm utilizado o método de *survey*, o que ratifica sua eficiência, de acordo com os objetivos de cada investigação (WOLFFENBÜTTEL, SCHEFFER, 2012; WOLFFENBÜTTEL, ERTEL, 2012; WOLFFENBÜTTEL, 2012; HIRSCH, 2007; DINIZ, 2005; WOLFFENBÜTTEL, 2004; STAEMPFLI, 2000; HARRIS, 1999).

Para a realização desta pesquisa serão utilizados dois métodos de investigação, cada um deles relativo a uma das etapas da investigação. Na primeira etapa, destinada ao mapeamento das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul que possuem cursos de licenciatura em música, utilizar-se-á o método *survey*. Na segunda etapa realizar-se-á o estudo com entrevistas, pois pretende-se aprofundar aspectos relativos às particularidades dos cursos, as quais somente são possíveis através deste tipo de estudo.

Considerando-se que o campo empírico da presente investigação são os cursos de licenciatura em música do Rio Grande do Sul oferecidos por instituições públicas, é pertinente realizar uma etapa de mapeamento junto aos mesmos, em uma perspectiva quantitativa, objetivando mapeá-los.

Nesta perspectiva será utilizado método *survey* na etapa inicial da investigação com a aplicação de questionários autoadministrados, via correio eletrônico, como técnica de coleta de dados.

O método de *survey* caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994).

Quanto à aplicabilidade do *survey* salienta-se que, apesar de ser apropriada a muitos tópicos de estudo, nem sempre oferece a melhor abordagem a todos os assuntos a serem investigados. Mesmo assim, o “*survey* pode ser usado vantajosamente no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos” (BABBIE, 1999, p.82). Além disso, o *survey* acaba tendo uma importante função pedagógica, na medida em que clarifica deficiências que porventura o método possa apresentar, permitindo avaliações mais conscientes de suas implicações (BABBIE, 1999).

A razão para a escolha do questionário autoadministrado via Internet como técnica de coleta de dados para a etapa inicial da investigação reside no fato de que permite entrar em contato com as instituições de ensino superior em um prazo menor de tempo, podendo colher

informações diversas sobre o assunto em estudo, subsidiando a posterior etapa, da realização das entrevistas com os egressos dos cursos.

Segundo Wiersma (2000), o uso de questionários para a coleta de dados é uma das características da pesquisa de *survey*. Os questionários são utilizados em *surveys* de magnitude nacional, ou mesmo para *surveys* locais, como *surveys* em comunidades escolares, por exemplo (WIERSMA, 2000).

Posteriormente, a partir de um aprofundamento, caracterizado pela abordagem qualitativa - segunda etapa da pesquisa - serão investigadas especificidades relativas à proposta curricular dos mesmos. Estas entrevistas serão realizadas com egressos dos cursos de licenciatura de instituições públicas do Rio Grande do Sul.

Na segunda etapa desta pesquisa será utilizado o estudo com entrevistas qualitativas como método de investigação (DEMARRAIS, 2004). De acordo com Demarrais (2004), as entrevistas qualitativas são utilizadas quando se pretende empreender pesquisas com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre os participantes, relacionados a fenômenos particulares, experiências, ou conjuntos de experiências. O objetivo de utilizar questionamentos - questões de acompanhamento ou sondagens baseadas no que o participante já tiver descrito - na entrevista qualitativa, consiste em construir o mais completamente possível o mapa das informações e experiências que o participante possui. Esse procedimento só pode ser empreendido quando a entrevista qualitativa é suficientemente ampla para que os participantes possam fornecer informações mais aprofundadas sobre o tema investigado. Objetiva-se descobrir a opinião dos participantes acerca de suas experiências ou fenômeno em estudo (DEMARRAIS, 2004).

A técnica da entrevista permite acessar diversos dados, situações, conceitos, etc., os quais se configuram informações relevantes na posterior análise dos dados. Além disso, a entrevista possibilita uma maior amplitude na coleta de dados. Do mesmo modo, as entrevistas “permitem, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado” (LAVILLE, DIONE, 1999, p.187-188).

O tipo de entrevista selecionado para coletar os dados será a entrevista semiestruturada. Essa escolha deve-se à natureza de informações que esse tipo de entrevista permite obter. Constitui-se de uma série de questões de caráter aberto, as quais são feitas em uma ordenação anteriormente prevista. Permite, ainda, a obtenção de dados que não podem

ser respondidos simplesmente de forma afirmativa ou negativa, pois se caracteriza por prever apenas um roteiro básico de questões. Essa flexibilidade inerente à entrevista semiestruturada, “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE, DIONE, 1999, p.189).

Tendo em vista as possibilidades apontadas quanto à entrevista semiestruturada, será organizado previamente um roteiro básico, o qual deverá conter questões relativas à formação dos egressos dos cursos de licenciatura em música oriundos de instituições públicas de ensino superior no Rio Grande do Sul.

A coleta de dados será realizada individualmente com os entrevistados, permitindo uma maior compreensão das informações e facilitando o seu registro. Todas as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Como procedimentos éticos serão solicitadas permissões aos entrevistados quanto à realização das entrevistas, bem como a utilização dos dados nelas contidos. Estas autorizações serão registradas por escrito, configurando os documentos da pesquisa, sendo possível acessá-los, caso necessário.

Para a análise desta pesquisa serão utilizados os dados oriundos das duas etapas previstas e explicadas anteriormente, caracterizados pelos questionários autoadministrados via Internet, e as entrevistas semiestruturadas, além da varredura junto à internet e coleta de documentos diversos.

Como técnica para a análise dos dados, utilizar-se-á a análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977). Este tipo de análise pode ser utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Além destes, outros materiais como cartas, jornais, revistas, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias e vídeos, podem ser utilizados como matéria-prima para a análise de conteúdo. Após a coleta, os dados chegam brutos ao pesquisador, passando, ainda, pelo processamento dos mesmos, facilitando a interpretação e análise de conteúdo.

Objetiva-se, com a análise dos dados, transversalizar os dados coletados na busca de uma interlocução entre as propostas dos cursos de licenciatura em música e os rebatimentos das mesmas junto aos seus egressos.

Resultados e Análises Preliminares

Apesar de estar em fase inicial, esta pesquisa possui alguns dados que podem ser apresentados preliminarmente. Para a apresentação dos mesmos optou-se pelos dados da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), através do Curso de Graduação em Música: Licenciatura. São apresentados, em especial, os dados obtidos quanto à questão: Qual a opinião dos egressos em relação à sintonia e/ou descompasso entre os objetivos propostos nos currículos dos cursos e a efetiva formação?

Um dos egressos respondeu o seguinte:

O curso possibilitou um amplo conhecimento em diversas áreas da arte e educação. A prática em oficinas extraclasse colaborou com a aplicação do conhecimento teórico de algumas disciplinas, tais como os grupos de dança, a orquestra de sopros, os estágios, bem como, os seminários de arte-educação. No entanto, estas práticas precisam ser incluídas no tempo do currículo, já que muitas vezes confrontavam seus horários aos das aulas, ou ainda, não comportava a prática de todos os alunos. Foi muito significativo o incentivo dado ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica, pois hoje minhas práticas músico-educativas buscam referenciais atualizados e mais democráticos na convivência entre aluno-professor.

Um dos egressos externou sua opinião quanto à relação teoria e prática:

Senti falta de aprofundamento nas teorias/práticas, entre outros. Deveríamos colocar em prática, em vários semestres, pelo menos os fundamentos das metodologias em educação musical.

Por fim, quanto aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, outro egresso explicou esta relação com o mercado profissional:

Através dos conhecimentos adquiridos nos oito semestres do curso, consegui compreender muitas dúvidas que possuía referente ao conteúdo, bem como analisar e interpretar o mercado profissional, como locais de atuação e métodos.

Considerações Finais

Os dados apresentados preliminarmente permitem refletir que, apesar de serem atingidos os objetivos dos cursos de licenciatura em música da UERGS, ainda há um caminho

a ser construído e trilhado, em se tratando das sintonias entre a realidade das escolas e os conteúdos abordados durante o curso.

Entende-se que os dados apresentados preliminarmente não revelam a totalidade dos cursos que são objetivados analisar nesta pesquisa. Todavia, os mesmos podem orientar na continuidade do trabalho, tendo em vista este estudo.

Através desta pesquisa busca-se a organização e análise dos dados sobre os currículos de licenciatura em música e a formação do educador musical no estado. Pretende-se, assim, contribuir com o avanço da educação musical no RS, bem como com as propostas curriculares para os cursos de graduação em música.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidades e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.24, p.45-53, set. 2010.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BARDIN, Laurence. *L'Analyse de contenu*. Paris, França: Editora Presses Universitaires de France, 1977.
- BRANNEN, J. *et al. Mixing methods: qualitative and quantitative research*. England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.
- COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 4ª ed., 1994.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p.9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (ed.). *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 51-68.
- DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3), p.130-133, 1987.
- GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.19, p.27-35, mar. 2008.
- HENTSHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, p.49-58, set. 2006.
- LAVILLE, C., DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2007.
- MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.22, p.57-66, set. 2009.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.14, p.55-64, mar. 2006.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, mar. 2007, p. 49-56.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.15, p.7-10, set. 2006.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música em escolas públicas do Rio Grande do Sul. In: XXII Congresso da ANPPOM. *Anais*. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p.191-200.

_____. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. Configurações da Educação Musical em escolas Públicas Estaduais no Rio Grande do Sul. In: HUMMES, Júlia Maria; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Encontro Regional da ABEM-SUL. *Anais*. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2012. p.217-223.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SCHEFFER, Ranielly Boff. Investigando os egressos da licenciatura em música da Uergs. In: HUMMES, Júlia Maria; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Encontro Regional da ABEM-SUL. *Anais*. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2012. p.240-245.

Gestão de sala de aula na educação musical escolar: explorando práticas de criação e manutenção de ambientes favoráveis à aprendizagem

Rafael Rodrigues da Silva
UCS/ PUCRS
rafaelsilva.pr@gmail.com

Resumo: A presente comunicação relata pesquisa em andamento que tem por objetivo explorar a gestão de sala de aula na prática de três professores licenciados em música que atuam em três escolas públicas municipais de Porto Alegre. A pergunta que pretendo responder, a partir de observações de aulas e entrevistas, é que estratégias são utilizadas pelos docentes pesquisados para influenciar o comportamento dos alunos e promover um ambiente “ordenado”? Após a introdução, o texto apresenta o referencial teórico que balisa a pesquisa e a metodologia empregada. A última parte é dedicada às considerações finais.

Palavras chave: gestão de sala de aula, educação musical escolar, disciplina escolar.

Introdução

Uma das muitas questões que se impõem ao professor na contemporaneidade, atravessado por uma série de discursos pedagógicos “válidos”, é até que ponto diferentes comportamentos são apenas sinais da rica e desejável diversidade em sala de aula e até que ponto passam a ser contraprodutivos? Em outras palavras, quando o professor deve agir com o intuito de mudar ou influenciar comportamentos? Em que momentos a ação disciplinar se justifica? Em que momento se justifica abrir mão de uma liberdade objetiva (*laissez faire*) em nome de um projeto que as gerações mais velhas tem para as crianças?

A escolha pelo conceito de gestão de sala de aula se dá porque interessa-me particularmente os saberes e práticas docentes no contexto da educação escolar que não estão diretamente vinculados àquilo que chamamos de instrução, ou seja, à formação epistêmica do educando mas que, no entanto, são empregados no sentido de criar condições para que esta aconteça. Interessa-me toda sorte de interações, combinações e normatizações estabelecidas nas relações entre professor e aluno (incluindo o contato com os pais e outros professores destes) que visa criar condições favoráveis para a aprendizagem em sala de aula. Interessa-me de que forma o docente, isolado numa sala com um determinado grupo de alunos, apreende as necessidades e demandas biológicas, cognitivas e sociais desse grupo para planejar sua ação visando a criação de um ambiente “ordenado”, motivante e capaz de potencializar a

aprendizagem e garantir a integridade física, psíquica e moral dos alunos e do professor. Interessa-me também de que forma o docente licenciado em música atuando no componente curricular Artes, e, portanto, atendendo, de maneira compartilhada com outros professores, um número relativamente elevado de turmas numa mesma escola, cultiva vínculos afetivos e estabelece normas e combinações com seus alunos durante suas atividades pedagógicas.

A presente comunicação relata pesquisa de mestrado em andamento realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC do Rio Grande do Sul sob orientação do Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, com bolsa CAPES. A pesquisa que tem por objetivo explorar a gestão de sala de aula na prática de três professores licenciados em música que atuam em três escolas públicas municipais de Porto Alegre. A pergunta que pretendo responder com a pesquisa é que estratégias são utilizadas pelos docentes pesquisados para influenciar o comportamento dos alunos e promover um ambiente “ordenado”? A pesquisa, portanto, se ocupa de como a atividade docente influencia as relações professor-alunos, as relações entre os próprios alunos e a relação destes com o espaço, o tempo e a instituição escolar durante as atividades. Após a introdução, o texto apresenta o referencial teórico que balisa a pesquisa e a metodologia empregada. A última parte é dedicada às considerações finais.

Referencial teórico

Tem crescido nas últimas décadas o número de trabalhos e pesquisas dedicadas a definir os saberes que baseiam a atividade profissional dos professores (TARDIF, 2011; GAUTHIER et al, 2006). Essas pesquisas ocupam-se de questões como: “o que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar?” (GAUTHIER et al, 2006, p. 17). Dessa forma, a temática dos saberes docentes “segue a perspectiva da valorização da prática docente, sendo, nesse sentido, um desdobramento dos trabalhos de Donald Schön e de sua proposta de basear a formação profissional em uma epistemologia da prática” (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011)

Gauthier aponta a gestão da matéria e a gestão de sala de aula¹ como as duas funções relacionadas à prática docente. Segundo o autor, a função pedagógica da gestão da matéria ou gestão de conteúdo “remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela”. E inclui “o conjunto de operações de que o professor lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo” (GAUTHIER et al, 2006, p.196). Já a gestão de sala de aula consiste num “conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado² favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Ela consiste numa atividade “fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem” (Idem, p.241). Para Tardif a gestão da matéria e a gestão de sala de aula³ são “o próprio cerne da profissão” (2011, p. 219).

Essa gestão é avaliada considerando elementos como seleção, organização e sequenciamento de rotinas, comunicação do que se espera dos alunos, regras (ou combinações), procedimentos e medidas disciplinares, tipo ou grau de vínculo afetivo, entusiasmo, supervisão do trabalho, o tempo dedicado à explicação da atividade, o tipo de comunicação, o relacionamento com os pais, a comunicação e as combinações entre professores que compartilham a mesma turma, entre outros. Tais práticas visam, geralmente, diminuir a ansiedade dos alunos, estabelecer vínculos afetivos e/ou delimitar as práticas aceitáveis e não aceitáveis em sala de aula, promover a aprendizagem e evitar aquilo que Walter Doyle (1986) chamou de não-empenho passivo, ou seja, não se dedicar à atividade programada, sem, no entanto, perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente.

1 O trabalho de Gauthier que aqui referencio é uma tradução para o português do texto originalmente em francês. Nele, o tradutor opta pelo termo “gestão de classe” em correspondência ao francês “*gestion de classe*”. O correspondente em inglês “*classroom management*” é também amplamente reconhecido na literatura acadêmica sobre educação nos EUA. Por se tratar de um conceito pouco explorado na literatura acadêmica brasileira, opto, no presente trabalho por outra possibilidade de tradução trocando o termo “classe” por “sala de aula”, o que entendo tornar mais claro sobre o que se fala pois, como sabemos, o termo classe pode remeter a questões sociais que não possuem relação direta com o objetivo aqui proposto.

2 O autor salienta que “o grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula” (GAUTHIER et al, 2006, p. 240).

3 Aqui adoto os termos gestão da matéria e gestão de sala de aula e os generalizo, para fins de sistematização, aos demais autores que tratam dos saberes docentes, no entanto, é importante salientar que as denominações dadas para essas duas funções variam de autor para autor. Enquanto Gauthier (2006) usa gestão de matéria e gestão de classe, Tardif fala de transmissão da matéria e gestão da interação com os alunos (TARDIF, 2002, p. 219) e Doyle (*apud* ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011) fala de ensino de conteúdos e gestão da vida da classe (p. 142).

Curioso perceber que essas questões fazem parte do cotidiano de todo e qualquer professor (não importa o grau de ensino em que atue ou o seu referencial teórico-metodológico), no entanto, estes são processos pouco verbalizados pelos professores e muito pouco pesquisados atualmente no Brasil. Esse quadro nos permite concluir que há uma tendência à naturalização dessa função que ocupa uma parcela expressiva das decisões tomadas pelo professor em seu cotidiano e que esse aspecto da prática docente vem sendo pouco problematizada. Para Gauthier (et al, 2006)

na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum. (p. 34)

Ainda segundo Gauthier e colaboradores, as pesquisas que visam definir um repertório de conhecimentos nos possibilitam contornar dois obstáculos que se impuseram à pedagogia: o da atividade docente (por ser uma atividade exercida sem que se revele os saberes que lhe são inerentes) e o das ciências da educação (por produzirem saberes sem considerar as condições concretas nas quais a docência é realizada).

certas experiências behavioristas foram realizadas sem levar suficientemente em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir reforços a um determinado grupo de alunos. Outras, inspiradas na psicologia humanista não se preocuparam o bastante com as consequências concretas para o professor, de partir das necessidades e interesses do aluno. Confundiu-se, assim, o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica. Outras, ainda, seguindo a tradição piagetiana, imaginaram o ensino como se ele desenvolvesse numa relação clínica com um aluno. Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Foi um inábil projeto dos professores das faculdades de educação. (Idem, p. 25)

Muitos estudos estrangeiros⁴ têm apontado as questões relativas à indisciplina e gestão de classe como importantes fatores que contribuem para a insatisfação profissional,

⁴Cabe comentar que estes estudos aqui citados foram realizados em países de língua inglesa e, portanto, com acesso a uma vasta bibliografia e, muitas vezes, cujas universidades onde a grade curricular conta com disciplinas específicas sobre a questão da gestão de classe. Zeider (*apud* MERRET; WHELDALL, 1993) afirmou ainda no fim dos anos 80 que o estágio relativamente rudimentar da ciência gestão de classe deve ter

desenvolvimento de stress ou da síndrome de *burnout* entre professores em geral (MAVROPOULOU; PADELIADU, 2002; MERRET; WHELDALL, 1993, GAUTHIER et al, 2006) e em professores de música, em particular (PEMBROOK; CRAIG, 1992; YOURN, 2000). Resultados de pesquisa empírica realizada por Doyle (apud GAUTHIER, 1998) entre professores dos EUA em sala de aula mostram que “a frequência das intervenções visando a interromper problemas de comportamento se situa em torno de 16 por hora” (p. 245), o que equivale a uma média de uma interrupção a cada 3,7 minutos.

A realidade do trabalho docente no Brasil não parece refletir um contexto mais favorável que estes acima citados. A relação entre alunos e professores tem ocupado cada vez mais os veículos midiáticos de informação e, com uma frequência assustadora, vêm trocando a editoria de educação pelas páginas policiais. Notícias sobre práticas de *bullying*, agressões físicas entre alunos, alunos agredindo professores, professores agredindo alunos e, recentemente, chacinas aos moldes daquela que ocorreu em Columbine nos EUA só trazem ao nosso conhecimento o produto final de um longo e doloroso processo. Pesquisa realizada pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* em 24 países aponta os professores brasileiros como os que usam a maior parte do tempo de aula em função de problemas de disciplina (18%), seguido da Malásia (17%) (OECD, 2009, p. 105). Estudo realizado por Abramovay et al (2005) sobre violência nas escolas realizada em 13 capitais brasileiras, relata que os pesquisadores nas observações *in loco* observaram que aproximadamente um terço dos alunos apresentavam comportamentos indisciplinados, desregrados (*unruly behaviour*).

Conforme levantamento realizado durante a elaboração do projeto de pesquisa, a questão da gestão de sala de aula ainda é rara nas pesquisas do campo da educação musical. Entre as dissertações, teses e artigos em periódicos encontradas em produções estrangeiras, no entanto, há um consenso em relação à particularidade das aulas de Música quanto às demais disciplinas no sentido de indicar que há desafios referentes à gestão de classe que educadores de outras áreas tendem a não enfrentar. Para Gordon (apud Mann, 2008), alunos de música, com muita frequência, trabalham em grupo para criar um produto coletivo enquanto outras áreas costumam trabalhar de maneira independente para completar suas tarefas. Em outras palavras, aulas de música costumam exigir que o aluno olhe à sua volta e interaja com seus

contribuído para a formação inadequada dos profissionais no sentido de aplicar as técnicas de controle e, portanto, para as conseqüentes dificuldades encontradas pelos professores.

colegas durante as atividades acadêmicas (a mesma tendência vale para áreas como Teatro, Educação Física e Dança), enquanto que a maior parte das disciplinas contempladas na escola tende a exigir que o aluno olhe para o caderno, para o livro, para o quadro ou para o professor. No Brasil, particularmente, o grande número de turmas atendidas pelo professor de Artes e o fato de compartilhar as turmas e os espaços com outros professores são também um empecilho para a criação de vínculos afetivos e combinações da turma, além de, no caso dos professores sem sala específica, dificultar a customização do espaço físico da sala (cadeiras, mesas, armários, etc.).

Além disso, a ansiedade gerada entre as crianças por causa desta diferença na postura exigida para o aprendizado ou mesmo pelo próprio fenômeno musical pode gerar ainda outras situações pouco comuns em outras aulas. Segundo Riccardi (2000),

cuando un grupo de alumnos asiste a una clase de música se observa un cambio de conducta de los alumnos que se traduce principalmente em movimiento: deseos de correr, saltar, gritar entre los alumnos de educación infantil y primaria, y entre los alumnos de educación secundaria y universidad, el no poder mantener una conducta silenciosa y ordenada frente a los instrumentos musicales, durante actividades de movimiento em relación a la música o a la audición de una obra musical. (p.1)

Tais reações ao fenômeno musical ou às possíveis dinâmicas de uma aula de música podem ser um sinal de uma relação positiva de interação com o fenômeno musical, sinais de uma alegria ligada à experiência musical. Podem, no entanto, também representar o próprio impedimento para a prática musical na medida em que uma turma agitada e ansiosa potencializa atividades concorrentes com as atividades pedagógico-musicais, como conflitos entre os alunos. Ainda segundo Riccardi, estes tipos de condutas “não ordenadas” se convertem em indisciplina quando não permitem centrar-se no objetivos acadêmicos a desenvolver (2000, p. 2. Tradução livre). É fundamental reconhecer que se trata de um outro registro, uma outra habilidade de concentração que não é natural e cuja turma onde o professor de música está trabalhando pode não ter ainda desenvolvido a contento. Como se ensina isso? Como operar a transposição didática (Chevallard) de uma habilidade como essa?

Metodologia

A pesquisa possui caráter qualitativo e baseia-se em observações de aulas e entrevistas semi-estruturadas com três professores licenciados em música que atuam no componente

curricular Artes em escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Cada um dos professores será observado em, no mínimo, três dias distintos em duas turmas diferentes antes ser realizada a primeira entrevista.

Para orientar a realização das observações e entrevistas foram levantados temas a serem abordados a fim de explorar aspectos da gestão de sala de aula relacionados à gestão do tempo, do espaço, dos deslocamentos e das condutas. São eles:

- Transições de uma atividade a outra e critérios de sequenciamento das atividades numa mesma aula (mais ou menos agitadas, individuais e em grupo, etc.)

- Customização do ambiente escolar para distintas práticas musicais: disposição das mesas, quadros com combinações, espaços para o armazenamento de instrumentos e outros materiais, setorialização (criação de “cantinhos”), etc;

- Deslocamentos no espaço escolar: de que maneira os alunos são organizados para deslocar-se de um lugar a outro durante a aula, saídas individuais para o banheiro, saídas em grupo para fora do espaço escolar;

- Regras e/ou combinações: individual por turma ou geral para os alunos de música? Número de combinações e/ou regras a serem seguidas, clareza, cuidados com os instrumentos;

- Estímulos e repreensões;

- Ações para manter a atenção e a motivação em sala de aula e/ou reduzir a ansiedade: inflexão vocal e estabelecimento de rotinas;

- Relações afetivas na relação professor-aluno;

As entrevistas têm por objetivo questionar o professor acerca das estratégias de gestão de sala de aula observadas *in loco*, sua percepção acerca da efetividade das mesmas e sua origem. Os dados gerados através desses procedimentos serão confrontados de maneira a considerar aspectos como sexo, tempo de experiência como professor, anos-ciclo com os quais costuma ou prefere trabalhar, etc. Destes confrontos, serão levantadas categorias de análise que orientem a análise dos dados e a redação do trabalho. A identidade dos professores será preservada através do uso de pseudônimos que serão escolhidos por eles mesmos.

Considerações finais

A intenção é que a pesquisa possa contribuir para compreendermos o conjunto de saberes envolvidos na prática do professores de música na educação básica e, portanto, para pensarmos sobre formas de qualificar a formação docente em música. Entendo que a função da gestão de sala de aula é uma habilidade inerente à prática docente e que deve também ser desenvolvida durante a formação de professores e não somente através da prática (saber experiencial). Para tanto, é preciso que se desenvolvam com maior frequência pesquisas acerca desses saberes e maneiras de trabalhar essas habilidades, o que pode se dar na forma de uma disciplina específica (como acontece com frequência em universidades estrangeiras), de maneira integrada com outras disciplinas ou em propostas transdisciplinares.

Referências

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghelo. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 11 n. 2, Bauru, SP: ABRAPEC, 2011

DOYLE, Walter. Classroom Organization and Management. In: WITTROCK, M. C. (Dir). *Handbook of Research on Teaching*. 3 ed. New York: Macmillan, 1986, pp. 392 – 431.

GAUTHIER, C. Et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MAVROPOULOU, S.; PADELIADU, S. Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology*, v. 22, pp. 191-202, 2002.

MERRETT, F.; WHELDALL, K. How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, Birmingham. v.19, n. 1, pp. 91-106, 1993.

MERRION, Margaret. Classroom Management for Beginning Music Educators. *Music Educators Journal*, n. 78, pp. 53-56, 1991.

OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD, 2009.

PEMBROOK, R.; CRAIG, C. Teaching as a profession: Two variations on a theme. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. pp. 266-280.

RICCARDI, Patricia L. Sabbatella. Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. n. 5, 2000.

MACHADO, D. 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, n. 11, pp. 37-45, set 2004.

PERIN, A. P. *Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira*. Dissertação de mestrado, UNIMEP, 2009.

ROULSTON, K; LEGETTE, R; WOMACK, S. Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teach in schools. *Music Education Research*, London, v. 7, pp. 59-89, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YOURN, B. R. Learning to teach: perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research*, London, v.2, n.2, pp. 181-192, 2000.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Histórias sonorizadas na educação infantil: o trabalho de pedagogos da rede municipal de ensino de Santa Maria

Lusiane Stefene

UFSM

lusianestefene@gmail.com

Vanessa Weber

UFSM

vanewebersm@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz um recorte da pesquisa desenvolvida para realização de minha monografia de conclusão de curso. O interesse pela temática das histórias sonorizadas surge a partir de minhas vivências e experiências com as histórias sonorizadas durante meu período de graduação no curso de Pedagogia da UFSM. No decorrer da disciplina Educação Musical, fiquei instigada em descobrir como as professoras da educação infantil desenvolvem o trabalho com as histórias sonorizadas. A partir disso, tracei os objetivos para a pesquisa, sendo eles: compreender de que maneira as histórias sonorizadas são utilizadas na educação infantil e conhecer quais conteúdos musicais são explorados pelas professoras durante as histórias sonorizadas. Tendo como orientação a abordagem qualitativa, os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras pedagogas formadas na UFSM e que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Autores como Werle (2011), Reys (2011), Brito (2003) serviram como referências no momento de análise e compreensão dos dados. Com o desenvolvimento da análise textual discursiva (MORAES, 2003), foi possível compreender a importância de inserir as histórias em sala de aula, apontando a contribuição destas para as crianças. As análises apontam que as professoras inserem as histórias sonorizadas em sala de aula, mas consideram que sua formação não foi suficiente para explorar os conteúdos musicais. Assim, a formação continuada se torna necessária para que o trabalho com a música seja realizado de forma mais efetiva.

Palavras chave: Formação musical de pedagogos(as). Histórias Sonorizadas. Educação Infantil.

Caminhos da pesquisa

O interesse pelo tema das histórias sonorizadas surgiu durante meu período acadêmico no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, quando participei das disciplinas de Educação Musical. Durante as aulas dessas disciplinas foram trabalhados diversos conteúdos e atividades musicais. Entre estas atividades, as histórias sonorizadas foram as que me chamaram mais atenção. Elas possuem a capacidade de despertar nas crianças o apreço pela música, o gosto pelas próprias histórias e ainda possibilitam “viajar” na imaginação e criação. Além disso, também contribuem para a ampliação da linguagem verbal e expressão corporal.

Ouvindo e, depois, criando histórias, elas [as crianças] estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala (BRITO, 2003, p.161).

Enquanto realizava o estágio, utilizei as histórias sonorizadas em meu planejamento. A partir de minha vivência com a pedagogia e a educação musical e após perceber as possibilidades de trabalho musical através das histórias, surgiram alguns questionamentos que impulsionaram essa pesquisa: Quando os professores desenvolvem um trabalho com a música, costumam utilizar as histórias sonorizadas? Como essas histórias são introduzidas na educação infantil? Quais objetivos e conteúdos musicais são explorados? Que materiais ou instrumentos musicais costumam ser utilizados nas histórias?

Com base nesses questionamentos, realizei minha monografia de conclusão de curso, a qual tinha por objetivos compreender de que maneira as histórias sonorizadas são utilizadas na educação infantil e conhecer quais conteúdos musicais são explorados pelas professoras durante a sonorização das histórias. Para chegar à compreensão desejada e responder aos objetivos da pesquisa, a abordagem qualitativa se mostrou mais adequada.

A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que, segundo Laville e Dionne (1999, p.188), se caracterizam como entrevistas com perguntas abertas que são feitas verbalmente, seguindo uma ordem prevista, mas onde o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. As colaboradoras da pesquisa foram quatro professoras pedagogas, formadas na UFSM¹, que tiveram em sua formação disciplinas de Educação Musical, e que atuam na educação infantil da rede municipal de ensino de Santa Maria.

O processo de análise dos dados foi realizado seguindo o modelo da “análise textual discursiva” (MORAES, 2003), o qual possibilitou a criação das categorias de análise. Neste texto apresento um recorte da pesquisa realizada, trazendo categorias que versam sobre os objetivos que as professoras têm ao desenvolver as histórias sonorizadas e quais os conteúdos musicais trabalhados nesses momentos.

Histórias sonorizadas: um caminho para a educação musical

¹ O curso de Pedagogia da UFSM possui disciplinas de Educação Musical, oferecidas no sexto e sétimo semestre.

Realizar um trabalho pedagógico na educação infantil utilizando histórias sonorizadas desperta o interesse das crianças ao mesmo tempo em que proporciona a elas a capacidade de sonhar, imaginar e criar. Werle (2011) afirma que o ato de contar histórias colabora para o desenvolvimento e construção do pensamento simbólico infantil. Além de contribuir para o desenvolvimento da oralidade e da escrita, a experiência de ouvir histórias possibilita a internalização de aspectos temporais e sociais.

O ato de sonorizar histórias se constitui em tornar sonoro um enredo, ou partes dele, em fazer soar uma trama, seja por meio da voz ou de objetos e instrumentos. Nesse tornar sonoro, a utilização de sons ou de melodias passa a fazer parte da narrativa (REYS, 2011 p.70). Para sonorizar uma história, podemos utilizar a técnica da *sonoplastia*. As histórias produzidas através da sonoplastia “contêm sons produzidos no intuito de ambientar a narrativa, na qual efeitos sonoros são produzidos de modo a carregar as cenas de expressão e estimular a imaginação dos ouvintes” (REYS, 2011, p. 70). Para realizar esses efeitos sonoros, podemos utilizar diferentes entonações de voz, chamando a atenção e despertando o interesse das crianças pela história. A entonação de voz pode ser utilizada para fazer a diferenciação da ação dos atores, bem como dar suspense para a cena seguinte. Além disso, com a voz podemos representar os diversos personagens das histórias, como por exemplo, o cantar do galo, do passarinho, do gatinho, e também representar diferentes objetos. Além da técnica da sonoplastia, existem mais dois tipos de histórias sonorizadas: as *histórias com canções*, as quais possuem canções que ilustram determinadas cenas, enfatizam acontecimentos ou caracterizam personagens; e as *histórias cantadas*, que são “cantadas integralmente, cujas melodias conduzem a narrativa” (REYS, 2011, p. 70).

Segundo Reys (2011), através das histórias sonorizadas podemos desenvolver vários conteúdos musicais. Por exemplo, temos a possibilidade de despertar nas crianças a noção de intensidade (forte/fraco), a percepção dos diferentes timbres e da duração do som. Além desses conteúdos musicais, a sonorização de histórias possibilita ao professor de educação infantil o desenvolvimento de conceitos e conhecimentos acerca das outras áreas de ensino. Por exemplo, ao contar ou recontar uma história, estamos expressando a oralidade, organização e compreensão da fala, que são conteúdos da língua portuguesa.

Como vimos, as histórias podem tornar-se uma possibilidade de trabalho efetivo para as pedagogas que atuam na educação infantil. Segundo Werle (2011) as professoras formadas na pedagogia, sem a formação específica em música, possuem a capacidade de desenvolver

com facilidade o trabalho de sonorização de histórias, pois não é exigido delas habilidades vocais ou o uso de instrumentos convencionais. Como recurso, elas podem utilizar a voz, o corpo ou objetos sonoros. Portanto, a falta de recursos ou de habilidades musicais por parte das professoras pode dificultar em alguns aspectos o desenvolvimento do trabalho, mas isso não as impossibilita de criar meios para introduzir as histórias sonorizadas em sala de aula, colaborando para o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos musicais das crianças.

Objetivos da utilização das histórias sonorizadas

Durante as entrevistas as professoras colaboradoras foram questionadas a respeito dos objetivos pelos quais introduzem as histórias sonorizadas em sala de aula. Ao analisar suas respostas, podemos perceber que o principal objetivo não é musical. As professoras utilizam o processo de sonorização de histórias para introduzir as crianças o gosto pelos livros, pela literatura e leitura. Com relação a isso, Girardello (2007, p. 3) destaca que a atividade de contar histórias está presente quase diariamente nas escolas de educação infantil, e que através das histórias as professoras buscam incentivar à imaginação e a leitura.

Nas narrativas das professoras percebemos que não há diretamente uma preocupação em ensinar conteúdos musicais. A exceção está na fala da professora Bianca², quando percebemos a utilização das histórias para exploração e descoberta dos sons:

[...] o objetivo das histórias, bom, tem vários motivos, depende o contexto que você está trabalhando. Pode ser no caso na educação infantil de descoberta de som, de descobertas dos sons do corpo, descobertas dos sons do mundo [...] (professora Bianca).

De acordo com Reys (2011), as histórias sonorizadas podem conter sons no intuito de ambientar as narrativas, gerando efeitos sonoros que carregam as cenas de expressividade. Podemos entender que através desses efeitos sonoros as crianças escutam e descobrem os sons, compreendendo também o contexto no qual é produzido. Isso gera na criança um entendimento de mundo como a professora citou anteriormente.

Além da busca pela exploração sonora, despertar o gosto pela leitura é um dos objetivos das professoras ao desenvolver a sonorização das histórias. “Os objetivos da história dependem também do planejamento, como eu disse, pode ser para desenvolver o simples

² Os nomes das professoras são fictícios.

prazer pela leitura ou também para desenvolver algum outro assunto que está sendo trabalhado” (professora Daniela).

A sonorização de histórias possibilita que o professor trabalhe de forma a articular a música com os demais conhecimentos. A importância do trabalho musical relacionado com as demais áreas do conhecimento é apontada por Werle, que afirma que

a possibilidade da professora de educação infantil e anos iniciais trabalhar com a música em suas práticas amplia a capacidade de contextualização e significação a ser construída acerca da música pelos alunos. Na medida em que o professor organiza sua ação pedagógica e articula as áreas do conhecimento, integrando-as à música, as aprendizagens passam a ter mais significado para as crianças (WERLE, 2011, p.94).

Além de relacionarmos as histórias com os assuntos do contexto das crianças, também temos a possibilidade de desenvolver diversos outros objetivos, dentre eles a capacidade da criança sonhar e imaginar. Sobre isso Soares (2011) afirma que as histórias juntamente com a música, auxiliam no imaginário infantil porque acionam simultaneamente as gravuras da história com a música cantada ou tocada. Todo esse movimento do enredo desperta na criança a vontade de interpretar a narrativa que se desenrola. Esse processo desperta a imaginação juntamente com o desejo de desvendar a história que está sendo contada. Além disso, as histórias sonorizadas colaboram para o estímulo da apreciação musical e para o desenvolvimento de diversos conteúdos musicais e contribuem para o desenvolvimento das capacidades da criança. Como define Reys (2011) umas dessas capacidades é a percepção dos sons, expressão do corpo e da fala, uso da voz, criação e descobertas de instrumentos.

Além de introduzirmos as histórias sonorizadas com o intuito de despertar o gosto pela leitura como as professoras da educação infantil narraram, temos a chance de ampliar esse trabalho, levando a criança para a construção de conhecimentos ainda mais significativos na área musical.

Durante minhas práticas em sala de aula com as histórias sonorizadas, desenvolvi com as crianças noções de intensidade (forte/fraco), altura (grave/agudo), momentos de escuta de sons, momentos de produção de sons. Como resultado, as crianças compreendem que em certas ocasiões não precisam gritar, pois podem falar mais fraco. Também entendem que para me compreender necessitam exercer a escuta, então nesse momento as crianças não produzem

sons orais. Percebi que essas noções de tom de voz e de “ouvir o outro” foram desenvolvidas a partir do trabalho com as histórias. Assim, compreendemos que os conteúdos musicais que são explorados, podem ajudar nas relações que são estabelecidas em sala de aula.

As histórias e os conteúdos musicais

Além de estimular a literatura, é importante que o trabalho com as histórias sonorizadas vise à exploração dos conteúdos musicais. Segundo Werle (2011, p. 90), “as histórias podem se tornar um recurso para o trabalho com a música, a partir do momento em que se busca torná-las mais expressivas e sonoras”. A autora ainda destaca que a forma como se narra a história, mais grave ou mais agudo, mais rápido ou lento, mais suave ou mais forte, ajuda a despertar as crianças para as variações sonoras que estão ocorrendo. Essas variações sonoras são exemplos de conteúdos que as professoras da educação infantil podem explorar e desenvolver com as crianças.

Quando as professoras colaboradoras foram questionadas a respeito dos conteúdos musicais que podem ser desenvolvidos através das histórias sonorizadas, seus relatos foram semelhantes.

Sinceramente, de conhecimentos musicais eu não entendo muito bem [...] (professora Aline).

É eu acho um pouco difícil determinar exatamente o conteúdo, porque a gente não tem muita formação específica na música, tem uma formação mais básica, conteúdos específicos eu não sei te dizer exatamente. A gente vai pela sensibilidade, pelo conhecimento ali na hora (professora Carolina).

Agora você falou em conteúdos musicais, eu não sei se tenho conhecimento sobre isso, porque eu nunca ouvi falar em conteúdos musicais [...] Eu não tenho muitos conhecimentos sobre a técnica musical, eu tenho mais conhecimento da parte pedagógica, daquilo que agente pode trazer para a criança, mas não tenho conhecimento sobre formação musical, essa eu desconheço (professora Daniela).

Como percebemos, as professoras não possuem um conceito específico a respeito de conteúdo musical. Elas acreditam que o principal motivo para isso é o pouco tempo de formação na área da música que tiveram durante sua graduação. A professora Daniela ainda relata nas suas narrativas que no período da sua graduação, que foi no ano de 1999, a

disciplina de educação musical não fazia parte da grade curricular. Assim, a professora buscou, por meios próprios, introduzir a música na educação infantil, chegando a trabalhar também com as histórias sonorizadas. Com isso, percebemos a importância da formação continuada para os professores. Segundo Werle (2011), durante o período de formação acadêmico-profissional as futuras professoras devem vivenciar e ressignificar as vivências musicais, compreendendo a relevância da música enquanto área de conhecimento. Mesmo que as professoras pedagogas tenham durante a graduação disciplinas de educação musical, podendo assim desenvolver esse trabalho com as histórias sonorizadas e com conteúdos musicais. Werle aponta que

essa formação não substitui a necessidade de um professor especialista em música atuando conjuntamente nesses níveis de ensino. Mas salienta-se a necessidade de que a professora da infância possa desenvolver um trabalho musical com maior clareza e criticidade junto aos alunos. (WERLE, 2011, p.87).

Assim, compreendemos que é fundamental que o profissional da educação infantil tenha clareza de todas as possibilidades de conhecimentos que podem ser desenvolvidos através do trabalho com a música e especificamente com as histórias sonorizadas.

Em suas narrativas, as professoras Aline, Caroline e Daniela descrevem o que acreditam ser conteúdo musical e o que são capazes de trabalhar a partir dele.

[...] Então pergunto para as crianças: Esse sonzinho é grave ou agudo? Vamos fazer um sonzinho fraco! [...] (Professora Aline).

[...] O que trabalhamos são os sons, os tipos de sons fraco, forte, o tempo do som [...] (professora Carolina).

[...] eu penso que, de repente, o ritmo, grave/agudo, isso eu ainda consigo trabalhar, mas não muito aprofundado [...] (professora Daniela).

Com relação aos conteúdos musicais desenvolvidos através das histórias sonorizadas Werle (2011) aponta que podemos explorar as comparações das propriedades dos sons emitidos durante a história. Essas propriedades dizem respeito à duração (longo, curto), intensidade (forte, fraco), altura (grave, agudo), e os diferentes timbres. Com as narrativas das professoras, percebemos que elas introduzem em suas práticas algumas dessas propriedades, mesmo não tendo clareza de que são realmente conteúdos musicais.

Considerações

No presente artigo trouxe um recorte de minha monografia de conclusão de curso. A partir de minhas vivências nas aulas de Educação Musical, passei a me interessar cada vez mais pelas histórias sonorizadas. Estas histórias fizeram parte de meu planejamento durante o estágio e, após esse momento, fiquei refletindo acerca das histórias, como elas podem se tornar uma forma prazerosa de ensino da música, associando também as outras áreas de conhecimento. Nessa reflexão, questionei-me se as professoras que atuam na educação infantil introduzem essas histórias em suas aulas e de que forma isso ocorre.

Assim, através de uma pesquisa qualitativa, realizei entrevistas com quatro professoras da educação infantil buscando compreender de que maneira as histórias sonorizadas são utilizadas na educação infantil e conhecer quais conteúdos musicais são explorados pelas professoras durante a sonorização das histórias.

Com relação aos objetivos ao introduzir as histórias, três professoras descrevem que procuram desenvolver com as crianças o gosto pelos livros, pela leitura, não havendo uma preocupação direta em ensinar conteúdos musicais. Somente a professora Bianca destacou que seu objetivo é explorar descobertas de som, incluindo os sons que são produzidos com o corpo.

Os conhecimentos a respeito dos conteúdos musicais também devem ser explorados, pois através deles as crianças podem desenvolver percepções estabelecendo relações no dia a dia. Ao serem indagadas sobre os conteúdos musicais que são capazes de desenvolver com as crianças, as professoras Aline, Bianca e Daniela relatam que possuem dúvidas quanto a eles, não sabendo citar exemplos concretos. Elas atribuem isso à pouca formação na área musical. A professora Daniela destaca que na sua época de graduação a disciplina de educação musical não fazia parte da grade curricular. Já as outras professoras, mesmo tendo essa disciplina no período de formação, não se consideram aptas o suficiente para trabalhar com os conteúdos musicais. Assim, compreendemos que é importante a formação continuada para que o professor amplie seus conhecimentos em áreas que ainda possuem limitações.

Juntamente com os conteúdos musicais, as histórias possibilitam o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. As professoras acreditam que esse envolvimento pode acontecer e citam que geralmente exploram a coordenação motora, organização, expressão, afetividade e agilidade. Percebemos que esses conhecimentos estão relacionados à

estimulação do desenvolvimento das crianças. Além dessa exploração, temos a possibilidade de realizar juntamente com a música um trabalho interdisciplinar envolvendo as demais disciplinas. De acordo com Ponso (2011), o desenvolvimento de um trabalho por projetos interdisciplinares na educação infantil é em si uma ação pedagógica que nos ajuda a repensar e refazer a escola. Afirma ainda que a música é uma disciplina e que cada professor deve determinar quais conteúdos são importantes desenvolver com as crianças. Nesse processo o professor também escolhe quais parcerias tem a possibilidade de formar, ou seja, quais outras áreas do conhecimento pode envolver no trabalho com a música.

Com a pesquisa, minhas inquietações e dúvidas puderam ser esclarecidas. Compreendemos a importância da relação música/ histórias sonorizadas, e percebemos como algumas professoras da educação infantil desenvolvem esse trabalho. Assim, o educar e o cuidar com a utilização da música é concretizado quando as professoras estão comprometidas com o ensino, quando estão empenhadas em construir conhecimentos e saberes de mundo. Com os dados também se pode perceber que mesmo que as professoras não tenham clareza dos conteúdos musicais desenvolvidos com as histórias sonorizadas, essas histórias são utilizadas em suas práticas de sala de aula. Além dos conteúdos musicais, elas apontam que com as histórias podemos desenvolver o gosto pela leitura e pelos livros, explorando a imaginação, criação e participação das crianças.

Referências

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S.. (Org.). *Infância: Imaginação e Educação em debate*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 39-57, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: anual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva *Ciência e Educação*, v.9, n.2, 191-211. Porto Alegre, 2003.

PONSO, Caroline Cao. Música e literatura infantil. In: PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. p.23-34. 2 ed, Porto Alegre: Sulina, 2011.

REYS, Cristiane Deltregia. Era uma vez... entre sons, músicas e histórias. *Revista Música na educação básica*, v.3, p.68-83, 2011.

WERLE, Kelly. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

I Mostra Temática De Música Brasileira Para Piano ETECM: uma experiência para além do palco

Dayse Gomes

UFPB

daysemusic@yahoo.com.br

Laura Lúcia Paes Santos

UFPB

lauraluciapiano@hotmail.com

Resumo: O presente relato trata do processo de *performance* vivenciado por quatro alunos de piano em torno de uma atividade artística proposta, compreendendo o processo como o período de preparação do repertório até a execução musical no palco; envolvendo estudo consciente e planejado, tempo de preparação do repertório, condições favoráveis à execução pianística, além de detectar fatores geradores de ansiedade e de falta de atenção. O trabalho realizado pelo grupo de professores da área de piano buscou desenvolver estratégias cognitivas de preparação para apresentação musical em ambientes diversos, tendo como atividade didática a Mostra Temática que acabou por desenvolver outros objetivos musicais tais como conhecer, preparar e divulgar a música para piano de compositores brasileiros de âmbito nacional e regional. O objetivo geral dessa pesquisa foi detectar quais estratégias cognitivas foram utilizadas pelos alunos durante as apresentações e se o uso de tais estratégias aperfeiçoou suas *performances* permitindo o controle da ansiedade e da atenção nas situações de palco. O instrumento de coleta utilizado foi o questionário aberto, contendo questões elaboradas sobre tempo de preparação e domínio do repertório; tempo de adaptação ao ambiente e ao instrumento; fatores geradores de ansiedade; efeitos distratores e por fim, as estratégias de controle de ansiedade e atenção utilizadas pelos alunos durante a *performance*. Este instrumento permitiu a coleta de informações com precisão, na medida em que os alunos discorreram de forma significativa sobre o tema.

Palavras chave: Preparação para *performance*, Ansiedade, Atenção.

Introdução

A I Mostra Temática de Música Brasileira para Piano foi uma atividade artística de natureza didática criada por uma professora de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical – ETECM/PE e partilhada pelos demais professores da área, com o intuito de estimular os alunos a tocar e divulgar a música brasileira para piano em diferentes espaços. O projeto consistia em selecionar peças para piano, com diferentes gêneros, composta por autores brasileiros dos menos aos mais conhecidos e divulgá-las através de apresentações públicas gratuitas dentro e fora do recinto escolar. Para isso, foi selecionado o auditório da própria escola, a Igreja Batista Emanuel e a capela do Seminário Teológico

Batista do Norte do Brasil; todos os espaços na cidade do Recife - PE, contendo piano de cauda (1/4 de cauda a cauda inteira), mas diferenciando entre si pela capacidade de acomodação permitida que variava de 80 a 1000 pessoas.

O processo de aprendizado, amplo em suas múltiplas dimensões, envolvia a escolha do repertório a partir da escuta e leitura das peças de compositores como Villa-Lobos, Lorenzo Fernandes, Capiba, Ernesto Nazareth, Ernani Braga, Marlos Nobre, Chico Buarque e Elvira Drumond; pesquisa bibliográfica dos compositores e arranjadores; análise estrutural das peças; escuta de gravações das obras por diferentes intérpretes além de trabalho técnico e interpretativo realizado em aulas individuais e coletivas. Os alunos também foram acompanhados, do ponto de vista psicológico e afetivo, para enfrentarem os palcos que com dimensões e estruturas físicas diferentes do auditório da escola, também continham públicos que diferenciavam dos habituais pares pertencentes à comunidade escolar. A atividade não era obrigatória, pois os professores de piano entenderam que esse seria um elemento estressante, desnecessário e dificultador no processo de aprendizagem artístico-musical.

Não obstante, os alunos foram mobilizados e incentivados a participarem do evento entendendo que seria uma oportunidade rica para divulgarem a música brasileira de diferentes compositores, contemplando gêneros como valsa, choro, bossa, batuque; além de exercitarem o ato de se apresentarem em diferentes espaços, contendo pianos de cauda e públicos diferentes; e por diferenciarem-se da escola de pertença, não se constituíam portadores de bagagem musical e cultural inferior a seus pares. Os alunos, após o evento, foram convidados a participar de um questionário que nos deu subsídios para analisar a experiência em foco na perspectiva da Psicologia da Música com relação à ansiedade de palco e na perspectiva da Neuropsicologia, com relação à Atenção.

O objetivo geral dessa pesquisa foi detectar quais estratégias (controle de ansiedade e de atenção) foram utilizadas pelos alunos durante a *performance* se o uso de tais estratégias permitiram o controle da ansiedade nas situações de palco. O instrumento de coleta utilizado foi o questionário semiaberto, contendo questões elaboradas sobre tempo de preparação e domínio do repertório; tempo de adaptação ao ambiente e ao instrumento; fatores geradores de ansiedade; efeitos distratores e por fim, as estratégias utilizadas pelos alunos durante a *performance*. Este instrumento permitiu a coleta de informações com precisão, na medida em que os alunos recorreram de forma significativa sobre o tema e a experiência vivida.

Referencial teórico

Paula & Borges (2004) afirmam que o recital não pode ser encarado como um momento isolado. É importante salientar que a qualidade da *performance*, externada na apresentação pública está estreitamente ligada não apenas ao controle emocional, mas também à forma como se deu a construção de todo o processo. Segundo Ray (2005), há pelo menos cinco elementos que devem ser considerados para uma audição, dentre eles destacamos os aspectos psicológicos e neurológicos, os quais interagem simultaneamente durante uma apresentação e serão abordados um pouco mais neste breve relato.

De acordo com Santiago (2009), na preparação para uma apresentação devem ser levados em consideração o público e o local em que o músico irá se apresentar; e durante os estudos preparatórios devem-se usar estratégias, tais como: imaginar o momento da apresentação, o som que se almeja obter, bem como a realização de autoavaliações sobre o comportamento no palco, buscando níveis cada vez melhores de desempenho.

A ansiedade na *performance*, às vezes chamada de medo de palco, é um exagerado e muitas vezes incapacitante medo de tocar em público. Como em qualquer outro tipo de fobia, os sintomas são produzidos pela ativação do sistema de emergência do corpo, o ramo simpático do sistema nervoso autônomo, incluindo todos os efeitos bem conhecidos de aumentos de adrenalina na corrente sanguínea (ROLAND, 2002).

Todavia, os benefícios de saber lidar com uma dose moderada de ansiedade também devem ser levados em consideração por acreditarmos que seja um mecanismo de desenvolvimento e adaptação. Na primeira vez que o músico enfrentar um auditório lotado, suando frio e com medo de ter um branco no meio da apresentação, a experiência será arquivada no cérebro. Se tudo correr bem essa memória permitirá que a tarefa não pareça tão penosa nas próximas vezes. O organismo terá aprendido que nada catastrófico aconteceu e que ao final do suor, da tremedeira e de qualquer sintoma que possa se apresentar, quem passou por esta situação, continua vivo (SANTI, 2012)

A função das sensações presentes numa apresentação pública, como batimento cardíaco acelerado, dor no estômago e incontinência urinária, refletem a preparação do corpo para algo desafiador que está para acontecer, onde o organismo se coloca em estado de vigilância e alerta, e estes sintomas caracterizam-se como reações automáticas do organismo comandadas pelo cérebro. É nesse contexto que ocorre a ansiedade, resultando em alterações

corporais no seu funcionamento, procurando prepará-lo para uma situação futura; tornando-se fundamental que o pianista aprenda a controlar o estado emocional que o estresse desencadeia (PAULA & BORGES, 2004).

O estado de vigilância e alerta cerebral está relacionado à Atenção, que dentre as muitas definições é compreendida como a capacidade de filtrar os inúmeros estímulos recebidos pelo ser humano e ao selecioná-los, processar as informações recebidas ou respondê-las. Tal capacidade seletiva permite a filtragem da quantidade de informações as quais estamos expostos, e sua ausência gera diversos tipos de transtornos, dificultando o processamento de informações, aquisição de aprendizagens e realização de tarefas (GILL, 2007; FUENTES et al., 2008). Os mecanismos atencionais são essenciais para os processos cognitivos e para construção da aprendizagem, estando a eficácia da aprendizagem relacionada à motivação, atenção, memória e experiência prévia (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2012, p. 43). Posner, segundo Oliveira e Rodrigues (2012, p. 44), ressalta a importância das três principais funções do sistema atencional: orientação para os estímulos sensoriais, detecção de sinais para processamento consciente e a manutenção de estado de alerta ou vigilância.

A Atenção promove habilidades como a concentração mental, a manutenção do estado de observação ou alerta, a capacidade de focalizar, ignorar estímulos distratores ou irrelevantes, selecionar o foco, se necessário; fazendo-nos sensíveis às características sensoriais e semânticas dos estímulos (FUENTES et al., 2008, p. 247)

Segundo Malloy-Diniz (2008), a Atenção pode ser focalizada, quando o foco da Atenção é um estímulo ou um grupo de estímulos; sustentada ou vigilante quando o indivíduo consegue manter o foco atencional em determinado estímulo ou sequência de estímulos durante um período de tempo para o desempenho de uma tarefa; seletiva quando inibe estímulos irrelevantes; e alternada, quando alterna o foco da atenção de forma voluntária a vários estímulos. Ela pode ainda ser voluntária quando envolve seleção ativa e deliberada do indivíduo, estando diretamente ligada às suas expectativas, motivações e interesses; ou involuntária quando não depende da escolha consciente do indivíduo, estando associada a eventos inesperados no ambiente; geralmente associada a movimentos corporais rápidos, como o movimento dos olhos e da cabeça em direção ao estímulo.

Em relação a importância da Atenção para a Aprendizagem, Kastrup (2004, , p. 10) fala da dispersão presente na atualidade, como resultante da quantidade e velocidade de

estímulos aos quais o ser humano está exposto. Nessa perspectiva, ela propõe a ampliação do conceito de Atenção para além do ato de prestar atenção para resolução de tarefas, ou de selecionar informações a serem processadas de forma linear através de *inputs* e *outputs*; compreendendo-a como possuidora de uma estrutura complexa, comportando a coexistência de processos cognitivos paralelos e simultâneos. Bergson (apud KASTRUP, 2004) diferencia a Atenção em seu aspecto utilitário e funcional para a vida prática da Atenção suplementar, caracterizada como um mergulho na duração e sendo evidenciada principalmente nas artes e na filosofia.

Varela, Depraz e Vermersch, (apud KASTRUP, 2004) fazem referência à experiência estética para revelar o exercício de uma Atenção distinta daquela envolvida na realização de tarefas. Para eles “a arte mobiliza e desenvolve em sua aprendizagem, uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta”. Os autores ressaltam a aprendizagem da habilidade musical proporcionada pela arte tornando-nos mais sensíveis em ouvir música, “deixando- se tocar por ela em toda sua força”. E concluem afirmando que a aprendizagem dessa habilidade “envolve a aprendizagem da sensibilidade, o que significa a aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si” (Ibid., p.12).

A pesquisa

Apesar de um número expressivo de alunos de piano se envolver na atividade em foco, apenas quatro alunos se disponibilizaram a participar da pesquisa e responderam o questionário. Os quatro alunos terão sua identificação preservadas sendo chamados pelas letras A, T, J e G.

A partir do referencial utilizado, os alunos foram indagados quanto ao tempo de preparação do repertório; à oportunidade de conhecer o ambiente e o instrumento com antecedência; à experiência de tocar em ambientes diferentes e aos possíveis elementos distratores presentes durante a *performance*.

Quanto ao repertório eles afirmaram que tiveram de seis meses a um ano e meio de estudo. Cada partitura apresentava níveis de dificuldades diferentes e os alunos J, G e T julgaram suas peças seguras e bem estudadas. O aluno A, fez a seguinte afirmação: “A música estava bem estudada, mas não estava nem um pouco segura.” Não sabemos em que

perspectiva o aluno se refere, se na leitura, na técnica, nos aspectos interpretativos, etc. A avaliação dos professores presentes confirma a afirmação dos demais alunos em relação às interpretações realizadas. Cada um deles tocou uma obra, com exceção de T que executou duas peças do mesmo compositor.

Quanto ao ambiente, nós pedimos que os alunos discorressem sobre os três ambientes em que eles realizaram a apresentação. Em geral, os alunos acharam o ambiente acolhedor e favorável à realização musical, apesar da expectativa de um ambiente novo e desconhecido. Destacamos algumas respostas:

“Foi muito satisfatório, uma experiência muito boa, pois colaborou e muito no nosso crescimento no meio artístico e profissional, como devemos nos comportar”. (T)

“Só achei um pouco estranho você tocar em um lugar que não conhece, um público formado por pessoas completamente desconhecidas, um outro piano que não é o da escola e um palco. Mas foi bem diferente e legal. Amei!”(J)

A apresentação na escola me deixa um pouco mais nervoso[...], talvez por causa do ambiente, em que críticas positivas e negativas são inevitáveis[...]. Porém, tudo isso é normal e faz parte do processo de formação. O importante é que eu tenha consciência das minhas qualidades e das minhas deficiências, para evoluir na arte pianística. (G).

Para G, os locais de apresentação extraescolar eram mais fáceis de realizar a *performance* que em relação ao ambiente escolar, diante dos seus pares e onde os alunos ficam sujeitos às críticas, que ele caracteriza como positivas e negativas. Segundo ele, “sentir-se relaxado” fora da escola acontece “porque foge do pensamento a ideia de que eu esteja sendo sempre avaliado como numa prova”.

Apesar de entender a crítica como algo inevitável e presente nos espaços formais de ensino da música, esse é um elemento dificultador para muitos alunos em formação. Ainda em relação à adaptação ao ambiente, todos os alunos haviam sido orientados a chegar com pelo menos uma hora de antecedência para sentir o espaço, explorar o local e experimentar o piano no qual iriam tocar. Apesar de dois ambientes serem desconhecidos por eles e como afirmou um deles, ter um público desconhecido, T e J responderam positivamente aos locais; enquanto G surpreendentemente relatou que a escola foi o ambiente que o deixou mais nervoso e A, apesar de achar o ambiente acolhedor e bonito, estava muito nervosa, pois tinha muitas expectativas em relação ao público.

Outro questionamento que fizemos foi se eles sentiram alguma ansiedade no momento da apresentação e quais os sintomas percebidos.

“Como sempre, fico muito nervosa antes, mas tento me controlar ao máximo! No momento da apresentação eu sempre fico mais nervosa no início, assim que começo a tocar, fico bem nervosa, um pouco gelada, mas aos poucos vou me controlando”(J).

“Eu não fico ansioso e sim nervoso. Eu não fico apressado para tocar logo, mas fico me concentrando para que tudo corra bem e que eu possa dar o meu melhor”(G).

“Sim fiquei muito nervosa, os batimentos cardíacos aceleraram, mãos suadas, respiração ofegante, corpo e mãos trêmulas”(T).

“Fiquei muito ansiosa, como sempre fico, tremia um pouco e me deu um lapso de memória que olhei para a partitura e não a via” (A).

Nestes relatos percebemos que a ansiedade é uma sensação inevitável para quem irá realizar uma exposição pública, os sintomas percebidos são exatamente os que estudiosos afirmam e que foram destacados por T, “batimentos cardíacos acelerados, respiração ofegante, corpo e mãos trêmulas”. Todavia, observamos que apesar das reações os alunos tinham um objetivo definido a ser alcançado e eles buscaram superar o nervosismo e superá-lo; de acordo com os relatos abaixo:

“Foi ótima, apesar do corpo trêmulo consegui controlar-me e executar as nuances musicais” (T)

Para o aluno G, usar sua capacidade de perceber que este era um sintoma normal, o fez concentrar-se e utilizar-se de pensamentos positivos que o ajudassem a se acalmar e ter sucesso em sua apresentação, os quais foram direcionados “para que tudo corra bem e que eu possa dar o meu melhor”.

Os alunos foram indagados em relação a elementos distratores, que prejudicavam sua atenção, podendo ser internos ou externos. Segundo o aluno G, ele procura abstrair de outros pensamentos que não sejam a música e fazer o melhor. “eu fico em um estado meditativo...,” afirma.

O aluno T fez a seguinte declaração: “procurei pensar que iria ocorrer tudo dentro do planejado e estudado, contudo os pensamentos contrários existem e eles estão presentes queira ou não queira...”.

Uma das perguntas realizadas foi se o aluno estava concentrado no momento da execução, Se sim, O que ele fez para que isto acontecesse? Notamos que o aluno A, que

apresentou mais dificuldade nas apresentações em relação aos elementos distratores como público, tornando-se seu foco atencional em muitos momentos, fez as seguintes afirmações em relação às três apresentações. Na 1ª apresentação em ambiente extraescolar: “Acho que não estava, pois o nervosismo me atrapalhou muito”; 2ª apresentação na escola: “Estava bem mais concentrada. Procurei me focar apenas na música e esquecer que tinha público”; 3ª apresentação em ambiente extraescolar: “Sim, estava concentrada. Procurei não olhar para o público”. Notamos um desenvolvimento no aluno em relação às apresentações realizadas e o uso de estratégias para enfrentar com êxito a experiência da *performance*.

Eles também foram orientados a avaliar suas apresentações. Nenhum deles indicou como uma ótima apresentação, mas responderam da seguinte maneira:

“Falta muito ainda pra chegar a ser ótima, mas eu sempre tento fazer chegar lá[...]. Com certeza isso se deve ao fato de eu ser muito perfeccionista” (G).

“Professora, segura eu nunca estou, mas como temos que tocar... é encarar e esquecer se estou segura ou não. Apenas fazer!” (J)

“Apesar de todo nervosismo toquei muito bem. Eu diria que apesar dos meus erros eu a avalio como boa. Valeu a experiência.” (T)

Considerações Finais

Acreditamos que essa primeira experiência foi positiva, e com base nos relatos obtidos, constatamos o quanto foi significativa para os alunos, tornando-se também para nós docentes. O desafio de aprender um repertório, partilhá-lo com seus pares, socializá-lo em diferentes espaços; aplicar o uso de estratégias cognitivas para o aprendizado musical e instrumental; para a vivência do palco; para adaptação aos diferentes espaços e públicos; expondo-se à diversidade de estímulos existentes, que por vezes constituíram-se distratores, mas não inviabilizaram o exercício da sua prática performática; enriqueceu as experiências musicais dos alunos em formação.

Swanwick (2003) enfatiza que é no respeito pela curiosidade do aluno e do desejo de ser competente, que se oferece a possibilidade de escolha e tomada de decisões, onde eles começarão a se apropriar da música por eles mesmos e dos diferentes tipos de possibilidades musicais; dentre as quais está a execução pianística, que não deve ser tomada como uma atividade isolada, mas uma atividade capaz de oferecer o diálogo do pensamento musical em

outros contextos, ou até da observação reflexiva deste fenômeno, proporcionando assim a ampliação de suas experiências musicais.

Referências

FUENTES, Daniel et. all. Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GILL, Roger. Neuropsicologia. Trad. Maria Alice Araripe de S. Doria. Ed.3^a. São Paulo: Santos, 2007.



KASTRUP, Virgínia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. *Revista Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16, set/dez.2004.

MALLOY-DINIZ Leandro F. et all. *Neuropsicologia no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. In: *Neuropsicologia: teoria e prática*. FUENTES, Daniel et. all. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA e RODRIGUES, Ana Carolina. Efeito do Treinamento Musical em Capacidades Cognitivas Visuais: atenção e memória. 2012. 145 f. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Biológicas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

PAULA, Lucas de; BORGES, Maria Helena Jayme. *O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical*. Em Pauta: Revista do Programa de Pós graduação Stricto-Senso da Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Vol. 4, n. 1, p. 29-43, 2004.

RAY, Sonia. *Os Conceitos de EPM, potencial e Interferência, inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical*. In: *Performance Musical e suas Interfaces*. Sonia Ray (Org.). Goiânia: editora Vieira, p. 39 a 64, 2005.

ROLAND, David; WILSON, Glen D. *Performance Anxiety*. In: *The Science & Psychology of Music Performance*. Oxford University Press. New York, 2002. Pags. 47-58.

SANTIAGO, Diana. *Estratégias e técnicas para a otimização da prática musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa*. In: *Mentes em Música*. Ilari, B. e Araújo, R.C. (Orgs). Curitiba: Deartes, pags. 137-157, 2009.

SANTI, Alexandre de. *Ansiedade positiva*. GALILEU. Ed. Globo. Março 2012, p.14-47.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. In: *Cadernos de Estudos Educação Musical 4/5*. Trad. Fausto Borém de oliveira. Belo Horizonte: Atravéz, 2003.

Imaginar, Criar e Brincar: experiências de aprendizagens de música por meio do filme *Rio*

Luísa Vogt Cota
UFU
luisacota@gmail.com

Resumo: o presente trabalho se refere a um recorte da pesquisa concluída intitulada “Experiências de aprendizagens de música por meio do filme *Rio*”. A pesquisa qualitativa teve como suporte teórico alguns conceitos de Lev. S. Vygotski e como opção metodológica a Pesquisa-ação em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Uberlândia com uma turma de crianças de cinco anos de idade. Nesta comunicação, a categoria da experiência de aprender a partir da imaginação, da criação e do brincar elucidam algumas atividades realizadas na coleta de dados bem como, a participação e as colocações das próprias crianças. Os resultados parciais mostram possibilidades de ampliação dos estudos na Educação Musical a partir da abordagem de produtos culturais midiáticos no âmbito da escola básica.

Palavras-chaves: Filme de animação, Educação Infantil, imaginário.

Introdução

O cinema é um campo interessante para se discutir entre outras temáticas, a música, os fundamentos da educação musical, os processos de apreensão e transmissão musical bem como práticas e experiências de aprendizagens diversificadas. Este trabalho apresenta um recorte dos resultados da pesquisa concluída que tem como título “Experiências de aprendizagens de música por meio do filme *Rio*”. A pesquisa tem como temática o estudo sobre as práticas musicais e os processos de apreensão/transmissão da música (Kraemer, 2000) representados em cenas do filme.

A questão de pesquisa que orientou a investigação é a seguinte: de que forma acontecem experiências de aprendizagens musicais de crianças quando assistem ao filme *Rio* e quando é proporcionado a elas o desenvolvimento de atividades de música ligadas ao filme?

Como objetivo geral, a pesquisa pretendeu compreender as experiências de aprendizagens de crianças de/sobre música com o filme *Rio*¹. Para tanto, foram realizadas atividades de natureza pedagógica, delimitadas e criadas a partir da seleção

¹O filme é uma produção dos estúdios *Blue Sky*, direção de Carlos Saldanha.

de cenas com ricas possibilidades para explorar, “ver/ouvir”, imaginar, apreciar e associar conceitos espontâneos de/sobre música a partir delas.

A opção metodológica foi a Pesquisa-ação. O campo da coleta de dados foi uma EMEI (escola municipal de educação infantil) de Uberlândia e os participantes da pesquisa foram crianças de cinco anos de idade de uma turma da escola. Para o trabalho com o filme, durante seis semanas, de abril e maio de 2012, foram trabalhadas cenas do filme. Os objetivos das aulas eram trabalhar a apreciação, a exploração dos sons do corpo e dos instrumentos musicais, a voz, o canto coletivo, a sonorização e imaginação de história. Os encontros foram filmados. Além da transcrição e textualização, houve o registro no diário de campo.

Os filmes e Educação musical

Na área da Educação Musical, os filmes são usados como forma de reflexão e interpretação para a prática docente. Souza (2009) coloca que na literatura alemã o “termo “mundo das mídias” (*Midienwelten*) já é consagrado” (SOUZA, 2009, p.8). No entanto, mesmo com a facilidade de acesso às tecnologias, a autora enfatiza que é necessário aproximar o significado que a música tem para os alunos e as preferências por CDs, bandas etc. Para a autora, a relação de crianças e mídia, mostra que é através das relações das ações e interações que se fazem as experiências e que toda comunicação envolve mediação.

Segundo Del Ben (2000) nos filmes e desenhos animados a música vem possibilitando um olhar sobre as intenções e emoções das cenas. Para a autora, a música é associada às imagens, cenas, enredos, emoções, eventos, movimento físico/corporal, entre outros. Ao analisar o filme *Dois Filhos de Francisco*, Gomes (2006) discute sobre a aprendizagem musical em família, sob uma perspectiva sociológica, colaborando com a área da Educação Musical. Cota e Ribeiro (2011) trabalharam em três curtas de animação, selecionadas a partir de filmes disponíveis na *internet*, interpretando processos e práticas de apreensão e transmissão musicais presentes em algumas cenas fílmicas dessas curtas.

Teoria da mediação

Estudos de Vygotski (1987; 1998) oferecem abordagens de uma teoria da aprendizagem fundamentada na mediação. Segundo o autor, processos mentais superiores como o pensamento e a linguagem tem origem nos processos sociais destacando que na socialização é que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores. A teoria proposta por Vygotski, reconhece que o homem não tem acesso direto aos objetos. É um acesso mediado, através de recortes do real, e com a interiorização de instrumentos e sistemas de signos, produzidos culturalmente, ocorre o desenvolvimento cognitivo.

Para as crianças, Vigotski (1998) destaca que a fala é tão importante quanto a ação. As crianças não ficam só falando o que estão fazendo. Fala e ação são partes de uma mesma função psicológica complexa quando dirigida para a solução de problemas. Nas atividades sociais, as ações de ver, ouvir e falar são internalizados. E a internalização de signos é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Para Vygotski (2007), os signos têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas em tarefas que exigem memória e atenção, são ideias que remetem a outras ideias. Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

A imaginação, a criação e o brincar

Vygotski (1998) sublinha que a criança faz experiências acerca do aprender regras, renunciar a algo que deseja, agir sob impulsos imediatos, entre outros aspectos os quais mediam o criar e o brincar. A criação de uma situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Pelo imaginário ela opera com um significado alienado numa situação real.

O brincar é uma experiência que se constitui como uma atividade prazerosa (VYGOTSKI, 1998, p. 130) e isso torna-se colaborativo para as atividades ligadas aos objetivos da aprendizagem. Vygotski (1998, p. 137) destaca que [...] a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção [...] entre situações no pensamento e situações reais [...]. As relações entre as crianças e a música mediada pelas cenas fílmicas permeiam as experiências do aprender de forma lúdica.

Na infância é possível identificar nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. As brincadeiras do “faz de conta” são exemplos “da mais autêntica e verdadeira criação”. (SMOLKA, 2009, p.17). Evidente que nessas brincadeiras elas reproduzem muito do que viram. É possível notar o papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras funcionam como um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esse eco não é reproduzido como realmente ocorre na realidade. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (ibid, p.17). Há uma combinação dessas impressões e, baseando-se nelas, “a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (ibid, p.17).

A imaginação transforma-se em meio da experiência do indivíduo porque tendo por base a narração ou descrição de outro, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou na sua experiência pessoal. Por isso, há uma dependência mútua entre imaginação e experiência. A imaginação se apóia na experiência e vice-versa. Com o passar do tempo, a imaginação, por ser dependente da trajetória, passa a ser menos subjetiva e mais objetiva, daí a diferença entre a imaginação da criança e de um adulto.

A imaginação é a base, o início motriz da criação. A construção da imaginação criadora se constitui como um “conjunto historicamente construído de noções objetivadas, as quais decorrem das práticas sociais e ao mesmo tempo as orientam. Apresenta-se como o desejável de ser realizado em uma sociedade, em determinada época” (ibid, p. 59). A imaginação, não se reduz à fantasia, ao devaneio, há um desenvolvimento de natureza social e integrado ao sistema de funções psicológicas superiores², ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. A criação, a “cristalização” da imaginação depende da influência do meio social como: família, escola, dentre diversos espaços e contextos. A atividade criadora da imaginação depende da experiência anterior do indivíduo, ou seja, quanto mais rica e mais experiências possui uma pessoa, mais material estará disponível para a imaginação e, conseqüentemente para a atividade criadora.

² Vygotski coloca que as funções psicológicas inferiores são formadas biologicamente. Para o autor, o social modifica o homem. O meio influencia sobre si mesmo e sobre o outro. As funções psicológicas superiores são formadas socialmente (do meio externo para o interno). A imaginação está dentro das funções psicológicas superiores.

A experiência do aprender a partir da imaginação, da criação e do brincar

As relações entre as crianças e a música mediada pelas cenas fílmicas permearam as experiências do aprender de forma lúdica. Em um dos encontros foi utilizada a brincadeira de seguir o mestre (a qual uma criança deveria criar sons, gestos de cenas, de personagens filme e as demais deveriam imitá-la). Como por exemplo, uma cena do início do filme.

Pesquisadora: quem mais tem alguma idéia?

Isadora: eu sei! Quando o Blu “tava” na gaiola.

Pesquisadora: estava na gaiola? Como a gente vai fazer isso?

Tem que inventar...

(as crianças falam juntas: “eu sei, eu sei!” algumas levantam a mão)

Isadora: balançando!

(a garota balança o corpo para frente e para trás)

Pesquisadora: balançando. Então todo mundo tem que balançar!

(a turma todo balança o corpo para frente e para trás)

(Caderno de Transcrições p. 18-19)

Nesta atividade as crianças, muitas vezes narravam o que acontecia na cena e, em seguida, criavam movimentos, sons para as suas narrações. A cena que Isadora narra é uma cena em que o personagem Blu, ao estar preso na gaiola, para tentar fugir, balança o próprio corpo que acaba balançando a própria gaiola. Tiveram proposta como voar, fazer o som da arara, cantar trecho de uma música, fazer sons onomatopéicos (como por exemplo, de uma fechadura se destrancando, de uma porta se abrindo). Durante a brincadeira, apareceram trechos de todo o filme. Muitas vezes as crianças pediam ajuda para criar um som para determinada cena, a partir disso, a turma ia dando as suas sugestões. É possível remeter à Vygotski ao notar o papel da imitação nas brincadeiras das crianças. “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (SMOLKA, 2009, p.17).

Outro fato peculiar foi a identificação das meninas Alice e Isadora com a personagem Jade, principalmente em uma cena em que a personagem canta. Chamava-me a atenção como as duas garotas, esperavam, tinham expectativa para o momento em

que a personagem Jade aparecia. Isso ocorreu em vários momentos, segue abaixo três trechos de diferentes encontros:

Alice (fala para Isadora) : quer ver? Agora ela vai cantar
(Assim que a personagem Jade começa a cantar, Alice canta junto e Isadora tenta acompanhar. As crianças batem palmas, cantam juntamente com o filme e imitam o som da arara que aparece durante a música).
(Caderno de Transcrições p. 11-12)

Alice: aí a Jade começa a cantar
Pesquisadora: como é a parte da Jade?
(Alice e Isadora começam a cantar e a turma acompanha: laia, laia, laia, laia, laia, laia, laia, laia. Alice levanta os braços, como se estivesse voando, assim como a personagem Jade)
(Caderno de Transcrições p.14)

Pesquisadora: cada hora um vai ser o mestre! A Isadora vai ser o mestre!
Isadora: Laia, laia, laia... (canta a parte da personagem Jade)
Pesquisadora: quem lembra desse pedaço?
Alice: da Jade!
Pesquisadora: Então vamos todo mundo fazer?
(a turma canta junto: laia, laia...)
(Caderno de Transcrições p. 16)

Ao ver as meninas se identificarem e imitarem a personagem Jade, muitas vezes, além de apenas se identificar, eu pensava que elas queriam ser a Jade, uma personagem que embora seja uma arara, tem personificação de muita feminilidade e ao final vira o par romântico do personagem principal, Blu, ou seja, Jade é a mocinha do filme. As duas garotas se imaginavam no filme, se imaginavam como Jade. Nesta cena da festa em que a personagem aparece, ela canta lindamente, está bonita e Blu se mostra com olhos apaixonados.

Em relação à imaginação, no último encontro com a turma (dia 29 de maio) foi proposta a criação de uma história sonorizada com uso de vários apitos, cada um deles tinha um som diferente, cada som era um som de pássaro. A proposta da história era a de que nós (as crianças e eu) conheceríamos os personagens do filme (Blu e Jade) pessoalmente:

Pesquisadora: a gente vai imaginar que o Blu e a Jade vão vir aqui pra Uberlândia. Já pensou?! Eles vão vir aqui pra Uberlândia visitar a gente...
(as crianças olham para a pesquisadora sorrindo)
Guilherme Augusto: Uaaaaaaaau!!!!

Pesquisadora: já pensou?! E sabe pra onde a gente vai para encontrar com eles?

(com a cabeça, as crianças acenam o não)

Kelly: aonde?!

Pesquisadora: lá no Parque do Sabiá³

(as crianças fazem o som de “Ham”, um suspiro de empolgação)

Guto: que massa!

(Caderno de Transcrições p.25)

Como se pode constatar no trecho acima, as crianças ficaram empolgadas com a ideia. Algumas apenas sorriam, mas aos poucos todas elas participaram da atividade. Acredito que esse encontro foi o que as crianças mais se concentraram. Queriam participar, dar opiniões, dizer o que conheciam e o que viam. Na continuidade da atividade, perguntei às crianças o que é que tinha no Parque do Sabiá, logo em seguida elas responderam que lá havia bichos. Foi então que eu perguntei quais bichos eles já tinham visto no parque. A partir disso vários bichos foram “colocados na roda”: leão, macaco, jacaré, etc. Foi então que um garoto falou de um bicho inesperado:

Pedro: gato de botas!

Pesquisadora: gato de botas????

(as crianças começam a rir)

(Caderno de Transcrições p.26)

Pedro coloca como um dos bichos do parque o personagem “Gato de Botas” possivelmente o personagem colocado por ele foi visto em algum filme ou em uma história de algum livro. Ao imaginar o personagem no parque, o garoto coloca um pouco da sua experiência, um pouco do que vivenciou ou assistiu em outros espaços. A partir da fala de Pedro, é possível discutir da relação experiência/imaginação estudada em Vygotski, o qual coloca que a imaginação transforma-se em meio da experiência do indivíduo porque tendo por base a narração ou descrição de outro, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou na sua experiência pessoal. Por isso, há uma dependência mútua entre imaginação e experiência.

A partir da colocação de Pedro as crianças começaram a colocar outros bichos na história criada por nós. Desta vez, não apareceu nenhum personagem conhecido pelas crianças, mas a imaginação de um bicho criado por elas:

Pesquisadora: Alice

³ Parque do Sabiá é um parque da cidade de Uberlândia onde também existe o zoológico municipal da cidade.

Alice: é... orelhinha
 Pesquisadora: orelhinha?! O que mais?
 (as crianças dão risada)
 (Caderno de Transcrições p. 26)

Nesta atividade eu não questionei as colocações das crianças, apenas repetia os bichos colocados por ela, mas com um ar interrogativo, duvidoso. Ao responder dessa forma, as crianças já entendiam que eu nunca tinha visto esses bichos no Parque do Sabiá, acredito que depois da minha reação elas realmente se davam o direito de rir, pois eu aceitava todos os bichos colocados por elas, mesmo que eles não existissem. Os personagens do filme *Rio* também não existem e eu os coloquei na história, por isso deixei que elas criassem a vontade.

As crianças, ao criar, também fizeram associação a partir da produção de sons do corpo. Em uma das atividades, ao bater as mãos nas coxas, na barriga e na região do peito, as crianças percebiam a diferença de timbre dos sons produzidos por elas. Ao bater as mãos em todas as regiões uma das crianças fez a sua associação:

Guilherme: É chuva!
 Pesquisadora: Tem diferença bater aqui? (mãos batendo nas coxas) Parece chuva? E agora se eu bater aqui (mãos batendo na região do peito) Ficou diferente o som?
 (As crianças dizem que sim, umas acenam o sim com a cabeça)
 Pesquisadora: e agora se eu bater aqui (mãos batendo na barriga)
 Alice: fica!
 Pesquisadora: olha, está mais diferente ainda.
 Guilherme: está grosso!
 Pesquisadora: ficou grosso? E aqui? (mãos batendo na coxa). Está parecendo chuva, será?
 Guto: está!!!
 Pesquisadora: aqui (batendo as mãos na região do peito). (uma criança começa a fazer o som do vento assoviando)
 (Caderno de Transcrições p. 13)

Neste trecho, os sons corporais emitidos pela turma fez com que Guto os associasse ao som da chuva que, de fato, é um som próximo. Durante a criação uma criança começa a fazer o som do vento. A associação e a imaginação das demais crianças fizeram com que o som não apenas parecesse o da chuva, mas que elas criassem o ambiente da chuva.

Durante os seis encontros, era possível perceber as criações das crianças muitas vezes construídas de forma coletiva, socializada. Também era evidente os olhares

curiosos para ouvir um som de um pássaro “dentro de um apito”, suas ideias criativas para compor história e brincadeiras, o cantar junto ao filme aprender a trilha sonora ou trecho dela era um cuidado das crianças.

Considerações Finais

As experiências do aprender ocorrem porque as crianças são ativas no processo da experiência. Elas aprendem porque são sujeitos do processo de conhecimento. No âmbito da aprendizagem musical isso significou compreender que as crianças aprendem quando se relacionam com os elementos musicais, com outras pessoas e com objetos. O aprender é um processo que se faz gradualmente, no cotidiano das crianças. Além disso, essas experiências do aprender nem sempre ocorrem na relação aluno-professor, nesse processo de transferência que se espera no saber escolar. Elas ocorrem nas relações das crianças com pessoas e objetos, nas ligações e interpretações feitas por elas, na curiosidade em saber, em descobrir e eu poderia ir além desses aspectos, poderia dizer que as experiências de aprendizagens também acontecem na espontaneidade e na sinceridade tão nítidas das crianças.

Os filmes, os desenhos animados, as fantasias, a imaginação, as criações, as músicas, os brinquedos fazem parte do cotidiano das crianças e seria interessante também fazer parte da aula de música e da formação de professores da área. As lembranças das experiências vividas seguem com as crianças vida afora. Ao ler as últimas falas da última atividade da coleta de dados, trago como reflexão final o seguinte trecho:

Pesquisadora: hoje foi o último dia que a gente fez atividade com o filme *Rio*.

Lucas: Mas... ô tia, eu não sinto saudade porque eu já ganhei o DVD do Blu.

Pesquisadora: que ótimo, melhor ainda!

Crianças: eu também!

[algumas crianças dizem já ter o filme, outras dizem que vão ganhar]

Pesquisadora: melhor ainda. Porque assim vocês podem assistir quantas vezes quiserem. Até enjoar!

Lucas: eu tenho o filme do Blu

Kelly: eu também tenho!

Pesquisadora: mas, aqui na escola, hoje a gente despediu porque a gente não vai mais fazer atividade. A gente já fez um monte de coisa.

Lucas: mas eu faço lá em casa e desenho em folha...

Referências

COTA, Luísa. RIBEIRO, Sônia. Vai dar samba: práticas e processos musicais em cenas de filme de animação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 21., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU Instituto de Artes, 2011a. p.444 -450.

COTA, Luísa. RIBEIRO, Sônia. Alma Carioca – a história da animação infantil na história do choro. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20.,2011,2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011b. p. 372 – 381.

COTA, Luísa. RIBEIRO, Sônia. *Vivi Viravento*: interpretações das narrativas fílmicas para a educação musical infantil. In: 11º Encontro de Ações e Reflexões no Ensino de Artes. **Anais...**Uberlândia: UFU, 2011c. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/11eraea/relatos_pesquisa/VIVI_VIRAVENTO_INTERPRETACOES_DAS_NARRATIVAS_FILMICAS_PARA_A_EDUCACAO_MUSICAL_INFANTIL.pdf>Acesso em: 30 out. 2012

DEL BEN, Luciana. Ouvir-Ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, Jusamara (Org). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000. p. 91-106

GOMES, Celso Henrique Sousa. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. In: **Revista da ABEM** (Associação Brasileira de Educação Musical). n.14, p. 109-114, Porto Alegre, mar, 2006.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara VieiraSouza. **Em Pauta**, Revista Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre –RS, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr/nov. 2000.

RIO. Direção: Carlos Saldanha. Estados Unidos, 2011. 105min. Blue Sky Studios/ Twentieth Century Fox Animation. 1 DVD (95 min.) son., color.

SMOLKA, Ana Luiza. LEV S. VIGOTSKI. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, Jusamara (Org) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 1 ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 6 ed. Ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev S. LURIA, Alexander R. **El instrumento y El signo em El desarrollo del niño**. Madrid, FundaciónInfancia y Aprendizaje, 2007.

Impactos das tecnologias e a mudança na cultura da aprendizagem musical: um estudo sobre redes sociais e educação online

Juciane Araldi

UFPB

juciane.araldi@gmail.com

Resumo: Esta comunicação de pesquisa discute perspectivas pedagógicas das redes sociais e ensino e aprendizagem musical online. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em fase inicial, que tem como objetivo: investigar as relações entre redes sociais da internet e educação musical online a partir do desenvolvimento de cursos de extensão online. O campo empírico é constituído por cursos de extensão online de música. Tendo em vista as recentes pesquisas sobre cursos de música na modalidade a distância e suas contribuições para compreender o ambiente online como mais um local de aprendizagens, a discussão aqui proposta pode contribuir para compreender os impactos das transformações tecnológicas na formação e atuação do professor de música e possibilitar outras discussões nos cursos de educação musical a distância e presenciais.

Palavras chave: educação musical online; redes sociais na internet; tecnologia.

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa de doutorado, em fase inicial, cuja temática discute diálogos entre redes sociais na internet e educação musical online. Trata-se de um estudo que concebe as redes sociais na internet como perspectiva pedagógica, indo além do seu uso como ferramenta educativa.

O avanço tecnológico modifica as formas de consumir, produzir, ensinar e aprender música. Com as trocas possibilitadas pelo compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo, e com a web 2.0 que permite a criação e postagem de conteúdos na rede de internet, há uma mudança na cultura da aprendizagem musical. A possibilidade de interação é uma das características das redes sociais na internet, cujos participantes são os principais mantenedores dos assuntos e conteúdos por elas veiculados.

As redes sociais caracterizam-se como uma das formas de representação de relacionamentos dos indivíduos entre si ou entre diferentes grupos sociais. As redes possibilitam compartilhar ideias, aspirações, desejos, ou seja, interesses múltiplos suportando a criação de relações especializadas, complexas e de criação. As redes centram-se em atores sociais que possuem um papel ativo na formação de suas conexões sociais (RECUERO, 2009).

Castells (2003) destaca a importância de compreender a forma como a sociedade se organiza por meio das redes. Para ele “as redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação” (CASTELLS, 2003, p. 7). Essa flexibilidade traz outros modos de organizar a vida social, de tal modo que as redes “estão proliferando em todos os domínios da economia e da sociedade, desbancando corporações verticalmente organizadas e burocracias centralizadas e superando-as em desempenho” (idem).

As redes sociais na internet possibilitam a união de indivíduos de forma igualitária e democrática, no entanto, envolvem uma linguagem simbólica, os limites culturais e as relações de poder. As redes podem ser consideradas como uma medida de desenvolvimento humano, de construtos sociais, de produção de saberes, de produção de aprendizagens. São espaços onde emanam conhecimentos, aprendizagens e a formação de uma cultura de participação (RECUERO, 2009).

Nessas redes o conhecimento é compartilhado em diferentes tempos e espaços, tendo a não linearidade com uma de suas características. Para Kenski (2013, p. 49) “Os tempos das informações acessadas se diluem e se apresentam sempre no tempo presente. A imagem recebida do evento que está acontecendo naquele mesmo instante compartilha o mesmo espaço na rede social com o vídeo de um evento antigo”. Dessa forma, “não prevalece o tempo concreto de cada informação publicada, mas o tempo pessoal em que cada um acessa e se manifesta” (KENSKI, 2013, p. 49).

Esse formato de compartilhar informações, permite que as pessoas se encontrem no espaço virtual, ou ampliem suas redes presenciais para os espaços virtuais, de tal modo que “a interação mediada pelo computador é também geradora e mantenedora de relações complexas e de tipos de valores que constroem e mantêm as redes sociais na internet” (RECUERO, 2009, p. 36).

O avanço da internet e as possibilidades das conexões entre as pessoas em tempo real, trouxe modificações para a Educação a Distância (EAD). Esta, que teve suas origens por correspondência e meios de comunicação, como rádio e TV, configurando uma transmissão em massa, é desenvolvida atualmente com a utilização de um conjunto de mídias que operam no computador via internet. Esse formato é chamado também de educação online. As diferenças entre educação a distância e educação online é que “Enquanto a modalidade ‘a

distância' é operada por meios de transmissão em sua natureza, a modalidade online lança mão das disposições favoráveis à interatividade cada vez mais presentes e em sintonia com a evolução da *web* em direção dos ambientes de comunicação e colaboração” (SILVA, et al., 2010, p. 11).

A interatividade ocorre quando há a atitude intencional de se comunicar com o outro, possibilitando atitude de cocriação entre os alunos. Nesse sentido, o desenvolvimento de cursos na modalidade online “permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O cursista aprende com o material didático e na dialogia com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros cursistas – por meio de processos de comunicação síncronos e assíncronos” (SANTOS, 2010, p. 40-41).

Considerando as características de interação, não linearidade, quebra de hierarquias, participação ativa dos integrantes das redes sociais e os aspectos de interação e colaboração da educação na modalidade online, surgem os questionamentos: como o olhar para as práticas e interatividade presentes nas redes sociais da internet podem contribuir para a concepção de cursos na modalidade online? Quais os possíveis diálogos entre as práticas presentes nas redes sociais e os cursos online desenvolvidos na escola/universidade? Em que medida as relações de pertencimento, criação de redes, fluxo de participação das redes sociais na internet podem ser percebidas no AVA de cursos online? Quais especificidades da aprendizagem em rede podem dialogar com a prática pedagógico-musical de cursos online?

A partir destas questões, esta pesquisa tem como objetivos: investigar as relações entre redes sociais da internet e educação musical online a partir do desenvolvimento de cursos de extensão online; verificar o potencial de aprendizagem presente nas redes sociais da internet e suas contribuições para o ensino e aprendizagem musical na modalidade online; viabilizar cursos com estrutura flexível e hipertextual para estudar suas potencialidades pedagógicas na realização de cursos online; observar as especificidades da interação e colaboração presente nas redes sociais e como elas podem ser percebidas nas interações em ambientes virtuais de aprendizagem; observar como a organização do AVA pode promover um ambiente participativo de cocriação e construção coletiva, verificando o papel dos alunos, tutores e professores neste processo.

Trata-se de problematizar se é possível dialogar com os modos próprios de organização e funcionamento das redes sociais em cursos online. Para tanto, essa pesquisa se circunscreve em dois temas: perspectivas pedagógicas das redes sociais e ensino e aprendizagem musical online.

Como a pesquisa será realizada?

A pesquisa prevê dois momentos: o estudo exploratório de redes sociais e a realização de uma pesquisa-ação em ambiente online. O primeiro, em andamento, toma como base as redes sociais *Facebook*, *Soundcloud*, *Google +*, e analisa as postagens e interações entre participantes destas redes sociais em comunidades e páginas relacionadas à música.

O estudo de redes sociais depende de um desenho metodológico que determine quem são seus atores e como ocorrem as relações entre eles. Segundo Fragoso et al,

quando focamos um determinado grupo como uma “rede” estamos analisando sua estrutura. De um lado, estão os nós (ou nodos). De outro, as arestas ou conexões. Enquanto os nós são geralmente representados pelos atores envolvidos e suas representações na internet (por exemplo, um blog pode representar um ator), as conexões são mais plurais em seu entendimento. É possível compreender essas conexões como as interações que são construídas entre os atores (FRAGOSO, et. al, 2011, p. 115-116).

Nesta pesquisa, o intuito é visualizar como as interações acontecem, e o que as motiva. É uma prévia análise do que Fragoso et. al chamam de interações de construção, que “[...] são utilizadas para criar uma determinada conexão, construir intimidade e aprofundar a relação” (FRAGOSO, et al. 2011, p. 130). E para tanto, as postagens estão sendo escolhidas aleatoriamente, agrupadas em um novo documento, onde está sendo possível perceber a estrutura destas redes e como as interações se fazem presentes.

O segundo momento tem como campo empírico dois cursos de extensão na modalidade online. Esse formato de pesquisa tem sido utilizado nas teses desenvolvidas recentemente, sobre EAD e música (RIBEIRO, 2013; GOHN, 2011; CARVALHO, 2010; HENDERSON, 2007) e em andamento (NARITA, 2012).

Tendo em vista que esta pesquisa se propõe investigar as potencialidades da aprendizagem em rede no contexto de cursos online, cujas discussões sobre interação, colaboração e cocriação se fazem presente, a metodologia prevê a interação entre pesquisador

e pesquisados para reflexão conjunta acerca do andamento do curso e das diferentes perspectivas entre os envolvidos no mesmo: professora, tutores e alunos.

Esta pesquisa entende as redes sociais na internet e a educação online como espaços de socialização, e assim, “os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (THIOLLENT, 2011, p. 15).

Essas relações sociais serão estudadas no contexto dos cursos de extensão que terão como proposta o hipertexto e a aprendizagem em rede (procurando observar as características evidenciadas no momento 1 desta pesquisa). A proposta prevê, inicialmente, a realização de dois cursos de extensão, utilizando diferentes plataformas virtuais.

O primeiro curso está previsto para os meses de outubro a dezembro de 2013. Será um curso de extensão com duração de 45h/aula, com 25 vagas exclusivas para os alunos da Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD da UFPB. O curso será desenvolvido durante 2 meses e será utilizada a plataforma *moodle* da própria instituição. O tema do curso será Vivências musicais, com o objetivo de desenvolver atividades de apreciação musical e atividades interativas online.

Após a análise deste primeiro curso, que será considerado como um projeto piloto da pesquisa, será realizada uma segunda edição, incorporando os ajustes a partir da avaliação da primeira edição.

Na sequência, será desenvolvido um outro curso de extensão voltado para alunos da licenciatura em música (presencial) com 35h/aula e 25 vagas, procurando instrumentalizar o licenciando para o uso de tecnologias digitais em suas práticas como professores de música. Para este curso pretende-se utilizar a plataforma REDU¹, que é uma rede social educacional. Após a realização deste curso, será estudada a oferta da segunda edição, para incorporar os ajustes advindos da primeira edição.

Todas as etapas serão registradas: o passo a passo na elaboração dos cursos, a criação da sala virtual e o registro de todas as interações durante as aulas. Desse modo, a coleta de dados será realizada por meio da análise das interações na sala virtual do curso; fórum de discussões e entrevistas com os participantes (tutores e alunos).

¹ <http://www.redu.com.br/>

Os instrumentos de coleta serão: entrevista online, fóruns de discussão utilizando o *Facebook*, webconferencias utilizando a ferramenta *hangout* do Google+ (que serão gravadas), observação das interações nas salas de aula virtuais. As entrevistas ocorrerão individualmente e coletivamente. Além das entrevistas, os fóruns online contribuirão para discussões assíncronas em relação ao tema investigado. Essas técnicas de coleta de dados e ferramentas têm sido utilizadas em pesquisas de doutorado na área de educação musical desenvolvidas por Oliveira-Torres (2012) e Ribeiro (2013).

Nesse sentido, a internet será não somente o objeto de pesquisa como também o campo empírico para a coleta de dados. Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011), “a internet pode ser tanto *objeto* de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto *local* de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, *instrumento* de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 17).

A opção por estes instrumentos de coleta de dados leva em conta a forma de organização dos cursos online, com relação à participação em fóruns, *chats*, e a comunicação por meio da escrita. Além disso, se o tema da pesquisa se constrói a partir do olhar para o ambiente online e a aprendizagem musical, a utilização dessas ferramentas para a realização da pesquisa contribui para refletir sobre os modos próprios da pesquisa online.

As críticas a respeito da mera transposição de metodologias utilizadas no ensino presencial para o ensino a distância, críticas essas levantadas pelos estudiosos da EAD, também servem para o tema dos métodos de pesquisa. Por vezes, se tenta imitar o modelo de pesquisa presencial nas investigações sobre e nos ambientes mediados pelas tecnologias de informação e comunicação. Segundo Halavais “A sociedade em rede nos força a trabalhar de novas maneiras e a estudar a sociedade de modos igualmente novos. Ela nos força a pensar novamente sobre nossos instrumentos, e ter certeza que eles são apropriados para as tarefas a que os aplicamos” (Halavais, apud FRAGOSO, et al., 2011, p. 16)

Considerando a temática desta pesquisa, é importante sinalizar que a construção metodológica está sendo moldada a partir da imersão no campo, com a preocupação de atentar para os possíveis modos próprios de investigação advindos do ambiente online.

Por que estudar este tema?

O interesse em investigar essa temática teve início na minha pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2002 e 2004 no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. A pesquisa, que teve como tema “Formação e prática musical de DJs” (ARALDI, 2004), permitiu ampliar meu olhar tanto para as práticas musicais que estão fora das instituições formais de ensino, quanto para o ensino e aprendizagem musical desenvolvido nas escolas, universidades e demais campos de atuação dos educadores musicais. Os dados advindos da pesquisa de mestrado foram revisitados, ampliando a discussão e se tornando livro, capítulos de livros, recortes de pesquisa em anais dos eventos da área de música (ARALDI, 2007; 2008; 2010).

A relação da temática investigada no mestrado com as transformações tecnológicas, fez com que esse tema estivesse sempre presente em minha trajetória, seja nas orientações de TCCs, nas disciplinas ministradas, no uso do AVA *moodle* no ensino presencial e na atuação como docente, desde 2011, no curso de Pedagogia EAD da UFPB. Essa experiência tem contribuído para reflexões acerca do ensino e aprendizagem musical na modalidade online.

O desenvolvimento desta pesquisa nasce a partir das discussões geradas pelos pesquisadores sobre ensino de música na modalidade EAD (NUNES, 2010; GOHN, 2010; NARITA, 2012) e estudos sobre EAD em geral, que problematizam a questão das possibilidades da educação online neste campo e as críticas com relação à transposição do modelo presencial na modalidade EAD (PETERS, 2010; SILVA et. al., 2010).

Ao afirmar que há uma mudança da cultura do ensino e aprendizagem musical, estão contempladas as interações de alunos com as mídias digitais, redes sociais, dispositivos móveis (celulares e *tablets*). Estes, representam o acesso as redes sociais em qualquer tempo e local, possibilitando compartilhar eventos e produções audiovisuais em tempo real. As múltiplas funções dos dispositivos móveis possibilitam outras vivências musicais, contribuindo para escolher e compartilhar músicas, executá-las em aplicativos que simulam instrumentos musicais e permitir que o usuário intervenha sobre elas por meio de *softwares* que simulam *mixers* e editores de áudio e vídeo.

Segundo Souza (2008), “para os educadores musicais, tornou-se imperiosa a necessidade de compreender as condições de produção de sentidos que as tecnologias eletrônicas promovem nas experiências pedagógico-musicais dos alunos” (2008, p. 8). Nesse sentido, estudar a aprendizagem musical em rede e online passa a ser uma das preocupações contemporâneas da área.

Essa preocupação se relaciona com o objeto de estudo da educação musical: relações entre pessoas e música (KRAEMER, 2000). Tal relação sofre mudanças a partir das transformações tecnológicas contemporâneas, que, cada vez mais, se caracterizam pela convergência de diferentes mídias.

Gohn, ao discutir sobre comunidades virtuais e aprendizagem musical, traz importantes reflexões para os professores ao afirmar que “as comunidades virtuais estão presentes na vida diária de muitos aprendizes, mas estariam seus professores preparados para lidar com essa realidade? Estariam os professores prontos para compreender os efeitos que a vivência nas redes eletrônicas traz para as formas de pensar e agir dos alunos?” (GOHN, 2008, p. 118).

A presença do ensino online nas universidades está além da oferta dos cursos na modalidade EAD. Já é permitido que parte da carga horária de cursos presenciais seja ministrada a distância², e nesse contexto, o uso da internet tem sido fundamental, sendo o uso do AVA *moodle*, incentivado em algumas universidades, como a UFPB onde trabalho, por exemplo.

A proliferação das mídias e internet gera demanda de pesquisas sobre as transformações dos modos de ensinar e aprender música na sociedade em rede. Conceber a rede no processo educacional requer um estudo aprofundado, reflexões balizadas pelas ações práticas, pelos atores envolvidos (professores, alunos, tutores) e literatura especializada.

Nesse sentido, o projeto *Facebook* (PISCITELLI, 2010) desenvolvido na Argentina, aponta discussões e encaminhamentos para entender os modos pelos quais as pessoas participam e integram as redes sociais e como isso pode contribuir para repensar os modos de organização das aulas. Segundo Piscitelli (2010) “o que se trata não é simplesmente – com a dificuldade que isso pode ser – de criar uma rede para a aprendizagem formal, mas sim de criar uma rede viva, que aprenda, se adapte, se redesenhe e integre essas conversações e interações” (PISCITELLI, 2010, p. 13, tradução minha).

Eid (2011) ao escrever sobre um curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD, evidencia a importância de repensar o formato e os modelos muitas vezes fechados com que os AVAs são organizados.

² Portaria MEC nº 4.059/2004 que dispõe sobre a carga horária que pode ser realizada a distância em cursos presenciais.

Há a necessidade de formação de professores para atuarem nessa nova visão em rede. Uma formação para que ele saiba lidar com esses ambientes, com essas potencialidades que rompem com o modelo tradicional linear com o qual está acostumado (EID, 2011, p. 403-404).

Investigar sobre as formas de aprender música em rede e em ambientes virtuais é um tema que pode contribuir não somente para a educação a distância, mas também para o ensino presencial. O uso das redes sociais como ferramentas educativas pode ser um impulso para repensar os moldes de ensino, no entanto, as mudanças de paradigma educacional que uma concepção em rede traz, podem contribuir para a reelaboração dos cursos de graduação a distância e presencial e potencializar as inovações que cada ferramenta possibilita para as interações e aprendizagens musicais.

Referências

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Prática Musical de DJs e educação musical In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo. *Anais...*São Paulo: ANPPOM, 2007.

_____. Aprendendo a ser DJ. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Prática musical de DJs: um estudo sobre formação musical e tecnologia. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO 3., Recife. *Anais...*Recife: ABETHE, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARVALHO, Isamara Alves. *Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2010.

EID, Jordana Pacheco. O hipertexto na construção de disciplinas de um curso de licenciatura em música a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., Uberlândia. *Anais...*Uberlândia: ANPPOM, 2011. p. 399-404.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 113-119, mar. 2008.

GOHN, Daniel. *Educação musical a distância: Abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

HENDERSON, José Ruy. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KRAEMER, Rudolph. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do PPG em Música da UFRGS*, Porto Alegre, v.11, n.16/17, p. 50-73, abr/set, 2000.

NARITA, Flávia. Music Education in the Open University of Brazil: informal learning practices. *Tehnologii Informatice si de Comunicatie în Domeniul Muzical (ICT in Musical Field)*, v. 3, p. 43-48, 2012.

NUNES, Helena de Souza. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 34-39, mar. 2010.

OLIVEIRA-TORRES, Fernanda. *Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância*. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Trad. Ilson Kayser. 3ª reimpressão. São Leopoldo, 2010.

PISCITELLI, Alejandro; ADAIME, Iván; BINDER, Inés. *El proyecto facebook y La posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel, 2010.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Edméia. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZURIN, Antônio. (org.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p.29-43.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZURIN, Antônio. (org.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SOUZA, Jusamara. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Inovar para transformação social: a prática de ensino e aprendizagem musical no Instituto Batucar

Josilaine de Castro Gonçalves
UnB
laineconcalves09@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
UnB
criscarvalhocazevedo@gmail.com

Resumo: O presente texto apresenta projeto de pesquisa em andamento cujo objeto de estudo é o projeto social Instituto Batucar. A partir de um levantamento prévio de temáticas e problemáticas relacionadas ao ensino da música no contexto não formal, procura-se compreender o processo pedagógico musical nesse contexto. Pretende-se, a partir dessa pesquisa, ampliar as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da música em projetos sociais considerando a voz de seus profissionais e estudantes.

Palavras chave: Instituto Batucar, educação não formal, projetos sociais.

INTRODUÇÃO

O Instituto Batucar, situado na cidade do Recanto das Emas, Distrito Federal, visa atender às demandas de formação sociocultural e de lazer de crianças e jovens da comunidade em situação de vulnerabilidade (sujeitas à criminalidade, tráfico de drogas e violência urbana). O Instituto é uma Organização não Governamental (ONG) registrada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sendo “...criada para promover soluções de inclusão social através, da arte, cultura e da educação, privilegiando os locais com baixo índice de desenvolvimento humano.” (Disponível em: http://www.institutobatucar.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=14935.)

Segundo Andrade (2002), as ONGs apareceram no Brasil nas décadas de 60 e 70 ligadas ao terceiro setor e como organização social com diferentes possibilidades de agrupamento e caracterização. Nas palavras de Gohn (2010),

O terceiro setor brasileiro é composto por inúmeras associações e entidades com perfis variados. Essas associações e entidades sobrevivem graças ao apoio financeiro e institucional que recebem de empresas, nacionais e internacionais, fundações também empresariais, bancos e outras entidades da

sociedade civil. Este conjunto de entidades patrocina inúmeros projetos sociais, projetos formulados com premissas associativistas destinados a clientelas carentes, num universo multifacetado das experiências associativas, inscrevendo suas atuações no universo das políticas de responsabilidade social. (GOHN, 2010, p. 76)

Para essa pesquisadora, a predominância de associativismo urbano no Brasil e nos países latinos americanos, como a Argentina e o Chile, impulsionou as organizações do terceiro setor que atuam via projetos sociais. O termo terceiro setor, na concepção de Ashoka empreendimentos sociais e McKinsey & Company, Inc (2001, p.13), é utilizado para “designar organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, criadas e mantidas com ênfase na participação voluntária que atuam na área social visando à solução de problemas sociais”.

Nessa perspectiva socioeducativa, a música tem participação relevante, devido, principalmente, sua dimensão social, sua receptividade, suas características de desenvolvimento pessoal e motivação e sua interface com diferentes áreas. Nesse contexto, tenho atuado como profissional e refletido sobre os processos locais de ensino e aprendizagem musical e de formação de profissionais. Em minhas experiências como instrutora sócio-educativa na Fenações (Instituição Social) e como analista do projeto Ciranda, extensão da Universidade Católica de Brasília (UCB), deparei-me com situações problemas como: 1) diversidade do público alvo em termos de faixa etária, formação e interesse; 2) grande rotatividade dos adolescentes e jovens nas atividades; 3) indisciplina e falta de formação de hábitos e atitudes; 4) impacto social, cultural e de valores entre os profissionais e o público alvo; 5) não formação do profissional para atuar nesse contexto; 6) diversidade de atribuições que são exigidas dos profissionais; 7) necessidade de desenvolver saberes e competências associados a relações interpessoais.

O cotidiano dos projetos e as dificuldades e incertezas enfrentadas na minha prática docente me levaram a refletir sobre o que é ser professor em um projeto social. Como desenvolver práticas de ensino e aprendizagem musical que sejam significativas e promovam inclusão e transformação social? Que significados têm essas práticas para professores e alunos? Como essas práticas se integram a outras atividades e objetivos do projeto? Qual é a formação do profissional que ministra as atividades pedagógico-musicais? Como essa formação se desenvolve no projeto?

Diante desse questionamento, procurei conhecer projetos bem sucedidos que desenvolvessem um trabalho musical. No Distrito Federal, o Instituto Batucar apresenta uma

proposta singular de educação musical em que a percussão corporal é o meio e o objeto de musicalização e de profissionalização. Além disso, o projeto incentiva a formação de multiplicadores que dão sustentabilidade e continuidade a sua proposta. Pelas características apresentadas, o Instituto foi escolhido como objeto de estudo desta pesquisa, cujo objetivo geral é compreender o processo de ensino e de aprendizagem da música no Instituto Batucar, suas práticas musicais e de formação de instrutores ou multiplicadores.

Neste texto, apresento o conceito de educação não formal que caracteriza projetos sociais, o Instituto Batucar, a metodologia da pesquisa a ser realizada e a relevância dessa investigação para o desenvolvimento da Educação Musical no Distrito Federal.

Educação não formal e capacitação de educadores em projetos sociais

Por projetos sociais entende-se a estruturação e efetivação de ações intencionais promovidas por um grupo ou organização social, que são planejadas a partir do diagnóstico e da reflexão de uma situação problemática (STEPHANOU *et al.*, 2003, p.1). Geralmente, nesses espaços, são desenvolvidos processos de educação não formal, segundo a dinâmica de cada proposta, em que são oferecidas atividades ou oficinas educativas, culturais, de saúde, de formação cidadã e de lazer como: artesanato, esporte, música, dança, educação sexual, meio ambiente. Essas atividades podem variar conforme as demandas da comunidade, os espaços e recursos disponíveis, os profissionais e voluntários em atuação e a identidade das organizações ou grupos sociais.

Gohn (2006) ao caracterizar a educação não formal a diferencia dos processos educativos conhecidos como formal e informal. Para demarcar as fronteiras entre esses três tipos de educação, a autora considera alguns critérios básicos e definidores: quem é o agente do processo educativo? Onde ocorre os atos e processos educativos? Como se educa? Quais são os objetivos? Quais são os atributos de cada modalidade educativa? Quais são os resultados esperados? Assim, a pesquisadora define a educação não formal como aquela que “se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (p. 28). Nela, o educador é o “outro”, com quem ocorre a interação e ação educativa. Ele pode ser um profissional capacitado, um expert, um monitor ou um replicador, pois não se exige uma formação profissional e a capacitação ocorre a partir de definição de papéis e atividades. Os espaços

educativos se localizam em territórios diversificados que acompanham a história e a trajetória de indivíduos e grupos. O processo é construído coletivamente a partir de ações intencionais, segundo diretrizes negociadas pelo grupo, em que a participação pode ser optativa ou estabelecida por interesses ou circunstâncias históricas e socioculturais. Com relação a metas e objetivos, a educação não formal capacita, fundamentalmente, os indivíduos para a vida cidadã. Para Gohn (2006) sua finalidade é “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 29). Seus objetivos, ao contrário da educação formal não são dados a priori, mas construídos no processo interativo, o que gera o processo educativo (GOHN, 2006, p.29). Com relação aos atributos da educação não formal, diferentemente da educação formal, ela não é organizada por séries/idades/conteúdos, mas trabalha com aspectos subjetivos do grupo e com sua cultura política. Uma de suas características principais é o sentimento de pertencimento, a construção de uma identidade coletiva do grupo, ou seja, nas palavras de Gohn (2006, p.30):

ela pode colaborar para o desenvolvimento da auto-estima e do *empowerment* do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo. Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Gohn (2006, p. 30-31) ainda destaca que na educação não formal, os resultados esperados estão presentes e emergem do processo: consciência de como agir em grupos coletivos; (re)construção de concepção de e sobre mundo; (re)construção de identidade comunitária e coletiva; formação para a vida e suas adversidades; resgate do sentimento de auto valorização e da motivação para agir segundo dentro de suas diferenças; aquisição do conhecimento de sua própria prática (“ler e interpretar o mundo que os cerca”).

A análise de Gohn (2006) aponta para um entendimento dos processos educativos que ocorrem nas ONGs e OSCIPs, o que sistematiza e sintetiza uma série de princípios e procedimentos. Em sua reflexão, a autora enfatiza dois aspectos importantes: a formação/capacitação dos educadores e as metodologias desenvolvidas. Esses dois elementos se complementam. O que é importante destacar é o caráter sociocultural dos procedimentos educativos utilizados e o pertencimento dos educadores ao contexto local. Para Gohn (2006), o método é dinâmico e nasce dos envolvidos no processo sócio educativo, da comunidade, da vida cotidiana: suas necessidades, carências, desafios, motivações, crenças, modos de agir e

pensar, intencionalidade pessoal e coletiva. A autora defende a necessidade de se conhecer, desenvolver e codificar essas metodologias, mesmo que sejam transitórias, pois identificam práticas educativas singulares da educação não formal. Nesse processo, os educadores têm papel preponderante na delimitação de referenciais de aprendizagem, pois carregam em si não apenas suas representações e concepções de mundo, mas também a visão de mundo que estão construindo no processo educativo do e com o grupo.

A educação não formal defendida por Gohn (2006) coloca em foco as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em projetos sociais como o Instituto Batucar, suas metodologias e mediadores.

O INSTITUTO BATUCAR

O Instituto Batucar teve suas atividades iniciadas em 2001 quando o coordenador do projeto foi convidado para dar aulas de música na igreja Presbiteriana local. Segundo ele, a ausência de instrumentos musicais estimulou o desenvolvimento de um trabalho de música com o corpo: a percussão corporal. O trabalho musical proposto nasceu de um diálogo com o público interessado, após uma demonstração de percussão corporal, em que todos se interessaram.

Atualmente, o projeto apresenta a seguinte estrutura: presidente, vice-presidente, coordenadora pedagógica, administrador, dois professores de música e doze multiplicadores. Ao todo são atendidas 100 crianças com idades entre 06 à 17 anos. As atividades de música acontecem nas salas da casa sede e em uma tenda armada em espaço aberto, onde são realizadas aulas, reuniões de pais e apresentações de saraus. O trabalho voluntário envolve a formação de multiplicadores que ampliam as ações do projeto para outros espaço, participam de reuniões pedagógicas e recebem bolsa de estudos para sua formação escolar.

As atividades ou oficinas ocorrem três vezes por semana, durante três horas e quarenta minutos. A prática de orquestra é realizada uma vez por semana, sendo desenvolvida sob orientação de um maestro voluntário. Logo após as aulas, são realizadas reuniões pedagógicas com toda a equipe e os multiplicadores a fim de se discutir e compartilhar orientações para o desenvolvimento das aulas e sua avaliação.

Nas aulas de percussão corporal é trabalhada a postura corporal, ritmos, dinâmica de pergunta e resposta com ritmos imitados e criados, canto e percussão corporal, dinâmicas com

“O passo” de idealização de Lucas Ciavatta. Nas aulas de violão, os alunos aprendem postura, acordes, ritmos e ensaiam para apresentações musicais. Na prática de orquestra, os alunos executam arranjos musicais e repertório específico, desenvolvem leitura musical, performance em conjunto e aprendem a postura correta do corpo, dos braços, dos dedos ao tocar o violino e o violoncelo. Tanto na aula de violão como na aula de prática de orquestra, o professor e os multiplicadores trabalham juntos. Formam-se grupos de alunos e cada professor e cada multiplicador os orienta, propõe exercícios e os auxilia em suas dificuldades com o instrumento. A atitude e a autonomia dos multiplicadores propicia segurança para os alunos e motivação para a sua aprendizagem.

No Instituto Batucar são trabalhados também os valores humanos, como o respeito e a responsabilidade e a formação educacional dos alunos, em que os participantes são incentivados a estudar, a continuar sua educação (ensino médio e superior) e a gerir sua própria formação. Sob o ponto de vista sócio educativo, o projeto almeja desenvolver valores para transformar comportamentos e atitudes por meio do convívio social e da prática de percussão corporal.

A INVESTIGAÇÃO: PROCESSO METODOLÓGICO

Compreender o processo de ensino e de aprendizagem da música no Instituto Batucar, suas práticas musicais e de formação de instrutores ou multiplicadores exige um contato direto e contínuo com a OSCIP. Nesse sentido, esta investigação se caracteriza como um estudo qualitativo do tipo estudo de caso etnográfico. Segundo André (2000) o estudo de caso delimita uma unidade estudada com profundidade.

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 2000, p. 31)

Neste estudo, a unidade é o Instituto Batucar, seus atores e o contexto sócio cultural e o processo pedagógico musical que se desenvolve no projeto. Para melhor conhecer o

contexto, sua metodologia e prática musical, foi necessário utilizar análise de documentos (sites, regimento interno), entrevistas, diário de campo e observação participante.

As observações iniciaram em fevereiro de 2013, quando participei de uma 1ª reunião de pais. A partir desse primeiro contato, iniciei a pesquisa de campo, observando e participando das atividades do projeto uma vez por semana, com os alunos nas aulas de percussão corporal e violão. Em prosseguimento às atividades de observação, tenho acompanhado as atividades que o Instituto Batucar realiza na Educação Básica, no Centro de Ensino Fundamental 113 Recanto das Emas (CEF 113), no projeto Mais Educação. Como parte da coleta de dados, realizei entrevistas iniciais com coordenadores, administrador e professores do Instituto Batucar. Nessas entrevistas busquei conhecer o Instituto, as concepções dos administradores e professores sobre o projeto, sua formação acadêmica e musical, seus objetivos e motivações no projeto e sua opinião e perspectivas sobre o papel do projeto na vida das crianças, jovens e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas observações e entrevistas realizadas, percebo que o Instituto Batucar apresenta proposta singular e muito significativa para as crianças e jovens de baixa renda do Recanto das Emas. O projeto preza pela formação humanística e integral da comunidade e se preocupa com a formação e qualificação de educadores e multiplicadores. Estes representam a sustentabilidade do projeto e possibilitam a continuidade das práticas musicais, especialmente a percussão corporal.

O Instituto promove a socialização dos alunos, valoriza o acesso ao conhecimento musical e à prática instrumental e de conjunto. É enfatizada a formação acadêmica, a dedicação aos estudos e a conclusão da escolaridade em nível médio, técnico-profissionalizante e superior. Para atingir esse objetivo, o Batucar oferece bolsas de estudos e apoio pedagógico. Como retorno, o estudante se compromete com o grupo e se mantém vinculado ao projeto como multiplicador.

As características pedagógico-musicais do projeto, sua concepção de formação de multiplicadores e visão de mundo estimularam a realização desta pesquisa que poderá contribuir com as práticas musicais e a formação de educadores e professores de música no contexto não formal de aprendizagem musical.

Referências

ANDRADE, Miriam Gomes Vieira de. **Organizações do Terceiro Setor: Estratégias para Captação de Recursos junto às empresas privadas.** 2002. 146 f. (Dissertação de pós-graduação em Engenharia de produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; MCKINSEY & COMPANY, Inc. **Empreendimentos sociais sustentáveis: como elaborar planos de negócio para organizações sociais.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação.** Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, 2006.

STEPHANOU, Luis; MULLER, Lúcia Helena; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Guia para a elaboração de projetos sociais.** Porto Alegre: Ed Sinodal e Fundação Luterana de Diaconia, 2003.

Site do Instituto Batucar: http://www.institutobatucar.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=14935
Acesso em: 20/01/13.

Jovens, músicas e mídias sociais: desafios da Educação Musical na contemporaneidade

Silvia Regina de Camera Corrêa Bechara
UNESP
silvia.cbechara@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte do meu projeto de pesquisa de mestrado, que propõe a realização de um estudo sobre as interações entre jovens estudantes de música e a cibercultura musical na mídia social *Facebook* e suas implicações para a área de educação musical. Aqui, por meio de uma breve revisão bibliográfica, apresento alguns trabalhos que vêm discutindo a temática educação musical e cibercultura, com o objetivo de levantar algumas reflexões sobre a educação musical na contemporaneidade. De acordo com os trabalhos apresentados, os internautas trocam informações e discutem sobre bandas, instrumentos, teoria musical; compartilham áudios e vídeos de músicas de seus artistas preferidos, ou mesmo de composições próprias; se expressam como fãs de determinados estilos ou grupos musicais, dentre outras vivências. Esses sites, por sua vez, possuem uma estrutura que disponibiliza um espaço de discussão a respeito daquilo que é compartilhado, gerando a interação entre os usuários, propiciando um universo de aprendizagem e ampliação de conhecimentos musicais.

Palavras chave: jovens, cibercultura musical, educação musical.

Introdução

A sociabilidade e a cultura na internet (ou “cibercultura”¹) são temas que vêm sendo discutidos cada vez mais frequentemente em diversas áreas. A dualidade é clara entre os “apocalípticos” e “integrados” (GOHN, 2008): os primeiros lutam contra as inovações desta chamada “nova mídia”², alegando a suposta alienação e passividade que proporcionam. Já o segundo grupo destaca o lado positivo das tecnologias, defendendo a ideia de que possibilitam a interação e ampliação cultural e social. Tomando como base uma visão mais “integrada”, trago alguns autores que vêm discutindo as possibilidades que a “nova mídia” traz para a educação, e em especial para a educação musical.

¹ Segundo a definição de Lévy (1999), “O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. [...] Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

² “Nova mídia”, segundo BARCELOS (2013) é o nome que se dá às tecnologias que possibilitam a “troca de informações entre indivíduos e grupos”, como, por exemplo, telefones celulares, SMS, e-mails, *instant messengers*, sites de redes sociais, jogos online etc.

Como este artigo apresenta um recorte de minha pesquisa de mestrado, que terá como foco os jovens e as interações com a música através das mídias sociais (*Facebook*, *YouTube*), inicio com uma breve contextualização sobre quem é este jovem, o qual a literatura vem definindo de diversas formas: “n-geners” (TAPSCOTT, 1999), “generación @” (FEIXA, 2000), “los nuevos bárbaros” (REGUILLO, 2012).

O jovem na cibercultura

Os “N-Geners” ou “Geração Net” – termo usado por Tapscott (1999) ao se referir aos sujeitos que no final da década de 1990 tinham entre 2 e 22 anos – estiveram cercados do que chamamos de “nova mídia”, ou seja, já nasceram imersos nesta cultura da interação via internet, que segundo BARCELOS (2010), apresenta possibilidades de comunicação e expressão mais interativas e imersivas que a mídia chamada de “tradicional” (TV, rádio e jornal). Segundo Tapscott,

Como já nascem com a tecnologia, as crianças da Geração Net a assimilam. [...] Com a assimilação, as crianças veem a tecnologia como apenas mais uma parte de seu ambiente e a assimilam juntamente com as outras coisas. Para muitas crianças, usar a nova tecnologia é tão natural quanto respirar. (TAPSCOTT, 1999, p. 38).

Desta forma, utilizam essa tecnologia como ferramenta para suas atividades cotidianas, nos processos de aprendizagem e socialização. Quebram paradigmas e fronteiras da sociedade, são “portadores de novos sentidos, estratégias e domínios.”³ (REGUILLO, 2012, p. 138).

Segundo Barcelos (2010), um dos motivos pelos quais os jovens utilizam a internet é para “aprendizagem experimental”. Eles se utilizam dessa mídia para conhecer o mundo ao seu redor, buscar respostas para seus questionamentos, e o mais interessante é que, segundo o autor, “os elementos interativos da internet implicam que estas experiências não são aprendidas isoladamente, mas discutidas e trocadas com amigos e colegas através de e-mails, salas de *chat*, *bulletin boards* e *blogs*.” (BARCELOS, 2010, p. 47).

Educação e mídias sociais

³ Tradução livre de: “[...] portadores de nuevos sentidos, estrategias y dominios.” (REGUILLO, 2012, p. 138).

A área de educação vem desenvolvendo estudos que tratam da temática educação por meio das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Machado e Tijiboy (2005) atentam para o potencial socializador das mídias sociais, considerando um impulsionador das relações humanas.

Além do aspecto socializador, Raupp e Eichler (2012) destacam os efeitos motivacionais que as mídias sociais provocam em seus estudantes, em seu estudo acerca das implicações do *Facebook* no ensino de química. Além disso, os autores verificaram que as mídias sociais incentivam o trabalho em grupo e a colaboração entre os estudantes, e permitem a construção de novos espaços de aprendizagem.

Apesar dos estudos mostrarem um interesse crescente na temática “TICs na educação formal”, também fazem uma crítica à forma pela qual as novas tecnologias são inseridas no ambiente escolar, pois muitas vezes, a escola apenas adquire as tecnologias, mas não há um planejamento de como desenvolver trabalhos significativos utilizando esses novos meios, nem uma formação para o professor.

Outro ponto destacado por Machado e Tijiboy (2005), é que as mídias sociais são proibidas dentro do espaço escolar, vistas como espaços inadequados, por divulgarem todo tipo de informação, inclusive assuntos impróprios para determinadas idades. Porém, questiona se “ao evitar lidar com os acontecimentos do mundo, a escola não estaria deixando vazio o espaço da discussão e reflexão com os alunos, que vão acabar se deparando com estas questões no seu cotidiano”. (MACHADO; TIJIBOY, 2005, p. 7).

Educação musical e “nova mídia”

A área de Educação Musical apresenta pouca pesquisa na temática “música e mídias sociais”, na comparação com outras áreas do conhecimento, que, segundo Gohn (2008) “já encaram os ambientes virtuais seriamente e investem em projetos explorando o ciberespaço.” (GOHN, 2008, p. 118). Segundo Salavuo (2005), o rápido crescimento das mídias sociais, e das comunidades online, possibilitou novas práticas musicais, envolvendo diferentes processos de aprendizagem. Este fato, porém, deixou o campo da educação musical “desavisado” (“*unaware*”) (SALAVUO, 2005, p. 307), gerando uma distância entre as

relações estabelecidas com a música e com a aprendizagem musical no cotidiano e as relações propostas em aulas de música no ensino formal ou não formal.

Gohn destaca a contribuição das comunicações mediadas por computador na aprendizagem musical:

Com o avanço das comunicações mediadas por computadores, assistimos à evolução das comunidades virtuais, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam. Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. (GOHN, 2008, p.114).

Além disso, o autor também acredita no potencial de ampliação de conhecimento que as redes sociais apresentam, ressaltando que “se antes recebíamos recomendações de novas músicas de nossos professores, parentes e amigos, na atualidade podemos seguir indicações de pessoas que nunca vimos, que falam outro idioma, que vivem em países distantes.” (GOHN, 2008, p. 115).

Algumas pesquisas tratam da temática “Educação Musical e TICs” de forma geral, dentro da qual destacam as mídias sociais como um espaço onde se estabelecem novas relações com a música, atentando para a necessidade de se discutir o assunto entre os educadores musicais, visando a reflexão de práticas pedagógicas mais relacionadas com a contemporaneidade.

A dissertação de mestrado de Popolin (2012) apresenta um trabalho sobre a escuta de música dos jovens através de tecnologias digitais de forma geral. Entretanto, as mídias sociais aparecem como meio de troca de músicas entre os jovens entrevistados. Sessenta e cinco por cento de entrevistados por Popolin disseram que utilizam-se das mídias sociais, blogs e sites para compartilhar músicas (POPOLIN, 2012, p. 72). Segundo o autor, “a internet, redes [mídias] sociais (Orkut, MSN...), celular com Bluetooth, são recursos tecnológicos que facilitam a instalação de uma cultura musical de compartilhamento e trocas musicais, intensificando as relações sociais.” (POPOLIN, 2012, p. 71).

Ramos (2012) também investigou a escuta de nove jovens, e analisou o quanto eles aprendiam sobre música através de tecnologias portáteis. Em um dos capítulos, comenta sobre a utilização das mídias sociais – por exemplo, Youtube e Orkut – pelos jovens entrevistados para o compartilhamento com amigos de músicas que gostam. Ramos destaca um comentário

do jovem Febehco, que diz indicar para outras pessoas músicas que considera interessante (RAMOS, 2012, p. 108). A partir disso, Ramos menciona que Febehco não se refere ao aspecto virtual da indicação, porém, “com o advento das redes [mídias] sociais e o seu fortalecimento como espaço de interação entre as pessoas, a indicação de músicas ocorre nesse ambiente virtual.” (RAMOS, 2012, p. 108).

Salavuo (2005) descreve dois estudos sobre uma comunidade online⁴ de música na Finlândia. O primeiro investiga os processos de aprendizagem envolvidos nos fóruns de discussão sobre música no site da comunidade. Já o segundo, analisa a relação dos usuários com o site, e como isso gera um ambiente que possibilita as práticas musicais e aprendizagem de um modo geral. Ambos estudos mostram que a comunidade online analisada propicia um ambiente de troca de informações sobre música, contribuindo para a construção de conhecimento musical. Segundo o autor,

Em qualquer caso, a comunidade de música online claramente motiva muitos jovens a fazer música exatamente da forma que sentem ser mais adequada. Isso possibilita um ambiente onde eles estão aptos a ter sua música ouvida por outras pessoas que partilham das mesmas ideias.⁵ (SALAVUO, 2005, p. 309).

Já no artigo para o *Journal of Music Education and Technology* (2008), Salavuo propõe uma reflexão para a área de Educação Musical, a partir das transformações causadas pela Web 2.0⁶ e da observação do fato das mídias sociais estarem presentes na vida da maior parte dos estudantes de música (SALAVUO, 2008, p. 1). Através de perfis criados no *Facebook* ou *MySpace* compartilham fotos, vídeos, preferências musicais, fazem contatos com seus amigos, além de postarem suas próprias criações (textos, músicas, vídeos, desenhos etc.). Muitos músicos postam em seus perfis do *Facebook*, *MySpace* e *Youtube* suas composições ou interpretações, e dentro deste ciberespaço, pessoas do mundo todo podem ter acesso, fazer comentários, sugestões e trocar informações. (SALAVUO, 2008 p. 9). Segundo

⁴ Endereço da comunidade online estudada: www.mikseri.net

⁵ Tradução livre de: “In any case, the online music community clearly motivates many young people to make music exactly the way they feel most suited to. It provides an environment where they are able to get their music heard by other like-minded people.” (SALAVUO, 2005, p. 309).

⁶ Web 2.0: “[...] termo que foi usado pela primeira vez em 2004 para descrever uma nova forma pela qual desenvolvedores de software e usuários começaram a utilizar a Web: isto é, como uma plataforma onde conteúdos e aplicativos não eram mais criados e publicados por indivíduos, mas continuamente modificados por todos os usuários de uma maneira participativa e colaborativa (KAPLAN; HAENLEIN, 2010 *apud* BARCELOS, 2010, p. 41).

o autor, as “SNP’s [Social Networking Platforms – Plataformas de rede social] são usadas para criar conexões, mas também para compartilhar as músicas de alguém, fornecendo informação, assim como para a aprendizagem.”⁷(SALAVUO, 2008, p.1).

Para o educador musical, é de grande importância compreender as relações que são estabelecidas no ambiente das comunidades online, principalmente no trabalho com jovens, pois estes fazem novos contatos sociais, trocam informações e discutem sobre a sua música, tornando estes espaços virtuais ambientes de aprendizagem musical. “A comunidade online proporciona um ambiente onde eles podem ter sua música ouvida por outras pessoas que compartilham das mesmas ideias.”⁸ (SALAVUO, 2005, 309).

Segundo Gohn (2008), o estudo das comunidades virtuais é um assunto que vem sendo discutido desde a década de 1990, porém, mais na área de comunicação do que na área de música. Principalmente entre os jovens estudantes, as comunidades online fazem parte de seu cotidiano, mas os educadores musicais talvez não estejam preparados para lidar com essas novas formas de pensar e fazer música.

Gohn tece alguns questionamentos a respeito disso e dentre eles pergunta: “Estariam os professores prontos para compreender os efeitos que a vivência nas redes eletrônicas traz para as formas de pensar e agir dos alunos?” (GOHN, 2008, p. 118). As necessidades da sociedade vão se transformando ao longo do tempo, e é preciso buscar novas soluções, refletindo sobre esses novos hábitos sociais.

Reguillo (2012) levanta questões sobre as relações entre jovens e músicas mediadas pela mídias sociais *YouTube* e *Facebook*. A autora chama a atenção para a opção de “compartilhar”, presentes nessas plataformas, que permite trocas musicais, e um acesso ao rico universo de opções sonoras presentes no *YouTube*. A partir de depoimentos dos jovens que entrevistou, destaca as possibilidades proporcionadas pelo *YouTube* e *Facebook*, destacando que

é através do compartilhar que se incrementa tanto a cultura musical, como o saber vinculado à música, em um tráfico incessante de ‘informação’ que não se esgota em seu conteúdo musical propriamente dito, [...] para um

⁷ Tradução livre de: “are used for creating connections, but also for sharing one’s music, providing information, as well as for learning.” (SALAVUO, 2008, p. 1).

⁸ Tradução livre de: “[the online community] provides an environment where they are able to get their music heard by other like-minded people.” (SALAVUO, 2005, p. 309).

repertório amplo de ‘saberes’ que transbordam a margem delimitada do *main stream* musical.⁹ (REGUILLO, 2012, p. 160).

A autora utiliza o termo “navegações erráticas” (“*navegaciones erráticas*”) para se referir à forma como os jovens fazem suas buscas no *YouTube*. Por exemplo, ao buscar um vídeo de um determinado artista, o próprio site lista ao lado da tela uma série de outros vídeos relacionados ao nome que foi pesquisado. Desta forma, o internauta vai “perdendo-se em suas buscas”, conhecendo outras músicas e estilos através dessa “navegação errática”.

Ainda em sua pesquisa, destaca a fala de uma jovem mexicana de 18 anos, para ilustrar algumas de suas reflexões a partir das conversas com os jovens “cibernautas”, que mostra as possibilidades que as mídias sociais proporcionam, não só de uma aprendizagem formal e linear, e sim de uma forma rizomática e ampla.

Eu começo a buscar a recomendação que algum amigo faz no “face”¹⁰, já logo ali não sei onde vou terminar, porque me deixo levar [...] e outro dia, por exemplo comecei bucando uma canção de um grupo daqui, da minha cidade (Toluca) e pelos acordes, terminei ouvindo Bach, que eu somente sabia um pouco na escola. Não sei se eu gosto da música clássica, porém sei que gosto de Bach. [...] E assim o faço muitas vezes, mas entro e dou um clique e outro, até que vou encontrando coisas que eu gosto.¹¹ (REGUILLO, 2012, p. 157).

Waldron (2013) observa e analisa os processos de ensino e aprendizagem de música em uma comunidade online denominada Banjo Hangout (www.banjohangout.org), criada a partir de comunidades e interesses offline de seus membros fundadores. A intenção é a de utilizar os recursos online para “compartilhar e aprender música em casa e um com o outro tanto na comunidade online quanto na offline.”¹² (WALDRON, 2013, p. 101). Através de postagens no *YouTube* de vídeos ou áudios da produção musical própria dos membros, o

⁹ Tradução livre de: “[...] la clara asunción en los usuarios de yt y Facebook, de que es a través del compartir como se incrementa tanto la cultura musical, como el saber vinculado a la música, en un tráfico incesante de ‘información’ que no se agota en el contenido musical propiamente dicho, sino que avanza como lo ilustra la joven, hacia un repertorio amplio de “saberes” que desbordan el margen acotado del *main stream* musical.” (REGUILLO, 2011, p. 160).

¹⁰ “Face”: maneira informal de se referir à mídia social “*Facebook*”.

¹¹ Tradução livre de: “Yo empiezo a buscar la recomendación que algún amigo hace en el “feis”, ya luego de ahí no sé dónde voy a terminar, porque me dejo llevar, [...] y el otro día, por ejemplo empecé buscando una canción de un grupo de acá, de mi ciudad (Toluca) y por los acordes, terminé oyendo a Bach, del que yo solamente sabía poquito en la escuela.[...] No sé si me gusta la música clásica, nomás sé que me gusta Bach. [...] Y así le hago muchas veces, nomás entro y le doy clic y clic, hasta que voy encontrando cosas que me gustan.” (REGUILLO, 2012, p. 157).

¹² Tradução livre de: “[...] share and learn music at home and with one another in on- and offline community.” (WALDRON, 2013, p. 101).

grupo desenvolve discussões, construindo e ampliando seus conhecimentos e experiências musicais.

Conclusões

Os trabalhos comentados mostram diferentes processos de aprendizagem e formas de interação dos jovens com a música por meio das mídias sociais, atentando para sua potencialidade na ampliação de saberes musicais.

Outro ponto a ser destacado é que, ao considerar as práticas sociais e musicais no ciberespaço, não quer dizer que temos que descartar o universo *offline*, ou vice-versa. Da mesma forma, devemos ponderar entre a visão “apocalíptica” e “integrada” da internet, de forma a alertar os estudantes dos possíveis perigos, mas não assumir uma postura unilateral. Trata-se de conceber a educação musical como “[...] uma colagem de crenças e práticas, [...] onde] pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade.” (JORGENSEN, 1997 apud ARROYO, 2013, p. 231).

O educador musical deve estar preparado para encontrar formas mais significativas de se relacionar com os estudantes, especialmente os jovens, que estão rodeados desta “nova mídia”. Sendo ou não um “nativo digital”, este educador pode refletir sobre quem é este jovem, e como ele estabelece suas relações com a música, e quais os ambientes e meios que utiliza para isso.

Por fim, ao considerar que a “internet não é a causa, mas sim o resultado da transformação do sujeito humano”¹³ (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 28), podemos ampliar nossas práticas pedagógicas, visando uma Educação Musical que faça sentido para os estudantes.

¹³ Tradução livre de: “[...] Internet no es la causa sino el resultado de la transformación del sujeto humano.” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 28).

Referências

- ARROYO, Margarete. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. *Per musí*, Belo Horizonte, n. 27, p. 231-238, 2013.
- BARCELOS, Renato Hübner. *Nova mídia, socialização e adolescência: um estudo exploratório sobre o consumo das novas tecnologias de comunicação pelos jovens*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração da UFRGS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24512/000747049.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 06 mar.2013.
- FEIXA, Carles. Generación @: La juventud em La era digital. *Nómadas*, Nº. 13, p. 75-79, 2000. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989394>>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- GOHN, Daniel Marcondes. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p.113-119, 2008.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACHADO, Joicemegue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Revista Renote*, Porto Alegre, vol. 3, nº 1, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798/7994>>. Acesso em: 04 out.2012.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoy: diseminaciones, com-petencias y transversalidades. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 32, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>>. Acesso em: 02 jun.2013.
- POPOLIN, Állisson. *Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes da UFU, Uberlândia, 2012.
- RAMOS, Sílvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- RAUPP, Daniele; EICHLER, Marcelo Leandro. A rede social Facebook e suas implicações no ensino de química. *Revista Renote*, Porto Alegre, vol.10, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/30860/19216>>. Acesso em: 06 mar.2013.
- REGUILLO, Rossana. Navegaciones errantes: De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad*, Guadalajara, n. 18, 2012.

SALAVUO, Miikka. Social media as an opportunity for pedagogical change in music education. *Journal of Music Education and Technology*, Grã Bretanha, v. 1, n. 2-3, p. 121-136, 2008. Disponível em: <<http://miikkasalavuo.fi/SalavuoSocialMedia.pdf>>. Acesso em: 20 nov.2012.

SALAVUO, Miikka. The Nature of Online Music Communities And Their Relation To Music Education. In: EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY OF MUSIC, 1, 2005, Finland. *Anais...* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006. p. 306-309. Disponível em: <<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/projektit/ecdpm2005/proceedings.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital: A crescente e irreversível ascensão da geração Net*. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron, 1999.

WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on- and offline music community. *International Journal of Music Education*, Londres, n. 31, p. 91-105, 2013. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/31/1/91>>. Acesso em: 27 mar.2013.

Leitura à primeira vista: um estudo do desenvolvimento das capacidades cognitivas e das habilidades musicais do pianista

Marcelo Almeida Sampaio
UFMG/UEMG
marsampaio@hotmail.com

Patrícia Furst Santiago
UFMG
furstsantiago@yahoo.com.br

Resumo: *Leitura à primeira vista: um estudo do desenvolvimento das capacidades cognitivas e das habilidades musicais do pianista* é o título da pesquisa em nível de doutorado que está sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Música da UFMG¹. A pesquisa investiga as correlações e interdependências entre o reconhecimento de padrões tonais e a construção da habilidade da leitura. A metodologia envolve um estudo observacional que inclui dois grupos de estudantes pianistas: um grupo com pouco conhecimento de padrões tonais e outro, com conhecimento teórico e prático de harmonia tonal e harmonia funcional. A hipótese levantada é que existe profunda relação entre o reconhecimento de padrões tonais embutidos na leitura de uma partitura e sua execução no instrumento. Finalmente, o artigo apresenta as áreas de conhecimento relevantes, que compõem a revisão de literatura do estudo, e uma síntese de duas pesquisas significativas sobre leitura à primeira vista.

Palavras-chave: leitura à primeira vista - piano - cognição - habilidade.

1. Introdução: apresentação da pesquisa

1.1 Tema da pesquisa, contextualização e justificativa

A formação do pianista profissional abrange uma série de conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes que, conjuntamente desenvolvidos, levam à construção de um perfil competente. A leitura musical é uma dessas habilidades, bastante exigida, tanto para a formação de solistas quanto para correpetidores, cameristas, ensaiadores, arranjadores, compositores e regentes. Tal habilidade, quando bem desenvolvida, torna-se um diferencial no mercado de trabalho por possibilitar a aceleração

¹ Esta pesquisa tem apoio do Programa de Capacitação em Recursos Humanos da FAPEMIG.

do ritmo de estudo, a prontidão para ensaios e a preparação de performances de última hora.

O processo de decifração do texto musical propõe desafios ao pianista, deste o seu nível básico, quando o pianista inicia a aprendizagem da leitura, até o nível avançado, quando os conhecimentos metafóricos, interpretativos, simbólicos e artísticos subtendidos na grafia escrita se interagem e se complexificam.

O desnivelamento entre repertório de piano solista e repertório de leitura à primeira vista (LPV) é um dos problemas centrais encontrados em disciplinas voltadas para a LPV. Exemplo disto pode ser visto em bacharelados em piano, nos quais os alunos estudam Sonatas de Mozart e Beethoven, porém, na LPV, são incapazes de ler fluentemente Sonatinas de Clementi ou de Steibelt.

Outro problema é a falta de construção da relação entre as habilidades envolvidas no processo de LPV - tais como a habilidade de entendimento e antecipação da leitura em relação à execução ou a habilidade de monitoramento visual, auditivo e rítmico na LPV -, com outros estudos musicais como a estruturação melódica, percepção, harmonia tonal, harmonia funcional e análise musical. Os estudantes, ao serem submetidos à leitura de Corais de Bach escritos em quatro pautas, em três claves de sol e uma de fá, apresentam ainda outras dificuldades, tanto na execução quanto na correlação com esses estudos musicais.

A partir dos problemas levantados, pergunta-se: (1) Que capacidades cognitivas² estão envolvidos na LPV? (2) Essas capacidades cognitivas podem ser mensuradas? (3) Que relações a memória estabelece na realização dessa atividade? (4) O reconhecimento de padrões tonais influencia a construção da competência³ de se ler à primeira vista ao piano? (5) De que forma o reconhecimento de padrões tonais favorece a LPV de pianistas?

² Capacidades cognitivas são aquelas unidades mentais acionadas em uma situação de aquisição de conhecimento, como a atenção, a memória, a percepção.

³ Boyatzis (apud Fleury & FLEURY, 2001) e Zabala (1998, pp. 79-86) referem-se à competência como sendo o somatório integrado do conhecimento, das habilidades, das atitudes e comportamentos em relação a uma área profissional escolhida. Nessa perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho (FLEURY e FLEURY, 2001). A competência em relação à leitura à primeira vista estaria relacionada com: a) conhecer a teoria, os estudos, as pesquisas, as técnicas sobre esse tema; b) tocar à primeira vista, decifrar um texto musical; c) ter atitudes e comportamentos em relação à leitura. Nesse tópico, podem ser incluídos alguns aspectos psicológicos como a autoconfiança (“sinto-me seguro para realizar essa tarefa”), a autoestima e a autoimagem (“sinto-me capaz de realizar algo”, ou de se ‘jogar’ em situações provocadoras, como

Duas delimitações são importantes nessa proposta. A primeira limita-se a estudar as habilidades de leitura no piano. A segunda abrange o estudo da leitura voltado para o sistema tonal. Acreditamos que, para uma abordagem da leitura do repertório contemporâneo – atonal, serial, dodecafônico ou com outras linguagens –, são exigidas outras habilidades concernentes a padrões de escrita musical diferentes das estruturas tonais.

Na revisão bibliográfica, apresentada mais à frente, pode-se observar que o tema tem sido estudado com certa frequência no Brasil, dado o número de trabalhos publicados em nível acadêmico, principalmente no Estado de São Paulo. Em Minas Gerais, existe uma lacuna acadêmica sobre estudos referentes à LPV, mas pode-se observar o tema presente em estudos correlacionados com a leitura musical, com a iniciação musical e com estratégias de ensino.

A relevância desse projeto está centrada na perspectiva de que a LPV - diante dos problemas apontados e da percepção prática das limitações no desempenho dos estudantes -, carece de um entendimento mais profundo da construção das relações cognitivas entre padrões tonais e seu reconhecimento na leitura da partitura. Este estudo pode se desdobrar em resultados, não apenas do ponto de vista do levantamento e análise dos dados obtidos, ou de se ampliar o conhecimento do funcionamento das habilidades, mas também o de produzir ações práticas no aspecto pedagógico relacionado às estratégias de ensino e de desempenho.

1.2 Objetivos gerais e específicos da pesquisa a ser realizada

A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir para o avanço dos estudos em LPV ao piano. Especificamente, ela visa:

- (a) investigar as capacidades cognitivas relacionadas à LPV, como atenção, percepção e memória;
- (b) aprofundar a compreensão das habilidades musicais relacionadas ao desenvolvimento da LPV ao piano, tais como a habilidade de entendimento e antecipação da leitura em

aprender um repertório em pouco tempo para executá-lo publicamente), um sentido de diversão (“isso é fácil de realizar”) ou de desafio (Atitudes e Comportamentos).

relação à execução ou a habilidade de monitoramento visual, auditivo e rítmico na LPV;

- (c) relacionar o papel das capacidades cognitivas com as habilidades musicais da LPV, tendo-as como base de desenvolvimento de uma competência e testá-las em experimentos;
- (d) investigar as correlações e interdependências entre o reconhecimento de padrões tonais e a construção da competência profissional.

1.3 Metodologia de pesquisa

A hipótese levantada é que existe profunda relação entre o reconhecimento de padrões tonais embutidos na LPV de uma partitura e sua execução no instrumento.

Temos como ponto de partida, o estudo do papel das capacidades cognitivas (RISARTO, 2010; FIREMAN, 2008; DRAI-ZERBIB & BACCINO, 2005; SLOBODA, 1999) na realização da LPV. Inicialmente, queremos aprofundar o estudo desse tema, mostrando como a memória de longo e curto prazo, a percepção e a atenção têm relação direta com o desempenho da leitura.

A presente pesquisa propõe uma metodologia de natureza quantitativa, a partir do estudo experimental, que se mostra como a mais adequada para verificar a relação entre a variável independente - harmonia -, e sua influência nas habilidades musicais da leitura. A identificação de variáveis e a análise de dados oriundos dos experimentos exigem uma situação de maior controle e de rigorosa capacidade de observação por parte do pesquisador.

Serão realizados experimentos com dois grupos de pianistas, controle e experimental: Grupo 1 - com pouco ou nenhum conhecimento teórico de padrões tonais, muito embora estes sujeitos de pesquisa possam apresentar um conhecimento tácito provindo da vivência e enculturação ao sistema tonal; Grupo 2 - com conhecimento teórico e prático de harmonia tonal e harmonia funcional.

Como unidades de análise serão criados *flashcards*⁴ (ou material substituto) a serem apresentados nos experimentos, contendo trechos de partitura construídos a partir dos seguintes parâmetros tonais:

- a) leitura melódica;
- b) leitura polifônica;
- c) escrita acordal em duas pautas;
- d) escrita acordal em quatro pautas;
- e) outras categorias tonais.

De posse dos experimentos, os dados serão tabulados e analisados no sentido de estabelecer correlações e interdependências entre o reconhecimento de padrões tonais e a construção da competência profissional.

2. Revisão Bibliográfica

As pesquisas em LPV, do ponto de vista da escolha do instrumento, têm privilegiado o estudo no piano. Alguns poucos trabalhos aparecem em relação ao violão (FIREMAN, 2010), ao violino (WURZ, 2009) e, por último, à flauta transversal (SERVANT, 1999).

Do ponto de vista das abordagens metodológicas, a LPV tem se dividido em duas categorias. A primeira refere-se a estudos qualitativos, de desenvolvimento de estratégias didáticas para o desenvolvimento da LPV, endereçadas à formação do pianista profissional. Seus temas são centrados no processo de leitura musical, principalmente na fase de iniciação musical. Tipicamente, essas pesquisas adotam a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, baseadas em ferramentas como questionários e entrevistas com profissionais competentes em seus instrumentos e em observação externa. Os resultados têm como objetivo traduzir alguma modificação na forma de ensinar música ou usar outras estratégias para enriquecer o ensino-aprendizagem musical.

⁴ *Flash cards* são pequenos cartões contendo notas escritas na pauta que devem ser lidas rapidamente pelo aluno de forma oral ou tocadas no piano.

Na categoria de estudos qualitativos sobre LPV no Brasil, podem ser citadas as pesquisas de COSTA (2011), RISARTO (2010), FIREMAN (2010), FURLAN (2007), PINHEIRO (2006) e RAMOS (2005).

A segunda categoria lida com o estudo de capacidades cognitivas relacionadas ao tema - atenção, concentração, memória -, tendo seus referenciais teóricos oriundos da Neurociência, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia da Gestalt e dos estudos em Psicologia Cognitiva da Música. Essas pesquisas focam o estudo do comportamento motor - do movimento dos olhos, por exemplo -, e adotam experiências laboratoriais, em condições controladas, usando grupos, experimental e de controle, dados correlacionais e estatísticos, e medição feita por aparelhos ou de medição de competências. Essa abordagem mostra também a relação do reconhecimento de padrões preestabelecidos, com ênfase na representação mental musical e no papel das percepções auditivas e táteis deste processo na construção de esquemas mentais. Estudos tais como os de DRAI-ZERBIB & BACCINO (2005), SLOBODA (1999), SLOBODA *et alli* (1998), WATERS & UNDERWOOD (1998) exemplificam este tipo de abordagem em pesquisa sobre LPV.

A partir da constatação da existência das duas categorias supracitadas, discriminamos quatro modalidades de estudos a serem consultados na revisão bibliográfica, além dos mostrados por WRISTEN (2005), e que formarão as bases para a fundamentação teórica da pesquisa, a saber: Abordagens educacional e pedagógica; Abordagem com interfaces da área de Neurociências; Cognição Musical; Fatores que afetam o sucesso na aquisição da LPV. Devido às limitações do escopo deste artigo, citaremos de forma breve estudos referentes às duas primeiras modalidades e apresentaremos quadros síntese de dois estudos significativos, representativos das duas últimas modalidades.

2.1 Abordagens educacional e pedagógica

Estes estudos focam na aquisição da leitura ou no aprimoramento a partir de instrução específica ou de dispositivos de estimulação. Pesquisas que estudam a abordagem pedagógica da LPV no piano: COSTA (2011); RAMOS (2005); RISARTO & LIMA (2010a, 2010b); no violão, FIREMAN (2010); nos corais, PINHEIRO (2006).

2.2 Abordagem com interfaces da área de Neurociências

Estes estudos mostram as influências da genética, da lateralidade, da competência de canhotos e destros na realização de tarefas. Pesquisas significativas com interfaces da Neurociências são: HIGUCHI (2005); KOPIEZ *et alli* (2006); SERGENT *et alli* (1992).

2.3 Cognição musical

Esta modalidade inclui estudos sobre movimentos oculares, percepção da notação, ausência e presença de marcações notacionais, estudo do dedilhado, e influência do *feedback* visual e auditivo. Podem ser encontrados nos seguintes autores: a) estudo do *feedback* auditivo: BRODSKY *et alli* (2008); FOTHERGILL (2006); WOLLNER (2003); BANTON (1995); b) dedilhado: SLOBODA *et alli* (1998); c) movimento dos olhos: PENTTINEN & HUOVINEN (2011); DRAI-ZERBIB *et alli* (2011); DAY *et alli* (2009); FURNEAUX & LAND (1999); SERVANT & BACCINO (1999); SLOBODA (1999); WATERS *et alli* (1998); WURTZ *et alli* (2009); d) marcações notacionais; DRAI-ZERBIB & BACCINO (2005); e) memória: FIREMAN (2008). O estudo de Sloboda *et alli* (1998) é um dos mais significativos sobre a relação entre cognição e LPV. O Quadro 1 oferece uma síntese desta pesquisa, decifrando suas principais características.

Quadro 1: Estudos da Cognição Musical

Sloboda <i>et alli</i> (1998): Determinantes da escolha dos dedos na leitura à primeira vista ao piano	
Tema da pesquisa	Escolha dos dedilhados de pianistas a partir das previsões de um modelo baseado principalmente em considerações anatômicas e motoras.
Justificativa	No piano, não existe um dedilhado padrão para uma única nota. A habilidade em escolher um dedo é algo que se desenvolve por longos períodos de tempo e pode ser considerado um exemplo da competência cognitiva em resolver problemas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos gerais: estudar e verificar que fatores são determinantes na escolha dos dedos na LPV ao piano. - Objetivos específicos: Verificar que regras sublinham os

	procedimentos de reconhecimento de padrões que selecionam programações de dedilhados, a partir de um dicionário construído em cima de uma experiência anterior, extensiva, com o repertório pianístico.
Metodologia de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - O experimento foi realizado em uma Clavinova da Yamaha; uma gravação da performance em vídeo. - Cada estudo de Czerny foi tocado duas vezes. Os dedilhados foram transcritos a partir de gravações de vídeos. - Os participantes escolher uma velocidade de performance que lhe possibilitasse executá-la de maneira precisa. Depois de cada peça ter sido executada uma vez, o participante tocava outra peça pianística sem relação com a primeira, que funcionava como uma distração. Então, o participante repetia a tarefa de LPV com as mesmas sete melodias, na mesma ordem. Nenhuma instrução sobre dedilhados era dada aos participantes.
Fundamentação teórica	Construção de um modelo de computação algorítmico para testar as hipóteses
Análise de dados	<ul style="list-style-type: none"> - A precisão da performance e a consistência do dedilhado foram, ambas, positivamente correlacionadas com a competência e, negativamente, com a dificuldade calculada dos dedilhados de acordo com esse modelo. - Pianistas foram menos consistentes nos dedilhados com as últimas duas notas de um fragmento repetido, quando as próximas três notas eram significativamente diferentes no nível médio das alturas. - Todos os pianistas pareceram evitar o posicionamento do quarto e do quinto dedo em tecla preta ou passar o polegar sob uma tecla preta.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Experts</i> escolheram dedilhados de menor dificuldade global em relação ao que fizeram os iniciantes. - Muito da escolha de dedilhado na LPV fluente deve-se à necessidade de se reduzirem ao mínimo certas ações ergonomicamente desfavoráveis à performance. - A diferença mais marcante entre os iniciantes e <i>experts</i> foi a relativa falta de vontade dos primeiros em usar os dedos mais esticados ou mais achatados nas transições. - <i>Experts</i> são mais flexíveis no uso de dedilhados não padronizados, tais como manter o polegar em teclas brancas e o uso de extensões amplas.

2.4 Fatores que afetam o sucesso na aquisição da leitura à primeira vista

Esta modalidade inclui estudos sobre as diferenças referentes a essa especialização entre os pianistas, cantores ou outros instrumentistas, estudo do sucesso e insucesso nas tarefas de realização da leitura e influências do ritmo. Estão entre as pesquisas sobre o sucesso na aquisição da leitura: RIJN *et alli* (2013); no violão, AROXA (2012); Dib & Sturmei (2011); KILLIAN & HENRY (2005); KOSTKA (2000); PAIVA & RAY (2006); PIKE & CARTER (2010). Como exemplo significativo de estudos com este foco, segue no Quadro 2 síntese do estudo de Kostka (2000).

Quadro 2: Fatores que afetam o sucesso na aquisição da leitura à primeira vista

Kostka (2000): Os efeitos da prática de detecção de erros na aquisição da LPV ao teclado em estudantes de graduação em música	
Tema da pesquisa	Aquisição da LPV ao teclado
Justificativa	Poucos professores de música e regentes têm tido pequena dedicação ao estudo individual da LPV com seus alunos, mostrando uma lacuna que deveria ser preenchida.
Objetivos	Medir os efeitos da prática de detecção de erro no teclado nas habilidades de LPV em estudantes de graduação em música, a partir de três condições: (1) prática de detecção de erro mais ‘sombreamento’ ⁵ ; (2) apenas com o ‘sombreamento’ e; (3) prática autoguiada.
Metodologia de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - 69 estudantes de piano foram divididos aleatoriamente nas três condições supracitadas. - Pré-teste e pós-teste foram usados para avaliar a aquisição dos sujeitos em cinco avaliações de LPV selecionadas durante 15 semanas). - Os dados foram obtidos contando os erros individuais dos sujeitos, tanto no desempenho do pré-teste quanto no pós-teste. - Dois observadores independentes ouviram as gravações enquanto usavam um formulário de observação contendo três categorias de erros: notas, ritmo e hesitações. Quando um erro era ouvido pelo observador, a letra correspondente era marcada com um traço no compasso.
	A pesquisa fundamentou-se nos estudos dos autores Demorest & May (1995); Elliot (1982); Lucas (1994) e Lowder (1983).

⁵ *shadowing*, no original em inglês.

Fundamentação teórica	
Análise de dados	<p>- A análise inicial consistia na comparação das médias e do desvio-padrão para todos os erros do pré e do pós-teste, bem como os totais e as médias de cada tipo de erro ao longo dos grupos experimentais. As pontuações do pré-teste mostraram uma diferença significativa entre os grupos [F(2,66)=4.344, $p=.0164$]. As análises foram conduzidas para uma análise de covariância (ANCOVA) com a pontuação do pré-teste como a covariação.</p> <p>- Resultados deste teste revelaram que não havia diferença significativa entre os grupos devido ao tratamento (F=2.71, $p=.07$).</p> <p>- As diferenças das pontuações totais do pré e do pós-teste mostraram que o ritmo foi a categoria que mais melhorou (t=4.3. $p= .0001$), seguida de notas (t=3.206, $p= .002$), enquanto que os erros de hesitação não mostraram nenhuma melhoria significativa do pré para o pós-teste (t=1.01, $p= .312$).</p>
Resultados	<p>- O grupo do 'sombreamento' teve a maior média de erros no pós-teste de todos os três grupos.</p> <p>- Os sujeitos do grupo controle atingiram a menor média de erros, tanto na LPV do pré-teste quanto na do pós, mostrando que eles teriam tido habilidades levemente mais avançadas do que seus pares nos dois outros grupos. Apesar desta melhoria não ter sido estatisticamente significativa, foi consistente em todas as categorias de erros.</p> <p>- Os erros do pré-teste nos grupos de DES foram significativamente mais altos do que entre seus pares e por causa da regressão normal da média, poder-se-ia esperar que as comparações do pós-teste fossem mais próximas entre os grupos.</p> <p>- Todos os três grupos melhoraram na execução de ritmo e precisão das notas; a frequência combinada das hesitações permaneceu praticamente a mesma no pré e no pós-teste.</p> <p>- A prática de detecção de erro pode resultar na realização melhor de uma LPV global ao piano.</p>

3. Breve comentário final

Por apresentar um estudo em andamento, este artigo enfatizou os aspectos da pesquisa que estão sendo desenvolvidos no momento, notadamente a revisão bibliográfica e o delineamento do processo de coleta de dados. Muito embora a pesquisa tenha

estabelecido uma metodologia possível de se realizar, ainda há inúmeros aspectos que serão ser refinados, de acordo com as possibilidades técnicas que surgirem ao longo do período de sua condução. Por exemplo, a disponibilidade de se medir os movimentos oculares a partir do uso de um oculômetro, bem como o uso de softwares avançados para a realização de tais medições.

Há ainda muitos detalhes metodológicos a serem aperfeiçoados, uma vez que um estudo observacional como o que se pretende desenvolver nesta pesquisa exige clareza no tratamento das diversas variáveis que poderão influenciar os resultados do estudo. Portanto, há desafios que ainda não foram solucionados e, por isto, ainda não foram tratados neste artigo, mas que serão apresentados em relatos futuros, quando o estudo tiver alcançado fases mais avançadas de seu desenvolvimento.

Referências

AROXA, Ricardo. Fatores que influenciam a leitura à primeira vista do violonista. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2012, Brasília. *Anais*. Brasília: UnB, 2012.

BANTON, Louise J. The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, London, n° 23, p. 3-16, 1995.

BOTELHO, Liliana Pereira. As implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: UEMG, 2005.

BRODSKY, Warren *et alli*. The mental representation of music notation: notational audiation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Washington, v. 34, n° 2, p. 427-445, 2008.

CHAFFIN, Roger; NOICE, Helga; JEFFREY, John; NOICE, Tony. Memorization by a jazz musician: a case study. *Psychology of Music*, London, SAGE Publications, n° 36, p. 63-79, fevereiro, 2008.

COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 277 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2011.

DEUTSCH, Leonhard. *Piano: guided sight-reading*. Chicago: Nelson-Hall Company, 2008.

DAY, Rong-Fuh *et alli*. Effects of music tempo and task difficulty on multi-attribute decision-making: an eye-tracking approach. *Computers in Human Behavior*, Philadelphia, Elsevier Publications, n. 25, p.130-143, 2009.

DIB, Nancy Ellen; STURMEY, Peter. Effects of general-case training, instructions, rehearsal, and feedback on the reduction of sight-reading errors by competent musicians. *Journal of Applied Behavior Analysis* 44, New York, n. 3, p. 599-604, 2011.

DRAI-ZERBIB Véronique; BACCINO, Thierry. L'expertise dans la lecture musicale: intégration intermodale. *L'Année psychologique*, Lyon, v. 105, n°3. p. 387-422, 2005.

DRAI-ZERBIB, Véronique; BACCINO, Thierry; BIGAND, Emmanuel. Sight-reading expertise: cross-modality integration investigated using eye tracking. *Psychology of Music*, London, SAGE Publications, n° 40, p. 216-235, march, 2011.

FINE, Philip; BERRY, Anna; ROSNER, Burton. The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability. *Psychology of Music*, London, SAGE Publications, n° 34, p. 431-447, 2006.

FIREMAN, Milson Casado. O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Musifal*, Maceió, Universidade Federal de Alagoas, p.32-38, 2007.

FIREMAN, Milson Casado. O papel da memória na leitura à primeira vista. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. *Anais*, São Paulo: USP, Maio de 2008, p. 374-379.

FIREMAN, Milson Casado. *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*. 225 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FOTHERGILL, Janet. Developing musicianship through ear training and sight reading. *Music Matters*, Mississauga (Canada), RCM Examinations, September- October, 2006.

FURLAN, Lenita Portilho; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. O processo inicial do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita musical: um paralelo com a psicogênese da língua escrita. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, UEMG, 2005.

FURLAN, Lenita Portilho. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita*. 142f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

FURNEAUX, S.; M. F. LAND. The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society*, London, p. 2435-2440, 1999.

GAERTNER, Leandro; PEREIRA, Ana Paula. O que o texto musical tem a nos dizer? Reflexões a partir do processo inferencial. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, nº 2, p. 25-45, 2009.

GALYEN, S. Daniel. Sight-Reading ability in wind and percussion students: a review of recent literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, London, Sage Publications, p. 57-70, 2005.

GILLMAN, Elizabeth; UNDERWOOD, Geoffrey; MOREHEN, John. Recognition of visually presented musical intervals. *Psychology of Music*, London, SAGE Publications, p. 48-57, 2002.

HIGUCHI, Márcia Kazue Kodama. A contribuição da neurociência na questão da memorização no aprendizado pianístico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 111-118, mar. 2005.

KILLIAN, Janice N; HENRY, Michele L. A comparison of successful and unsuccessful strategies in individual sight-singing preparation and performance. *Journal of Research in Music Education*. London, SAGE Publications, v. 53, nº 1. p. 51-65, jan. 2005.

KOPIEZ, Reinhard; GALLEY, Niels; LEE, Ji In. The advantage of a decreasing right-hand superiority: the influence of laterality on a selected musical skill - sight reading achievement. *Neuropsychologia* 44, Philadelphia, nº 7, p. 1079–1087, 2006.

KOSTKA, Marilyn. The effects of error-detection practice on keyboard sight-reading achievement of undergraduate music majors. *Journal of Research in Music Education*. London, SAGE Publications, v. 48, nº. 2, p. 114-122, 2000.

MUNIZ, FRANKLIN R. SILVA. *O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação*. 49 f. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PAIVA, Sérgio di; RAY, Sonia. O pianista correpetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. *Anais*. Brasília: UnB, 2006. p. 1063-1069.

PENTTINEN, Marjaana; HUOVINEN, Erkki. The early development of sight-reading skills in adulthood: a study of eye movements. *Journal of Research in Music Education*, London, Sage Publications, n. 59 (2), p. 196–220, 2011.

PIKE, Pamela D. Sight reading strategies: for the beginning and the intermediate piano student a fresh look at a familiar topic. *American Music Teacher*, Cincinnati (USA), february-march, p. 23-28, 2012.

PIKE, Pamela D.; CARTER, Rebecca. Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students. In: *International Journal of Music Education*, London, SAGE Publications, nº 28, p. 231-246, 2010.

PINHEIRO, Rodrigo Falson. *Coletânea de exercícios para o desenvolvimento da leitura e da redução ao piano de partituras corais*. 192 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2006.

RAMOS, Ana Consuelo. *Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino do piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. 235 f. Dissertação (Mestrado em Música)- Escola de Música, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

RIJN, Hedderik van; EMOND, Bruno; COMEAU, Gilles. Cognitive modelling of early music reading skill acquisition for piano: A comparison of the Middle-C and Intervallic methods. *Cognitive Systems Research*, Philadelphia (USA), n. 24, p. 26–34, 2013.

RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sonia Regina Albano. Capacidades cognitivas e habilidades envolvidas no processo de leitura à primeira vista ao piano. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v. 3, nº 2, p. 87-110, outubro de 2010.

RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sonia Regina Albano. O método de leitura à primeira vista ao piano de Wilhelm Keilmann e sua fundamentação teórica. *Opus*, Goiânia, v. 16, nº 2, p. 39-60, dezembro de 2010a.

RISARTO, Maria Elisa F. A leitura à primeira vista e o ensino de piano. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010b.

SERGENT, Justine *et alli*. Distributed neural network underlying musical sight-reading and keyboard performance. *Science*, New York, v. 257, 3 July, 1992.

SERVANT, Isabelle; BACCINO, Thierry. Lire Beethoven: une étude exploratoire des mouvements des yeux. *Musicae Scientiae*, Thousand Oaks (USA) v. III, nº 1, p. 67-94, 1999.

SLOBODA, John. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SLOBODA, John; PARNCUTT, Richard; Clarke, Eric F.; Raekallio, Matti. Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Washington, v. 24, nº 1, p.185-203, 1998.

WATERS, Andrew J.; UNDERWOOD, Geoffrey. Eye movements in a simple music reading task: a study of expert and novice musicians. *Psychology of Music*, London, SAGE Publications, nº 26, p. 46-60, 1998.

WILDT, Francisco Koetz; CARVALHO, Any Raquel; GERLING, Cristina Capparelli. O uso de mapeamento na memorização do *Allegro moderato da Sonatina nº 3* de Juan Carlos Paz: uma abordagem prática. *Música Hodie*, Goiânia, v. 5, nº 1, p. 35-58, 2005.

WOLLNER, Clemens *et alli*. The effects of distracted inner hearing on sight-reading. *Psychology of Music*, London, SAGE Publications, v. 31, p. 377-389, 2003.

WRISTEN, Brenda *et alli*. Sight-reading versus repertoire performance on the piano: a case study using high-speed motion analysis. *Medical Problems of Performing Artists*, Narberth (USA), p. 10-16, march, 2006.

WRISTEN, Brenda. Cognition and motor execution in piano sight-reading: a review of literature. *Update*, Reston (USA), v. 24, nº 1, p. 44-56, 2005.

WURTZ, Pascal; MUERI, René M.; WIESENDANGER, Mario. Sight-reading of violinists: eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research*, New York, v. 194, ed. 3, p. 445-450, 2009.

Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: investigando a formação e atuação dos egressos

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Sophia Dessotti
UERGS
sophiadessotti@gmail.com

Ranielly Boff Scheffer
UERGS
raniellyscheffer@gmail.com

Resumo: este trabalho apresenta os resultados da pesquisa concluída sobre os egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O projeto foi contemplado no Edital PROBIC/FAPERGS-2011/2012, sendo contemplado com bolsa de iniciação científica. Como objetivo geral, a pesquisa buscou investigar a atuação profissional dos egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Considerando-se os aspectos metodológicos, a investigação foi desenvolvida em duas etapas. Na etapa inicial o método utilizado foi o *survey* interseccional de grande porte e a aplicação de questionários autoadministrados junto aos estudantes egressos como técnica para a coleta dos dados. Na etapa subsequente utilizou-se como método a realização de entrevistas qualitativas e a realização de reuniões virtuais através da constituição de grupo focal como técnica para a coleta dos dados. Considerando-se a Lei 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, bem como a necessidade de os sistemas de ensino se adequarem às legislações vigentes, esta pesquisa pode contribuir com a inserção da música na Educação Básica, a partir do estudo e análise das experiências dos estudantes egressos do curso Graduação em Música: Licenciatura, da UERGS.

Palavras-chave: espaços de atuação profissional, egressos da licenciatura em música, currículos em educação musical.

Introdução

O trabalho apresenta os resultados da pesquisa concluída sobre egressos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura (CGML), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Ressalta-se que os resultados apresentados representam a realidade dos egressos do curso da UERGS, não podendo ser generalizados para todos os cursos existentes no país.

Conforme Amato (2006), “a formação dos educadores musicais para a prática de ensino na Educação Básica tem sido um assunto bastante discutido em âmbito acadêmico e científico” (p. 714). Este tipo de pesquisa vem sendo desenvolvida também em outras áreas do conhecimento (BARBOSA, GUTFILEN, GASPARETTO, 2009; PALHARINI, PALHARINI, 2008; ALVES, ROSSI, VASCONCELOS, 2003). Estes estudos demonstram, portanto, uma preocupação quanto aos egressos em geral no Brasil.

Mesmo que o CGML da UERGS seja uma licenciatura, não objetiva, apenas, formar profissionais que atuem como educadores, mas destacando-se uma característica especial do CGM, que é a de formar um educador capaz de atuar como professor e artista, assumindo papéis diversificados no mercado de trabalho. Conforme explica Cereser (2007), atualmente o mercado de trabalho exige “uma formação onde o licenciando tenha mais contato com o fazer musical, e o bacharelado com a didática” (p.7) sendo uma necessidade encontrada pelos licenciandos. Cereser (2007), ao citar a declaração de um licenciando em sua investigação, elucida a questão:

Acho que hoje em dia ninguém é só professor, ninguém é só bacharel. Acho que a gente precisa estar preparado, como eu te falei, para chegar lá fora e poder defender o pão de cada dia com o peito estufado. (CERESER, 2007, p.7).

De acordo com Cereser (2007), os cursos oferecidos no país formam profissionais específicos, como músico erudito, professor ou artista. A realidade vivida pelos egressos dos cursos de música é a de que precisam atuar como artistas e professores ao mesmo tempo; portanto, neste contexto surge a proposta do CGML da UERGS, uma formação não só específica, mas integrada à docência.

O CGML, primeiramente denominado Pedagogia da Arte: Qualificação em Música, teve seu início através de uma parceria entre a UERGS e a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), em 2002. A grade curricular do CGML foi elaborada em 2001 sendo, posteriormente, revisada. A proposta atual do curso data, portanto, de 2006. Considerando-se que já se passaram cerca de sete anos desde a última revisão, torna-se necessária uma reestruturação da proposta do CGML, o que pode ser obtida, também, através da consulta aos egressos do curso. Entende-se, portanto, que esta investigação ofereça subsídios neste sentido.

Até 1996, a Lei nº 5.692/71 propunha um ensino polivalente na área das artes no currículo da Educação Básica; nesta proposta, as aulas deveriam ser ministradas por um único professor que tivesse a competência de conectar todas as diversas linguagens artísticas fazendo, assim, as linguagens específicas perderem grande influência sobre os estudantes. De acordo com Figueiredo (2011):

A partir da década de 1970, a Lei n. 5.692/71 trouxe a Educação Artística para o currículo escolar, estabelecendo a prática da polivalência para as artes – um professor responsável por todas as áreas artísticas, tendo, como uma de suas consequências, a superficialização de conteúdos artísticos na escola. (FIGUEIREDO, 2011, p.6).

Porém, a realidade do cotidiano demonstra que os profissionais da rede pública de ensino não atuam com o trânsito disciplinar proposto; provavelmente o motivo resida nas dificuldades encontradas pela formação específica que tiveram, na qual não foram englobadas as outras artes; a partir daí não só a música, mas a arte como um todo sofreu com estas questões (WOLFFENBÜTTEL, 2009; HIRSH, 2007; AMATO, 2006; PENNA, 2001).

Segundo Penna (2001) anteriormente à Lei nº 11.769/2008, já havia um espaço mínimo reservado para a música, mas que não vem ocupando. Em sua investigação, empreendida com 186 professores da rede pública de ensino da Grande João Pessoa (PB), Penna coletou dados que fundamentam esta afirmação. Dentre os investigados, apenas 4,83% são professores de música, tendo a área predominante as Artes Plásticas¹. Outra questão apontada na literatura em educação musical é que o curso de licenciatura é visto como uma segunda opção, sendo considerado de qualidade inferior. Dentre as razões para esta concepção encontra-se o fato de este curso estar vinculado diretamente à profissão de professor e ao ensino, notadamente concebidas como inferiores. De acordo com Pires (2004), os candidatos, assim, seguidamente direcionam-se aos bacharelados. Hirsch (2007) corrobora a análise explicando que a “escassez de recursos materiais e financeiros e de espaço físico adequado, como uma das principais dificuldades sentidas pelos professores para desenvolver atividades musicais nas escolas” (p.6).

A este respeito, Pires (2004) afirma, em sua pesquisa sobre as concepções e implicações da licenciatura em música, que “a concepção de licenciatura como curso

¹ Saliente-se que, durante a investigação da autora, Artes Plásticas ainda era a denominação utilizada para a referência aos professores que desenvolviam atividades atualmente entendidas como Artes Visuais.

secundário dá-se no nível do instrumento, ou seja, a diferença entre o bacharel e o licenciado reside na capacidade e desenvoltura para executar bem um instrumento musical” (p.836).

Os resultados desta e de outras pesquisas enfatizam a necessidade de uma reformulação não apenas no CGML, mas em todos os cursos de música o Brasil, para que, assim, seja possível rever e repensar as concepções quanto à atuação como profissional da educação.

Com a Lei nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, torna-se importante esta revisão curricular. Os estudantes do CGML poderão desenvolver suas atividades profissionais com uma formação sólida e em sintonia com a realidade da escola atual. Palharini e Palharini (2008) destacam que, dentre as várias características de um ensino de qualidade, “uma instituição de nível superior só oferecerá uma educação de qualidade se corresponder às necessidades da sociedade em que se encontra imersa, embora não seja tarefa fácil especificar quais são essas necessidades” (p.586). Assim, considerando-se a atual situação do CGML, bem como dos cursos de licenciatura no país, justifica-se a realização deste projeto.

Outro aspecto importante que impulsionou a pesquisa foi o questionamento quanto à atuação profissional como educadores dos egressos da UERGS. Como mencionado anteriormente, o cunho da maioria dos debates quanto à educação musical se dá em relação ao número de licenciados em música e a sua presença nas redes de ensino do país (WOLFFENBÜTTEL, 2009; HIRSCH, 2007; AMATO, 2006; PENNA, 2001). Estas pesquisas revelam que não somente o Rio Grande do Sul está passando por este problema, mas também outros estados padecem neste sentido; é, portanto, um problema nacional.

Hirsch (2007) apresenta algumas razões para a formação de um círculo vicioso. Para a autora,

se a música parece não integrar os projetos pedagógicos das escolas, é pequena a necessidade de professores de música; ao mesmo tempo, se não há professores de música, talvez as escolas não encontrem sentido em inserir a música em seus projetos pedagógicos. (HIRSCH, 2007, p.5).

A partir daí foram elaboradas as questões que direcionam a presente pesquisa, quais sejam: Quais são os espaços profissionais ocupados pelos egressos do CGML da UERGS? Como se constitui o trabalho pedagógico-musical destes egressos? Quais são as práticas e metodologias pedagógico-musicais utilizadas por eles? Qual a contribuição do CGML para a

atuação profissional dos egressos da UERGS? Partindo destes questionamentos, esta pesquisa objetiva investigar a atuação profissional de egressos do CGML da UERGS.

Percurso Metodológico

Para a obtenção dos dados da pesquisa foram selecionadas duas abordagens metodológicas, a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, constituindo-se um *mixing methods* (BRANNEN, 1992).

Na etapa inicial, quando da abordagem quantitativa, foram encaminhados questionários autoadministrados aos egressos do CGML da UERGS, através da organização de uma *lista* de e-mails destes egressos. Nos questionários, compostos de 28 perguntas objetivas, constavam questões sobre os espaços profissionais ocupados pelos egressos, seus trabalhos, suas práticas e metodologias pedagógico-musicais, além da contribuição que o CGML oportunizou a eles.

Para a segunda etapa foram realizadas reuniões virtuais, na ocasião utilizando o *Messenger*². Foram, portanto, realizadas entrevistas qualitativas através da constituição de um Grupo Focal. Este momento foi de aprofundamento de questões oriundas do *survey* inicial.

Por fim, foi realizada a análise dos dados, com a organização de dois cadernos, sendo eles o Caderno dos Questionários Autoadministrados (CQA) e o Caderno das Entrevistas com o Grupo Focal (CEGF), respectivamente, trazendo informações obtidas com os questionários autoadministrados e Grupo Focal.

Finalizada a coleta dos dados foi empreendida uma leitura detalhada de todo o material obtido para então, a partir daí, serem geradas as categorias finais. Ao mesmo tempo em que o material for organizado buscou-se obter referenciais teóricos, incluindo-se a educação e a educação musical a fim de estabelecer um diálogo entre estas duas perspectivas, incluindo diversos autores e realidades.

² MSN Messenger foi um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Teve início em 22 de Julho de 1999, permitindo falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet. Este programa permitia que aos usuários da Internet se relacionassem com outros em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Ele foi fundido com o Windows Messenger e originou o Windows Live Messenger. Posteriormente este programa migrou para o Skipe.

Resultados e Algumas Discussões

Cabe destacar que toda esta pesquisa foi elaborada para ser efetivada virtualmente, envolvendo toda a organização dos materiais, as reuniões do grupo de pesquisa, o envio dos questionários autoadministrados e a realização das entrevistas no Grupo Focal.

Dentre os dados resultantes tem-se que, desde o início do curso, em 2002, já se formaram 63 estudantes. A primeira formatura ocorreu em 2005. A Tabela 1, a seguir, apresenta os estudantes formados no CGML em seus respectivos anos:

Tabela 1: Egressos do Curso de Graduação em Música:
Licenciatura

Ano	Número de Formados
2005	14
2006	14
2007	12
2008	08
2009	11
2010	04
Total de Formados	63

Observa-se que a última formatura ocorreu no ano de 2010. Não houve formatura em 2011 devido ao fato que durante anos não houve ingresso no CGML. Isto ocorreu em virtude de diversos problemas ocorridos no convênio inicial que existiu entre a UERGS e a FUNDARTE. A partir do ano de 2010 reiniciaram os ingressos de estudantes para o curso. Assim, a partir de 2013 reiniciar-se-ão as formaturas.

Além das consultas dos egressos do CGML, obtidas nos registros da secretaria do curso, foram obtidas mais informações importantes em anais de congressos e revistas especializadas em música e educação musical. Estes procedimentos permitiram localizar egressos do CGML que deram continuidade aos estudos musicais, inclusive atuando em eventos da área e publicação em revistas especializadas de música e educação musical.

Dentre estes materiais consultados encontram-se os anais dos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), as Revistas da ABEM, os anais dos congressos e as revistas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Do mesmo modo, a Plataforma *Lattes* (CNPq) foi consultada, permitindo visualizar as produções acadêmicas dos egressos, bem como suas atuações

profissionais. Todos estes procedimentos foram realizados a fim de localizar os egressos do CGML, bem como sua produção na área da música.

Quanto às titulações obtidas, foram encontradas informações de 7 egressos, os quais encontram-se dando continuidade à formação musical, através da realização de cursos de pós-graduação. Destes, três estão cursando o doutorado na área de música: composição, dois cursam mestrado em música: musicologia/etnomusicologia, e um egresso atualmente está cursando educação musical. Um dos egressos já finalizou o mestrado em educação musical. A Tabela 2, a seguir apresenta os dados sobre a continuidade da formação em música por parte dos egressos do CGML da UERGS.

Tabela 2: Egressos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS e sua participação em Cursos de Pós-Graduação

Número de egressos	Cursos de Pós-graduação	Status em relação ao curso
3	Doutorado em Música: composição	Em andamento
2	Mestrado em Música: musicologia/etnomusicologia	Em andamento
1	Mestrado em Música; educação musical	Em andamento
1	Mestrado em Música; educação musical	Concluído

Dentre os sete estudantes egressos que deram continuidade aos estudos musicais, através do ingresso em cursos de pós-graduação, observa-se que apenas dois optaram pela educação musical. Estes dados, mesmo que preliminares, de certo modo ratificam o que a literatura em educação musical tem apontado, ou seja, o afastamento dos estudantes de música da área da docência na Educação Básica (AMATO, 2006, PENNA, 2001).

Quanto à atuação profissional, os dados revelaram 13 egressos desempenhando o ensino de música. Destes, quatro trabalham como Instrumentistas/Professores de Instrumento, cinco trabalham como professores na Educação Básica, três trabalham como Instrumentistas/Professores de Instrumento e como professores na Educação Básica e um egresso trabalha como Instrumentista/Professor de Instrumento na Educação Básica e no Ensino Superior. A Tabela 3, apresentada a seguir, sintetiza os dados sobre a atuação profissional dos egressos do CGL da UERGS.

Tabela 3: Egressos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura e sua atuação profissional

Número de egressos	Atuação
4	Instrumentistas/Professores de Instrumento
5	Professores na Educação Básica
3	Instrumentistas/Professores de Instrumento e como professores na Educação Básica
1	Instrumentista/Professor de Instrumento na Educação Básica e no Ensino Superior

Com estes dados parece evidente a necessidade de uma reformulação na proposta do CGML da UERGS, considerando-se o reduzido direcionamento dos egressos às atividades docentes em educação musical, um dos objetivos fundantes da proposta do curso.

Considerações Finais

Os dados coletados através da realização desta pesquisa permitem algumas análises e conclusões. Considerando-se a realidade do CGML da UERGS, que demonstrou número reduzido de egressos que se direcionaram à docência em música e, por consequência, à Educação Básica, entende-se a problemática para a implementação da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Desse modo, parece que a assunção da música ao(s) seu(s) lugar(es) na escola esteja prejudicada.

De acordo com o que a literatura em educação musical tem apontado, parece existir um pouco compromisso com a Educação Básica e, portanto, se faz necessário um estudo que busque alternativas para que os licenciados optem por atuar nestes espaços educacionais (PENNA, 2001). Neste sentido, Amato (2006) afirma que

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). (AMATO, 2006, p.719).

Estas pesquisas parecem estar em sintonia com o que propõe Cereser (2007), ou seja, constatar o modo “como a universidade está formando seus estudantes e o que seria

necessário para complementar esta formação, considerando as múltiplas realidades profissionais que este futuro professor irá enfrentar” (p. 3).

Com as informações fornecidas pelos egressos espera-se que seja possível fazer com que o CGML da UERGS atenda às necessidades desta nova sociedade e que a reformulação da proposta do curso tenha êxito. Fazendo, assim, com que a música tenha seus representantes dispostos a assumir o seu papel como educadores musicais, agora possibilitado através da Lei nº 11.769/2008.

Referências

ALVES, Emilaura; ROSSI, Camila Elizandra; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. *Nutricionistas egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: áreas de atuação, distribuição geográfica, índices de pós-graduação e de filiação aos órgãos de classe*. Revista de Nutrição, Campinas, 16(3): 295-304, jul./set., 2003.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Um estudo sobre a (des)qualificação docente no ensino de música na educação básica. *Anais ABEM*, João Pessoa, V.15, p.714-720, 2006.

BARBOSA, Dalila Maria de Meirelles; GUTFILEN, Bianca; GASPARETTO, Emerson Leandro; KOCH, Hilton Augusto. *Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Radiologia Brasileira, Rio de Janeiro, 42(2):121-124, 2009.

BRANNEN, J. *et al. Mixing methods: qualitative and quantitative research*. England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.

CERESER, Cristina Mie Ito. Formação inicial de professores de música: a licenciatura e o bacharelado. *Anais ABEM*, Campo Grande, V.16, p.1-8, 2007.

_____. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. *Anais da ABEM*, Florianópolis, V, 12, p.234-243, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical escolar. In: Educação Musical Escolar. *Salto para o Futuro*. Ano XXI Boletim 08 - Junho 2011, p.5-16.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música na educação básica: um survey com professores de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. *Anais ABEM*, Campo Grande, V.16, p.1-9, 2007.

PALHARINI, Francisco de Assis; PALHARINI, Desirée. Opinião de diplomados sobre o curso de psicologia da UFF. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 20, n.2, p; 583-600, jul./dez. 2008.

PENNA, Maura. O (des)compromisso com a música no ensino fundamental. *Anais ABEM*, Uberlândia, V.10, p.224-229, 2001.

PIRES, Nair. Licenciatura na Área de Música: as concepções e suas implicações. *Anais ABEM*, Rio de Janeiro, V.13, p.833-839, 2004.

WIERSMA, W. *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A música no projeto político pedagógico: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. *Anais ABEM*, Londrina, V.18, p.1288-1294, 2009.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Livro Didático Público de Arte: uma breve análise da proposta para o ensino de música no ensino médio paranaense

Regina Stori
UEPG
regina.mus@gmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva promover uma breve análise dos conteúdos de música propostos no livro didático público de Arte destinado ao ensino médio do Estado do Paraná. Essa análise dar-se-á em paralelo com a proposta das Diretrizes Curriculares Estaduais, as quais prescrevem uma proposta curricular de ensino de Arte. Em particular, será observado como o livro didático possibilita a abordagem do encaminhamento metodológico proposto nessas Diretrizes. A metodologia utilizada é a da pesquisa documental, haja vista utilizar de dois documentos da educação paranaense. Infere-se que o livro didático apresenta algumas limitações, cabendo ao professor de Arte transcender as dificuldades.

Palavras chave: Ensino de música. Livro didático. Ensino médio.

Introdução

O presente trabalho é resultado de estudos em um projeto de pesquisa que se encontra em andamento, o qual visa estudar as práticas musicais no ensino médio e que, em uma de suas ações, pretende buscar alternativas metodológicas que favoreçam não apenas o aspecto cognitivo, mas também o fazer musical nessa etapa da educação. A justificativa da busca por esses procedimentos metodológicos se deve a partir da afirmação encontrada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte (DCE), documento norteador do ensino público paranaense, de que no ensino médio a abordagem de conteúdos de Arte se dá “com raros momentos de prática artística” (PARANÁ, 2009, p. 69). Parte-se então do princípio de que para ensinar música, apenas falar dela é insuficiente; é necessário vivenciá-la seja em qual etapa da educação ou da vida o educando esteja.

Tendo em vista que a própria Secretaria de Estado da Educação (SEED) publicou um livro didático destinado a essa etapa da educação, entende-se que esse material se torna relevante não somente para determinar o trabalho do docente de Arte¹, haja vista ser uma tradução de um currículo prescrito conforme propõe Gimeno Sacristán (2000), mas também por efetivamente propor conteúdos de música que possam/devam ser apropriados pelos estudantes.

¹ Profissional responsável por abordar os conteúdos de música na educação básica.

Assim, nesta exposição objetiva-se analisar o conteúdo do livro didático proposto para o ensino de Arte no ensino médio no Estado do Paraná, particularmente os conteúdos referentes ao ensino de música, com vistas a verificar as possibilidades de utilizá-lo de acordo com o encaminhamento metodológico proposto na política educacional estadual. Para tanto, é necessário compreender, inicialmente, em que contexto ele se situa e como foi elaborado, aspecto que se aproxima das já referidas DCE.

A metodologia a ser utilizada baseia-se na pesquisa qualitativa de análise documental, uma vez que não se pretende a simples descrição dos dados encontrados nos documentos, mas sua análise e cotejamento (GIL, 2010; TRIVIÑOS, 2010).

As Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica para o Ensino de Arte apresentam uma proposição de currículo para a escola pública paranaense. Essa proposta assume um caráter disciplinar e é baseada nas teorias críticas, numa concepção de ensino que enfatiza “a importância de todas as disciplinas” (PARANÁ, 2008, p. 19). Contempla relações interdisciplinares para a compreensão da totalidade, uma vez que a realidade é única e que o conhecimento é organizado separadamente a fim de possibilitar uma melhor sistematização.

Esse documento foi publicado e está vigente desde 2008, entretanto, seu processo de elaboração coletiva se iniciou em 2003 com a mudança de governo estadual². Cabe ressaltar que essa mudança de governo significou uma retomada da gestão sobre a educação em relação à política educacional anterior. Nesse sentido, além das discussões que resultaram nas próprias DCE, várias ações foram iniciadas com vistas ao cumprimento do projeto educacional idealizado. Stori (2011, p. 85) apresenta uma listagem do que denomina de condições de implementação: TV multimídia, Biblioteca do Professor, materiais didáticos específicos, Caderno de Musicalização, formação continuada, oficinas de capacitação, CD Sons e Músicas, Livro Didático Público, entre outros.

Considera-se relevante apresentar aqui dois aspectos assumidos no documento. O primeiro deles refere-se à presença da Arte (e aqui se entenda a música incluída) na escola. Considere-se inicialmente que se trata de uma proposta curricular baseada nas teorias críticas, para as quais existe uma desconfiança “do *status quo*, responsabilizando-o pelas

² Para maiores informações sobre o processo de elaboração do documento indica-se o trabalho de Stori (2011).

desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2011, p. 30). Assim, em um currículo crítico, “a escola deve favorecer a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições. Essa é uma condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação” (SILVA, 2012, p. 24).

Emancipação, então, vem a ser uma palavra chave que, de certa maneira, orienta (ou deve orientar) o processo de ensino-aprendizagem baseado nessas teorias. Por isso, a escola passa a ter a missão de proporcionar um aprendizado que compense o acesso diferenciado das classes sociais ao conhecimento (PENNA, 2012, p. 37).

Assim, a presença da arte (e da música) na escola pública paranaense assume um caráter de humanização, isto é,

por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. [...] Nesse sentido, educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição (PARANÁ, 2009, p. 56).

A partir dessa colocação, infere-se que o ensino de arte e de música, a partir dessa proposta, vai além do fato musical, pois tem uma dimensão de possibilitar a compreensão da totalidade da vida humana e de suas contradições, a fim de possibilitar ao educando assumir o rumo de sua própria vida, construindo um novo contexto.

O segundo aspecto que se considera imprescindível tratar para compreender a proposta do livro didático público de Arte diz respeito ao encaminhamento metodológico. O encaminhamento metodológico para a disciplina de Arte é exposto em três eixos: teorizar, sentir e perceber, e trabalho artístico, os quais devem ser contemplados de maneira orgânica, em todos os momentos da prática docente, e em todos os anos da Educação Básica (PARANÁ, 2009, p. 69).

O primeiro eixo, teorizar, privilegia o aspecto cognitivo do conhecimento artístico, a partir da construção de conceitos. O segundo eixo, sentir e perceber, se refere à apreciação da

arte. Pretende-se nesse eixo que o aluno interprete obras e transcenda as aparências do primeiro contato, e ainda, que ele perceba os efeitos da indústria cultural nas produções artísticas. O terceiro eixo, trabalho artístico, apresenta a compreensão de que, não obstante haja dificuldades em desenvolvê-la na escola, a prática artística é uma dimensão essencial à internalização e apreensão dos conhecimentos de Arte, que não pode ser aprendida “somente de forma abstrata” (PARANÁ, 2009, 70).

Compreendidos esses dois aspectos das DCE (quanto ao ensino de arte, e quanto ao encaminhamento metodológico), pode-se agora passar aos aspectos do livro didático.

O Livro Didático Público de Arte

Conforme exposto acima, o Livro Didático Público (LDP) foi uma das ações com vistas ao cumprimento da política educacional proposta a partir de 2003. Foi publicado em 2006, portanto, aproximadamente dois anos antes da versão final das DCE. No entanto, tendo em vista que o processo de elaboração das DCE foi iniciado em 2003, com uma versão em 2006, não se entende ser uma contradição abordar-se os dois documentos a partir de uma mesma perspectiva, de análise das possibilidades de encaminhamento do ensino de música.

Os capítulos do livro de Arte do ensino médio foram escritos por professores do quadro próprio do magistério público do Paraná a partir de um programa de formação continuada denominado “Folhas”. Esse projeto existiu no Estado entre os anos de 2003 e 2010 e tinha dois objetivos. O primeiro era

desenvolver um processo diferenciado de formação, entendendo o professor como produtor de conhecimento, em vez de apenas formatar cursos em que especialistas dariam sua contribuição. A partir de uma estrutura definida pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria, os professores da rede pública de educação básica passaram a produzir o material didático (HUTNER, 2013).

Já no segundo objetivo, se vê claramente a intenção de que tanto o livro didático quanto as DCE fossem concordantes, conforme expôs a então chefe do Departamento de Educação Básica da SEED,

O segundo objetivo era produzir material a partir das diretrizes curriculares estaduais, que estávamos concluindo naquela época. Era uma soma: os professores poderiam e precisavam estudar um pouco dos conteúdos ligados

às diretrizes para produzir. A gente fazia com que as diretrizes acontecessem na prática, e que fossem realmente úteis. (HUTNER, 2013).

A partir do material produzido, foi estabelecido um critério de escolha e eleitas as Folhas que comporiam o livro didático. Segundo Hutner (2013) o investimento do Estado em toda essa produção, por exemplar, era em média de R\$ 2,50, “uma vitória sobre a ditadura do *copyright*”, pois havia o entendimento de que, sendo produzido com investimento público, seu acesso deveria ser público e sua reprodução permitida livremente (HUTNER, 2013).

Assim, cabe agora expor o conteúdo do livro didático. Esse é composto por vinte capítulos, de autoria diversa de professores de vários municípios paranaenses. Desses vinte capítulos, um é de caráter geral da Arte, isto é, não se refere a uma linguagem específica; dois capítulos abordam a dança; três capítulos abordam o teatro; cinco capítulos contemplam a música; e nove capítulos contemplam as artes visuais. Nessa divisão, claramente se vê a hegemonia das artes visuais sobre as demais áreas da arte, como uma herança da Lei nº 5.692/1971 (SUBTIL, 2012).

Como não é possível fazer uma análise individualizada de cada capítulo no limite deste trabalho, será, então, feita, uma análise geral dos cinco capítulos acima mencionados. Os temas dos capítulos de música são: “Imagine som”; “O som nosso de cada dia”; “No peito dos desafinados também bate um coração”; “Música e músicas”; e “Como fazer a cobra subir”.

Quanto à autoria, três desses capítulos são escritos por um mesmo autor. Os outros dois são escritos por outro autor, um individual e outro em parceria. Os capítulos de música são extensos, com muitas divisões internas(dez, em média), variando de dez a dezesseis páginas do tamanho de um caderno universitário. Todos os capítulos contam com inúmeras imagens, gráficos e tabelas a fim de ilustrar o conhecimento abordado, o que se considera muito positiva essa formatação para melhor visualização ao educando. Nos cinco capítulos há sugestões de pesquisas e atividades, totalizando para a música, respectivamente, oito e vinte e uma sugestões.

Os conteúdos de música tratados nesses capítulos são: suporte da música; infra e ultrassom; proporção na música; trilha sonora; ópera; a relação da mitologia com as imagens e os sons; o som e a música no cinema; o som da televisão; ver e ouvir música; música e acústica; paisagem sonora; a música como terapia; parâmetros do som; concepção de música;

elementos composicionais (harmonia, melodia, ritmo e compassos); percepção humana do som; notação neumática e atual; música de objetos sonoros e sons da natureza; karaokê; o som na Pré-História; música instrumental, vocal e mista; instrumentos musicais; monocórdio; a música do Ocidente; Renascimento musical; música do período barroco; classicismo; romantismo; música contemporânea do século XX; tons e semitons; música falada; música étnica; série harmônica; escala diatônica, pentatônica e cromática; sistema temperado e frequências dos sons.

Em relação a esse rol de conteúdos, entende-se que consegue cumprir o prescrito nas DCE para o ensino médio. Na abordagem pedagógica das DCE para o ensino médio “é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos” (PARANÁ, 2008, p. 97).

Das pesquisas propostas aos alunos têm-se: busca de invensões que utilizem ondas eletromagnéticas; busca de animais que enxergam com pouca luminosidade; a sincronia entre som e imagem; como se dá a medição da intensidade do som e quem a inventou; pesquisa de repertório ao gosto do aluno para apreciação e observação dos parâmetros do som; conceitos de harmonia e melodia; biografias de músicos eruditos; calcular o peso necessário para estirar uma corda e produzir os sons da série harmônica; o porquê da cobra subir com a flauta.

Já as atividades propostas referem-se a: retratar uma cena da televisão, teatro e cinema e sonorizá-la; apreciar trechos de filmes; reescrever uma cena a partir de seus sons; acompanhar uma música com objetos sonoros ou instrumentos construídos pelos alunos; gravação de sons de diversos ambientes e identificação dos mesmos; composição com elásticos de borracha diferentemente tensionados; sonorização de história; identificar diferentes compassos; criar ou improvisar a partir de um pulso de uma música; análise de parâmetros do som de uma música; rádio-novela; construir um monocórdio; relacionar poesia e música; relacionar músicas de diferentes localidades com imagens mentais; entre outras.

Relacionando as proposições acima mencionadas com o encaminhamento metodológico proposto pela SEED, vê-se que no eixo “Teorizar”, o qual privilegia aspectos cognitivos, o livro didático paranaense para o ensino médio é suficiente para subsidiar o trabalho do professor, pois contempla, tanto na parte textual, quanto nas proposições de pesquisas ou algumas atividades, os aspectos cognitivos. Além disso, esse aspecto sempre está presente nas ações docentes e discentes.

O eixo “Sentir e perceber”, no qual se espera atividades de apreciação em música, é contemplado em diversos momentos, pois existem muitas sugestões de audição de obras gravadas ou das próprias reproduções e composições dos alunos. Como material complementar, há também inúmeros recursos sonoros disponíveis para o professor salvar em seu computador a partir da página da SEED na internet. Entretanto, no que diz respeito ao eixo “Trabalho Artístico”, observa-se que as sugestões são em número proporcionalmente inferior aos demais eixos.

Isso pode ser explicado a partir da hipótese de que dada a faixa etária, seria um desafio propor atividades prático-musicais que não infantilizassem os alunos; ou ainda, havendo professores de Arte com formação diversa da música, seria “desnecessário” propor claramente mais atividades de fazer musical, já que esse abordaria esse conhecimento de maneira mais teórica; ou ainda, que havendo uma atividade de trabalho artístico por capítulo já seria suficiente. Enfim, entende-se que qualquer hipótese que se sugira aqui não justifica um desequilíbrio quantitativo entre esses três eixos, já que se pretende que no ensino médio se adote uma postura metodológica “que propicie ao aluno uma compreensão mais próxima da totalidade da arte” (PARANÁ, 2008, p. 69), isto é, que propicie também não raros momentos de prática artística.

Um aspecto, porém, chama a atenção. O fato de serem capítulos de autorias diferentes faz com que conteúdos e propostas de atividades se repitam. Exemplos disso são o monocórdio e os parâmetros do som. Com respeito ao monocórdio, especificamente, dois capítulos sugerem como atividade a sua construção. Assim, embora sejam capítulos longos, com vários subtemas, e que possam ser trabalhados pelo professor de Arte em mais de uma aula, entende-se que a repetição de conteúdos, e sobretudo de atividades, empobrece o livro em possibilidades. Evidentemente, construído o monocórdio, o mesmo poderia ser utilizado em outros momentos, em práticas diversas, mas seria desnecessário, porém, propor sua construção duas vezes.

Em relação aos aspectos de emancipação e construção de uma nova realidade pelo educando, motivo e concepção da Arte na escolarização básica propostos nas DCE, não foi sequer identificada uma proposta que cite esse aspecto, cabendo ao professor fazer essa relação entre os documentos.

Por fim, uma dificuldade quanto ao uso desse livro didático é decorrente de que ele é destinado a todas as séries do ensino médio, isto é, não há uma separação didática que destine

certos capítulos/conteúdos para certas séries, mas isso fica a cargo do professor de Arte decidir. Somado a isso, percebe-se que o mesmo livro que é destinado a alunos, é também destinado a professores, ou seja, não há um suplemento destinado ao docente sugerindo como utilizar o livro didático. Essa interpretação também fica a cargo do docente, que pode (ou não) ter formação em alguma área da arte, dada a deficiência de recursos humanos com formação específica.

Considerações Finais

Considera-se que o Estado do Paraná possui um diferencial em oferecer um livro didático de Arte aos estudantes do ensino médio. Percebe-se que esse é um avanço para essa etapa da educação básica. No entanto, conforme demonstrado acima, embora haja uma proposta curricular que pretenda um ensino de arte e de música que sejam emancipadores, observa-se que o comprometimento com essa visão depende de um professor de Arte que esteja cômico do que prescreve a proposta curricular das DCE, e que seja capaz de articulá-la com o conteúdo proposto no livro didático.

Compreende-se ainda que assumir um encaminhamento metodológico que contemple um fazer artístico quantitativamente equilibrado com os outros dois eixos, depende, em grande parte, da iniciativa do professor. É esse quem vai ter que ir além do que está escrito. Superar a limitação da escrita do livro didático, a limitação de recursos metodológicos disponíveis no estabelecimento de ensino, as dificuldades decorrentes do produzir som e música no espaço escolar, que na maioria das vezes não é apropriado para isso, as barreiras nos relacionamentos com seus colegas de trabalho que não compreendem, e/ou não valorizam a Arte como um conhecimento inalienável do aluno. Enfim, aquele que deverá ter a sensibilidade de gerir sua docência a fim de obter os resultados esperados no ensino de música no ensino médio, promovendo não só momentos de privilégio do cognitivo, mas também da prática-musical.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUTNER, M. L. **Projeto Folhas e Livro Didático Público**. Entrevista concedida a Paulo Darcie. Disponível em <http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/projeto-folhas-e-livro-didatico-publico/>, acesso em 18 jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público – Arte**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, M. R. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: IBPEX, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STORI, R. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SUBTIL, M. J. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 3, p. 125-151, set/dez, 2012. Disponível em <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.006>. Acesso em 18 jul 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 19. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

Manual de brincadeiras – Uma releitura para a aplicação das atividades nas aulas de música

Ana Lia Della Torre
Unicamp
ana-lia28@hotmail.com

Adriana N. Araújo Mendes
Unicamp
aamend65@iar.unicamp.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar um projeto de iniciação científica, concluído em julho de 2013, no qual foram relacionados conteúdos musicais a brincadeiras tradicionais brasileiras. Essas brincadeiras foram coletadas do “Manual de Brincadeiras” (2006), material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a fim de serem adaptadas e aplicadas. Assim, buscou-se adaptar as atividades de forma que estas possam ser utilizadas em sala de aula na Educação Básica por professores de música, de Artes ou generalistas. Neste artigo, serão apresentados a) os objetivos gerais de cada atividade adaptada; b) apontamentos sobre a relação jogo e aprendizagem, segundo Piaget (1946), Huizinga (1996), Benjamim (1984), Alves (2003) e Bacelar (2009); c) processos e resultados da aplicação de algumas brincadeiras adaptadas, com crianças de 3 a 9 anos; e, d) considerações finais sobre o trabalho. As atividades aplicadas foram sempre relatadas por escrito, e, quando possível, registradas em máquina fotográfica. Durante essas aplicações, percebeu-se que as crianças gostaram de realizar as atividades, aceitaram suas regras e, em sua grande maioria, obtiveram sucessos em suas realizações. Além disso, as atividades serviram como um fator motivador para a aprendizagem. Desse modo, a partir dessas experiências, bem como das leituras citadas, foi constatado que o elemento lúdico dessas brincadeiras proporciona um ambiente mais agradável para o aprendizado, e, portanto, torna a aprendizagem musical mais eficaz.

Palavras chave: jogos, material didático, educação musical.

Introdução

Este artigo relata um projeto de iniciação científica realizado entre 2012 e 2013, com financiamento do PIBIC/CNPq/Unicamp, que relacionou conteúdos musicais a brincadeiras tradicionais. Depois foram aplicadas algumas dessas brincadeiras em dois contextos de aula: em um curso de musicalização oferecido através de projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com crianças entre 5 e 9 anos, e em uma escola regular de educação infantil, com crianças entre 3 e 5 anos.

Serão apresentados, em sequência, as brincadeiras relacionadas a conteúdos musicais, um tópico sobre as leituras bibliográficas estudadas, a aplicação de algumas brincadeiras adaptadas, seus resultados e conclusões, e, por fim, considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Brincadeiras adaptadas

A brincadeira é a porta de entrada da criança na cultura, sua apropriação passa por transformações histórico-culturais que seriam impossíveis sem o aspecto socioeconômico, neste sentido, a história, a cultura e a economia se fundem dialeticamente fornecendo subsídios, ou melhor, símbolos culturais, com os quais a criança se identifica com sua cultura (ALVES, 2003, p. 2).

As brincadeiras utilizadas neste trabalho foram retiradas de um material didático organizado pela equipe da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT/EI) do Estado de São Paulo - “Manual de Brincadeiras” -, a partir do qual foram feitas releituras, associando-as a conteúdos musicais. A partir disso, a cada atividade proposta, foram atribuídos seus objetivos, disposição física dos alunos durante as atividades, recursos utilizados, metodologia e o conteúdo de cada atividade. E, para auxiliar o professor não músico, foram anexados dois tópicos: conteúdo musical - informações e explicações sobre a teoria musical envolvida nas atividades - e o embasamento teórico - onde o professor poderá buscar mais informações sobre o assunto¹.

Vale ressaltar que o próprio “Manual de Brincadeiras” incentiva a adaptação das brincadeiras apresentadas: “o Manual permite inovações em cada página e alterações de regras, de formas e de conteúdos de todas as brincadeiras” (SME/DOT, 2006, p.5).

As brincadeiras tradicionais adaptadas foram: *Cabra-cega*, que permite trabalhar o reconhecimento de timbres; *Coelhinhos saem da toca*, tendo como objetivo criar um contato livre das crianças com instrumentos disponíveis na sala; *Elefantinho colorido*, possibilitando a exploração de parâmetros de altura sonora: grave, médio e agudo; *Balança-caixão*, onde é possível a improvisação; **Agacha-agacha**, associando movimentação corporal a um conhecimento teórico-prático sobre os parâmetros de intensidade sonora – *forte* e *piano*; **Amarelinha**, onde é abordado o nome das notas bem como a distância entre elas; **Estátua**,

¹ Estas informações, específicas sobre cada brincadeira, não serão apresentadas neste artigo, no entanto, foram desenvolvidas e fizeram parte do relatório final da Iniciação Científica.

onde o principal objetivo é vivenciar som e silêncio; **Vivo ou morto**, que tem como objetivo vivenciar os conceitos de “*linha, espaço, pulo e passo*”; **Telefone sem fio**, no qual se pode trabalhar a memória musical, concentração e análise crítica do resultado; **Corrida do saco**, tendo como objetivo seguir uma pulsação pré-determinada; **Queimada**, que contribui para a fixação de conceitos musicais e assuntos trabalhados em aula; **Pião**, o qual tem como objetivo desenvolver a relação de espaço e tempo na criança, bem como ensinar uma música de forma mais atrativa; **Parlendas**, onde são trabalhados ritmo e memória.

Jogo e aprendizagem

Todas as brincadeiras adaptadas, apresentadas acima, tiveram a intenção de contribuir para o aprendizado em música. Assim, a fim de obter uma melhor compreensão sobre a relação entre jogo e aprendizagem foi desenvolvido um estudo bibliográfico, baseando-se nos autores Piaget (1946), Huizinga (1996), Benjamim (1984), Alves (2003) e Bacelar (2009).

Para estes autores, o jogo é antes de tudo o primeiro contato da criança com a realidade social, ou seja, o meio pelo qual ela compreende a realidade. É através do jogo que a criança aprende a manusear os instrumentos culturais dos adultos, assim como descobre seu corpo, seus movimentos e brinca com as palavras a fim de se apropriar dela.

Alves (2003) faz um levantamento de atividades consideradas como “jogos tradicionais brasileiros”, e, dentre eles, destacamos os que estavam presentes no Manual de Brincadeiras, produzidos para o programa “São Paulo é uma escola”, e que foram adaptados para aulas de música: amarelinha, cabra-cega, queimada, estátua e pião.

Huizinga traz reflexões sobre o jogo na vida do ser humano, tomando como referência o ser humano primitivo e os animais. E constata que o lúdico, elemento presente no jogo, é natural para o ser humano, pois faz parte de seus instintos. Segundo ele, “já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 1996, p.3).

Para Walter Benjamim (1984) o lúdico é um elemento fundamental para a aprendizagem da criança. Segundo ele, “todo hábito entra na vida da criança como brincadeira, e mesmo em sua forma mais enrijecida sobrevivem [*sic*] um restinho do jogo até o final” (BENJAMIM, 1984, p.75).

Bacelar (2009) apresenta e compara as principais ideias acerca do aprendizado da criança segundo a perspectiva de Piaget e Lapierre ressaltando a importância do elemento lúdico neste aprendizado. E ainda afirma que “quando em estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena” (Bacelar, 2009, p2).

E, por fim, Piaget traz reflexões sobre o aprendizado da criança, em suas diversas fases de desenvolvimento, bem como contribuições sobre o uso do jogo na aprendizagem infantil.

Se o ato da inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominante sobre a acomodação (PIAGET, 1964, p.115).

Deste modo, concluímos que o jogo constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo da criança. E é através do elemento lúdico do jogo que o presente trabalho tem como objetivo ensinar conhecimentos musicais para crianças

Aplicações e conclusões

As brincadeiras foram organizadas e escolhidas a fim de serem aplicadas em dois grupos distintos: a) curso de musicalização, oferecido pela EXTECAMP (Escola de Extensão da Unicamp), com crianças entre 5 e 9 anos; b) escola particular de Educação Básica com crianças entre 3 e 5 anos. E foram relatadas de acordo com as observações da pesquisadora/aplicadora durante a prática das brincadeiras.

Atividade 1: Vivo ou morto

Descrição da brincadeira: Colocar uma fita no chão, um aluno fica na frente do grupo e diz LINHA ou ESPAÇO, assim, quando ele disser LINHA todos devem pisar na linha, quando ele disser ESPAÇO, todos se posicionam fora da linha.

A fim de unir as vivências de LINHA, ESPAÇO, PULO e PASSO, também podemos criar as seguintes regras:

- a) Só é permitido andar onde o orador disse (na linha ou no espaço);

b) Não é permitido ficar no mesmo lugar quando forem repetidas duas vezes a mesma palavra. Sendo assim, se o orador disser LINHA duas vezes seguida, todos terão que pular para outra linha;

c) Não é permitido “vacilar”; quando demorar a seguir o orador, ou errar, deverá sair da brincadeira e virará o fiscal, a fim de observar os outros jogadores.

Aplicação: Foi realizado com sete crianças entre 7 e 9 anos e uma de 5 anos. A atividade foi, de forma geral, bem aceita pelos alunos. Entretanto, o aluno de 5 anos encontrou dificuldade para acompanhar o grupo, e, talvez por isso, não tenha mostrado tanto interesse na brincadeira.

A atividade mostrou-se eficiente no auxílio do ensino do conteúdo proposto, pois a vivência corporal dos elementos musicais contribui para uma melhor compreensão deles.

Ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno a aprender conceitos teórico-musicais, eles instituíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal (Lima & Ruger, 2007, p.100 *apud* FERNANDES, 2011, p. 34).

Entretanto, vale ressaltar que a atividade por si só não garante que os alunos entendam o sistema da pauta musical. Por isso, é necessário que o professor faça, posteriormente, a explicação da pauta na lousa, e a atividade deve ser feita com certa frequência, para que os alunos possam assimilar a ideia.

Além desta, outras atividades foram desenvolvidas a partir desta ideia: colocando as fitas no chão, cada aluno atuando como uma nota musical devia organizar a escala musical nas linhas. Depois disso, foi ensinado na lousa o desenho gráfico da pauta e as notas musicais.

Atividade 2: Amarelinha musical

Descrição da brincadeira: na amarelinha musical, as casas levam o nome das notas musicais - DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ e SI. Deste modo, ao pular as crianças devem dizer o nome da nota em que estão.

Observe que a criança só deve falar o nome da casa em que pisar. Como exemplo, se a pedrinha está no SOL, a criança deve pular esta nota, e só falar o nome das casas FÁ e LÁ.

Aplicação: foi aplicado com crianças de 7 a 9 anos. Um dos professores ficou ao piano tocando as notas conforme a movimentação dos alunos. A brincadeira foi agradável aos

alunos e eles pediram para realizá-la em outras aulas do semestre. A amarelinha foi realizada com um tapete de EVA- no mesmo formato da amarelinha convencional -, com o nome das notas.

Esses alunos já tinham aprendido o nome das notas e demonstraram facilidade em falar tais nomes em sequência, no entanto alguns alunos não demonstravam segurança quando tinham que pular alguma nota. Assim, os que sabiam ler recorriam à leitura do nome da nota na amarelinha.

Segundo França (2005), “o jogo permite praticar e refinar a representação mental dos conteúdos musicais e, pelo componente imaginativo que lhe é inerente, abre caminhos para o desenvolvimento do pensamento abstrato” (GUIA; FRANÇA, 2005, p.20). Ao propor a brincadeira “amarelinha”, o professor estará estimulando a criança a realizar o solfejo e vivenciar os conceitos de salto e pulo, que futuramente serão traduzidos como intervalos de 2ª (segunda) e 3ª (terça).

Além disso, solfejar as notas e seus saltos é uma atividade difícil, mas quando está associada a uma brincadeira cotidiana ela se torna um desafio agradável.

Atividade 3: Cabra-cega

Descrição da brincadeira: a criança que a “Cabra-cega” pegou deve cantar uma canção ou emitir um som estipulado pela classe, como, por exemplo, o som de uma abelha /brrrrrr/ para que seja reconhecida a sua voz. Se a cabra-cega acertar o nome da criança apenas ouvindo sua voz, ela escolhe alguém para ficar em seu lugar.

A atividade também se aplicaria muito bem se fossem utilizados instrumentos ao invés da voz. Neste caso, cada criança ficaria com um instrumento e quando uma delas for pega pela cabra-cega deve tocar o instrumento até que esta adivinhe qual instrumento é.

Aplicação: foi aplicado em quatro turmas diferentes, sendo duas turmas de crianças entre 4 e 5 anos, e duas turmas de crianças entre 3 e 4 anos. As crianças ficaram em roda e uma delas, no meio, era vendada com um pano. Então, foi distribuído um triângulo para uma criança e um coco para outra criança, e foi explicado às outras crianças que era necessário que elas não fizessem barulho, para que os colegas pudessem escutar melhor. E foi solicitado para a criança de olhos vendados tocar no colega que estava tocando o triângulo ou o coco.

Apenas uma criança teve dificuldade em encontrar o instrumento certo. Neste caso,

pode-se atribuir à falta de concentração, pois esta criança, de 3 anos, mostrou-se um tanto impaciente e começou a tocar em todos os colegas ao seu redor.

A atividade causou certa agitação nos alunos, principalmente nos mais velhos, que tentam dificultar a escuta do colega tocando mais baixo ou não tocando. Nestes casos foi necessário uma intervenção, explicando que a atividade não daria certo se o instrumento não produzisse som, ou se a turma conversasse durante a atividade.

Depois disso, a brincadeira foi novamente realizada com as turmas de 4 e 5 anos, mas desta vez foi pedido que achassem o som do instrumento mais grave ou mais agudo. A atividade aconteceu com mais tranquilidade por parte dos alunos, pois eles já conheciam os procedimentos.

Com os alunos de 3 e 4 anos, foi solicitado que fechassem os olhos e tentassem apontar para onde o rádio estava. Para isso, a professora usou um rádio sem fio e ficou andando pela sala. Esta atividade também possibilitou que a noção espacial fosse avaliada em relação ao som dessas crianças.

Para Parejo (2001, p.23), “os fenômenos de audição, escuta e percepção musical atuam como processos desencadeadores da expressão musical”. Assim, ouvir é o ponto de partida para o aprendizado musical: ao tentar identificar a voz de um colega, ou mesmo o instrumento, a criança está treinando sua percepção e criando caminhos para memorizar sons e ser capaz de identificá-los.

Atividade 4: Telefone sem fio

Descrição da brincadeira: sentados em roda, uma criança pensa em um ritmo e canta no ouvido do colega do lado. A segunda criança deve cantar o que entendeu no ouvido da próxima criança, e assim por diante. A última criança deve cantar o que lhe foi passado, ou então tocar em um instrumento percussivo o ritmo ouvido. O resultado deve ser discutido pelo grupo. Se a turma estiver musicalmente adiantada, pode-se pedir que a atividade seja feita cantando intervalos musicais.

Aplicação: a atividade foi realizada com duas turmas de crianças de 3 e 4 anos, e uma turma de 4 e 5 anos. Foram realizados três ritmos, sendo que a professora cantou um mesmo ritmo com sílabas diferentes:



FIGURA 1 – Ritmo 1
Fonte: criação da pesquisadora

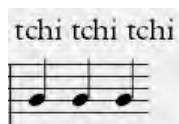


FIGURA 2 – Ritmo 2
Fonte: criação do pesquisadora

E um aluno de 5 anos criou outro ritmo:

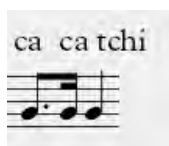


FIGURA 3 – Ritmo 3
Fonte: criação de um aluno de 5 anos

O último aluno deveria falar o ritmo em voz alta e depois executá-lo em um tambor. As crianças de 3 e 4 anos tiveram mais dificuldade em entender como realizar a brincadeira. A atividade teve que ser interrompida algumas vezes para explicar que os alunos deveriam passar a informação que ouviram até chegar ao último colega, e não criar uma nova informação. Apesar disso, eles gostaram da brincadeira, e pediram para repetir algumas vezes.

Os alunos de 4 e 5 anos tiveram mais facilidade e gostaram de ter que executar o ritmo ouvido no instrumento.

Martinez (2011, p.158) ressalta que “o jogo é um ato espontâneo e voluntário. As crianças estão dispostas a jogar pelo simples prazer, o que torna o jogo um recurso ideal para levar música para os estudantes”. Deste modo, durante a atividade os alunos reproduziram e criaram ritmos sem se importar com a dificuldade ou com o erro: para a criança é apenas um jogo, para o professor, uma oportunidade de oferecer novas descobertas.

Considerações finais

O trabalho buscou relacionar conteúdos musicais a brincadeiras tradicionais brasileiras, tendo como objetivo ensinar conceitos musicais e desenvolver habilidades através destes jogos.

As atividades adaptadas foram aplicadas em dois contextos diferentes, o que possibilitou uma observação mais ampla das atividades. No caso do curso de extensão, alguns alunos já tinham prévio conhecimento em música, e frequentavam as aulas por iniciativa própria. Deste modo, este grupo era muito disposto a realizar as atividades.

Com o grupo constituído por crianças mais novas (de 3 a 5 anos), em uma escola regular, ou seja, onde a aula de música não era opcional, existia a necessidade de conquistar estes alunos para realizar as atividades. Além disso, para uma melhor organização, algumas atividades sofreram mudanças, como por exemplo, a cabra-cega, que foi realizada em roda e não em movimentação, tal como sugere a atividade original.

Com os alunos mais novos, em alguns casos também foi encontrada dificuldade de concentração e, por isso, um rendimento nem sempre tão positivo diante da atividade.

No entanto, em ambos os casos, as atividades se mostraram eficientes para estimular e iniciar conteúdos musicais. Além disso, as crianças se identificaram com as brincadeiras e se divertiram com elas, tornando as aulas mais prazerosas.

Referências

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. **A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica.** Artigo. Edição: Vol. 4, No 1 (2003). Udesco. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1203/1018> >. Acesso em 17/07/2013

BACELAR, Vera Lúcia E. **A importância da ludicidade no desenvolvimento infantil:** as contribuições de Jean Piaget e André Lapierre podem nos ajudar na compreensão dessa

fenomenologia? Edição: Ludicidade no cotidiano escolar, vol. 1, nº 1, set 2009. Disponível em: < <http://www.revistadogepel.faced.ufba.br/artigos/artigo%20007%20-%20a%20importancia%20da%20ludicidade%20no%20desenvolvimento%20infantil.pdf>> Acesso em 17/07/2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

GUIA, R., FRANÇA, C. **Jogos pedagógicos para educação musical**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, jun. 2007 apud FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Brincando e aprendendo**: um novo olhar para o ensino da música. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MARTÍNEZ, Elizabeth Carrascosa e ILARI, Beatriz Senoi. A música e o jogo na educação infantil. **Anais** do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil e V Encontro Internacional de Educação Musical. Salvador- BA: Universidade Federal da Bahia, 2011.

PAREJO, Enny. **Contribuições do desenvolvimento expressivo-musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

PIAGET, Jean. (1946). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SME /DOT. São Paulo é uma escola: **Manual de brincadeiras**. São Paulo: 2006.

Mapeando a utilização da flauta doce na Educação Básica: concepções e metodologias empregadas por graduados em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Heloisa Helena de Souza Silva
Ufes
heloisaufes@gmail.com

Darcy Alcantara Neto
Ufes
darcyalcantaraneto@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo mapear a utilização da flauta doce em aulas de música na Educação Básica ministradas por graduados no curso de Licenciatura em Música da UFES que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino no Município de Vitória, ES, e identificar concepções e estratégias de ensino do instrumento adotadas por estes educadores. Entre as contribuições esperadas, destaca-se o subsídio para reformulações curriculares, no que se refere ao curso de graduação e, mais especificamente, à disciplina de flauta doce, e fomentar a reflexão sobre a utilização do instrumento como recurso para as aulas de Educação Musical no ensino regular.

Palavras chave: flauta doce; metodologias de ensino; Educação Básica.

A flauta doce e suas possibilidades na Educação Básica

Ao contrário do senso comum, que atribui à flauta doce um status de “brinquedo” – muitas vezes devido à falta de orientação em sua utilização e ao mito de que o instrumento possui possibilidades técnicas reduzidas, o instrumento é uma importante ferramenta pedagógica, em aulas de música para crianças. A aquisição de técnica e a prática de ensino do instrumento são, por sua vez, contempladas na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música da UFES.

Esta pesquisa¹ teve como objetivo mapear a utilização da flauta doce no contexto da Educação Infantil, identificando concepções e metodologias empregadas por graduados no curso de Licenciatura em Música da UFES que atuam como professores concursados na rede pública de ensino de Vitória, bem como identificar os perfis de tais educadores.

Conforme apontam Weiland e Valente (2007, p. 49-50),

¹ Este artigo resulta de um subprojeto de iniciação científica concluído em 2012, vinculado ao projeto “Aprendizagens musicais em rede: perspectivas formativas e profissionais de graduados e graduandos dos cursos de música da Ufes (licenciatura e bacharelado)”.

[...] o ensino musical não deveria se restringir apenas a dominar habilidades específicas e técnicas instrumentais na execução de músicas na flauta doce, mas deveria buscar o desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de composição, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais.

Sendo assim, a flauta doce deve ser utilizada “[...] no sentido do aluno poder exercer a operatividade, pois mediante a aprendizagem com esse instrumento, os conceitos teóricos dos alunos podem ser ampliados e integrados” (WEILAND e VALENTE, 2007, p. 54).

Em trabalhos publicados sobre o assunto, pode-se encontrar com frequência o ponto de vista expressado por Machado, Dutra e Rocha (2005, p.2):

A flauta doce é um dos instrumentos mais acessível de ser trabalhado e é capaz de estimular os alunos a desenvolverem o gosto musical de forma mais rápida, uma vez que os alunos podem aprender a executar algumas melodias em um prazo relativamente curto.

Segundo Beineke (2003), é válida a proposta de inclusão do uso da flauta doce na rede escolar, sendo fundamental que se entenda que “[...] que a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo que o de ‘aula de flauta’. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a serem utilizados no fazer musical, mas não o único” (p. 86).

Metodologia

A pesquisa utilizou abordagem quantitativa e qualitativa. Inicialmente foi realizada uma entrevista semiestruturada com a equipe de professores especialistas em música da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, com vistas à compreensão mais ampla da rede de ensino.

Foi informado que, dentre os professores efetivos do município e que se formaram no curso de Licenciatura em Música na UFES, seis atuam na Educação Infantil e quatro no Ensino Fundamental. Diante da recusa de três professores do Ensino Fundamental em responder o questionário e à entrevista que foram propostas, a pesquisa aproximou seu foco da Educação Infantil, analisando as respostas de cinco professoras.

No questionário, para as questões fechadas, foi oferecido um campo de resposta “Outro”, contornando a “[...] impositividade das respostas predeterminadas que pode também falsear os resultados, limitando a expressão correta e nuançada das opiniões” (LAVILLE e

DIONNE, 1999, p. 185). Foram também utilizadas perguntas abertas, assim o entrevistado “tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências”, o que é “[...] particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 186).

Levantamento bibliográfico

Inicialmente, verificou-se a produção referente ao ensino de flauta-doce na Educação Básica dos últimos dez anos, e a abordagem do assunto na estrutura curricular dos cursos de ensino superior.

Tomamos como referência a Revista da ABEM de 2002 até 2012 (22 edições) e a Revista Música na Educação Básica, em seus quatro primeiros volumes (2009, 2010, 2011 e 2012). Das Revistas da ABEM, foram localizados dois artigos sobre flauta doce, sendo que nenhum deles abordando a flauta doce no ensino regular, apesar da flauta-doce ser um instrumento obrigatório em muitos cursos de Licenciatura em Música.

O primeiro artigo encontrado foi publicado na Revista da Abem nº 17, em 2007: “Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce”. Neste artigo, Weiland e Valente (2007) abordam a flauta doce como forma de desenvolvimento operacional (citando as teorias da aprendizagem e desenvolvimento de Jean Piaget).

O segundo artigo encontrado na Revista da Abem foi publicado na edição de 2009, revista nº 21: “Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento” (CUERVO, 2009), que também não aborda a temática da flauta doce na Educação Básica e sim como atividade extra classe visando performance e desenvolvimento da musicalidade.

Quanto à Revista Música na Educação Básica, dos quatro volumes publicados, somente dois artigos, nas Revistas nº 2 e nº 4, abordam a flauta doce na Educação Musical: “Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música” de Luciane Cuervo e Juliana Pedrini, e o artigo “Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula”, de Luciana Aparecida S. dos Santos e Miguel Pereira dos Santos Junior.

Entrevista com a equipe da Secretaria Municipal de Educação

Em entrevista realizada com a Equipe de Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação (SEME), foi possível ter conhecimento do trabalho realizado e da estrutura oferecida para a implementação da Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.

No ano de 2005 foi realizado concurso público com o objetivo de formar uma equipe de professores de Música na SEME. A equipe atualmente conta com três professores e assessora os trabalhos referentes a duas gerências dentro da Secretaria: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O concurso público garantiria, em tese, a continuidade dos trabalhos realizados, independente de cargos comissionados e de mudanças de gestão política.

No início da entrevista, foi citado o artigo produzido pela equipe de Educação Musical e publicado nos Anais do XIX Congresso Nacional da ABEM (2010), com o título: “Projeto Vitória Musical – caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES)”.

Com relação às atividades dos professores em sala de aula, não existem diretrizes curriculares: o professor deve adotar suas próprias atividades e didática relacionadas a suas concepções e práticas pedagógicas adquiridas ao longo de sua formação.

Os questionários

Idade das professoras

As professoras de Educação Infantil entrevistadas serão tratadas como P1, P2, P3, P4 e P5. As idades são variadas, sendo a mais nova P3, com 29 anos; P1, 32 anos; P2, 41 anos; P4, 47 anos e a professora P5, com 56 anos.

Formação Musical

Todas as professoras tiveram experiências de aprendizagens musicais formais anteriores à graduação, tendo algumas delas (P1, P3 e P5) formação em bacharelado, em conservatório (P1 e P5), e a professora P3 cursado o Curso de Formação Musical (CFM) da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES). A professora P4 informou também que

participou de seminários de formação musical na igreja e chegou a cursar por um período o curso de CFM em violão na FAMES.

Tempo de atuação como professor no ensino regular

As respostas também foram variadas nesta categoria, e proporcional à idade das professoras. P1 e P2 iniciaram suas atividades como professoras no ensino regular há 7 anos, P3 informou que trabalha na Educação Infantil há 5 anos. Já P2 informou que começou a dar aulas há 20 anos e P5 iniciou há 17 anos.

Adequação do espaço e quantidade de alunos em sala de aula

O município estabelece a quantidade de 25 alunos por turma, e todas as professoras alegaram ser este um quantitativo acima do ideal, já que não possuem um estagiário para auxiliar nas atividades.

A professora P2 mencionou um espaço em que pode guardar instrumentos e se reunir com as crianças, porém com divisórias que não chegam até o teto, fazendo com que o som se espalhe por todo o andar, atrapalhando outras aulas. Já a professora P3 respondeu que a escola disponibiliza um espaço para aulas de música e artes, porém não o considera adequado, e a professora P5 informou que não tem um espaço para as aulas de música, logo, as aulas são dentro da própria sala de aula, o que dificulta levar instrumentos de maior tamanho.

Utilização de instrumentos na sala de aula

A aquisição de instrumentos musicais pela Secretaria Municipal de Educação parece ter fomentado nos professores o interesse de trabalhar com instrumentos musicais específicos (incluindo a flauta-doce).

Quando perguntadas se a escola oferece recursos para as aulas, todas as professoras entrevistadas responderam que sim, sendo destacado pela professora P3 que o diretor da escola também compra instrumentos de acordo com o projeto apresentado no início do ano e a professora P4 destacou que adquiriu materiais por conta própria, afim de “adequar à faixa etária trabalhada”.

Concepções Metodológicas

As cinco últimas perguntas do questionário foram abertas e abordaram escolha de repertório, instrumentos utilizados, referencial teórico metodologias empregadas.

Três professoras responderam que utilizam canções infantis (P1, P2 e P5). Músicas folclóricas também fazem parte da escolha da maioria das professoras (P2, P4 e P5). Foram feitas referências à música brasileira, como Toquinho (P4 e P5) e a compositores voltados para a educação musical como Palavra Cantada, Cecília Cavaliéri e Elvira Drumond (P4 e P5). Foi destacada também a importância de trabalhar o repertório da vivência da criança e “que ela traz de casa”, como canções de roda (P1, P4 e P5). A professora P1 citou ainda que pode utilizar algum autor ou compositor que “ouviu e gostou”. A MPB também foi citada pelas professoras P1 e P5; esta última citou também a utilização de Marchinhas de Carnaval e “referências próprias”. A professora P2 mencionou que utiliza melodias próprias e que realiza um “passeio pela História da Música”. Já a professora P3 apresenta uma perspectiva diferente, pois não cita repertório, que varia de acordo com o projeto adotado para trabalho no início do ano, destacando que a escola não influencia na escolha.

Quanto à seleção do repertório as respostas são variadas e parecem estar de acordo com os objetivos que as professoras buscam alcançar em seus projetos, mas outros fatores são levados em consideração, como as preferências das crianças (P3 e P5).

A professora P1 se preocupa em escolher repertório de acordo com a “maturidade” das crianças, e prefere escolher “músicas não muito grandes e com muita letra, de acordo com a faixa etária”.

A professora P4 prefere escolher “material bem produzido”, com “riqueza de instrumentos, letras construtivas, que trabalham valores”. Escolhe também de acordo com os ritmos e alturas adequadas, além de manifestar preocupação com o planejamento. As professoras P2 e P5 se preocupam em atender aos planejamentos e aos projetos interdisciplinares, tendo a professora citado que procura “gancho” com outros professores.

Das cinco professoras entrevistadas, quatro (P1, P3, P4 e P5) utilizam o teclado. O violão é utilizado pelas professoras P1, P3 e P4. A maioria das professoras trabalha com instrumentos de percussão e tambores de bandinhas rítmicas, ou instrumentos Orff (como lembrado pela professora P2) que a SEME comprou e disponibilizou. A professora P1 utiliza percussão, chocalho, surdo e tambores de bandinha, assim como a professora P2 e P3. A professora P5 citou que utiliza pandeiro, chocalho, reco-reco e panderola. A utilização de xilofones é citada pelas professoras P1, P2, e P5.

Quanto à utilização da flauta doce, as professoras P1, P2 e P4 utilizam o instrumento. P5 utilizou com o Grupo 6 da Educação Infantil, durante um ano, porém não trabalhou mais por entender que é um instrumento individual, e por só ter 25 flautas disponibilizadas pela SEME, sendo a flauta o instrumento que a escola possui e “que menos usa no momento”.

Metodologias adotadas e referencial teórico

Quanto aos objetivos das aulas, as respostas apresentaram perspectivas diferentes. P1 respondeu que os principais objetivos eram a musicalização dos alunos, parâmetros de sons e notas. P2 enfatizou o “prazer de fazer música”, e P3 respondeu que “depende do projeto que será desenvolvido”.

A professora P4 tem como objetivos organizar ritmos básicos, noções melódicas, ouvido atento, aprender a ouvir e expressar-se, trabalhando “a música como forma de expressão e como forma de arte”. Por último a professora P5 enumerou a formação de plateia, condições de vivência artística, música como fonte de conhecimento e como linguagem, sendo “matéria de especificidade própria, mas não separando a música da dança, arte e pintura”.

A última pergunta deste questionário foi sobre referencial teórico ou método utilizado. Nenhuma das professoras utiliza uma única metodologia. P1 utiliza vários autores, dependendo do objetivo que deseja alcançar, pontuando ainda que, às vezes, não utiliza método nenhum, e que, “no dia-a-dia, a prática é diferente da teoria”. A professora P3 respondeu que utiliza “algumas ideias de Swanwick e também algumas ideias de improvisação de Koellreutter”. Dalcroze é citado pelas professoras P2 e P4, sendo que a professora P2 respondeu que “usa o movimento de Dalcroze para chegar ao conteúdo”. Kodaly é citado pelas professoras P4 e P5. A professora P4 responde que Dalcroze, Orff e Kodaly “estão sempre presentes”, assim como “brincadeiras musicais com referência de Dalcroze”. A professora P5 respondeu que utiliza a monossolfa de Kodaly. A professora P2 respondeu também que utiliza Shafer e conceitos de paisagem e pesquisa sonoras. São citadas ainda pelas professoras P2 e P5 os trabalhos de Carmen Mettig Rocha, Cecília Cavalieri e Elvira Drummond.

Entrevistas

Das cinco professoras que responderam ao questionário, três utilizam a flauta doce, (P1, P2, e P4). As três professoras já tinham interesse pelo instrumento antes de entrar na UFES. Quando perguntadas sobre o tempo de experiência com o instrumento em sala de aula. P2 utiliza o instrumento há vários anos, porém, na Prefeitura de Vitória, começou no ano passado, com crianças do grupo 6 (cinco anos). A professora P4 relata que recebeu as flautas da SEME em 2008, porém ainda está desenvolvendo uma metodologia adequada para o ensino.

Durante a entrevista, perguntou-se sobre possíveis referenciais teóricos ou métodos adotados para o ensino de flauta doce, mas nenhuma das quatro professoras afirmou seguir um referencial. P1 respondeu que não se “apega” a um livro ou método e que, para apresentações, realiza adaptações, “pois, como as crianças são pequenas, adaptações são necessárias”. P2 não utiliza nenhum referencial para flauta doce, P4 responde também que não, que “vai inventando, criando”.

Quando perguntadas se acham importante a utilização do instrumento, a resposta quanto ao fácil acesso é predominante. Outros aspectos foram ainda citados: P1 acredita que o instrumento é importante para musicalizar a criança, é fácil de segurar e soprar e auxilia no desenvolvimento social, pois mais de uma criança toca junto, além de ser um instrumento barato. P2 também ressalta a questão econômica e coloca que

[...] é um instrumento mais acessível de trabalhar com grupo, é um instrumento fabuloso na questão da afetividade, é um instrumento que você coloca a boca, sopra, trabalha a respiração, mesmo pela questão econômica e pelo fato de também ser um instrumento maravilhoso, pois trabalha muito a afinação das crianças [...].

A professora P4 respondeu que a flauta doce é o único instrumento que a criança

[...] pode usar, que vai ter significado para ela. Ela vai pegar o violão e vai brincar por um bom tempo e vai brincar diferente, vai fazer muito barulho. Flauta não, vai ser possível para ela aprender uma leitura, se concentrar, é o instrumento para crianças de até cinco ou seis anos de idade [...].

A segunda parte da entrevista foi destinada a coletar informações sobre as experiências com flauta doce na graduação em Licenciatura em Música na UFES.

Quando perguntadas se o curso proporcionou a construção de repertório e método para ser trabalhado no ensino regular, as respostas foram negativas, pois as disciplinas eram somente de prática e técnica de instrumento.

Quando perguntados se, durante a graduação, pensavam em utilizar a flauta doce em sua atuação como professores, P1 e P2 responderam que não. P1 "[...] não sabia se ia pegar Educação Infantil, não tinha planos para isso". P4 respondeu afirmativamente.

A última pergunta da entrevista foi sobre a grade curricular do curso, buscando investigar se as disciplinas oferecidas foram relevantes e incentivaram a utilização da flauta doce nas aulas. As respostas foram variadas. P1 respondeu afirmativamente: "(...) Ajuda sim, não dá um foco, não é o objetivo do curso, mas as disciplinas em geral, pedagógicas e práticas de ensino ajudaram". Já a professora P2 criticou a falta de tempo, acreditando que é um período rápido para dominar o instrumento: "fica na leitura, digitação e no ritmo, falta o prazer musical de criar, essas coisas que a gente almeja para a Educação musical, por ser um curso muito rápido, muita gente entra sem conhecimento anterior e fica muito na questão teórica". P4 criticou os professores que deram aulas em sua graduação, colocando que "matavam a alegria" e comprometeram as disciplinas pedagógicas.

Considerações

Espera-se que esta pesquisa possa fornecer subsídios para reformulações curriculares, no que se refere à área de educação musical, à disciplina específica de flauta doce e à escolha de repertório, dentre outros aspectos. Pretende contribuir ainda na direção contrária da escassez de literatura sobre a utilização da flauta doce na educação musical, em comparação ao corpo de conhecimentos produzidos em outras subáreas da educação musical.

Por último, encerra-se com a afirmação de Cuervo (2009, p.23) que destaca a importância de "[...] abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didáticos, artístico e estético". Deve-se superar a ideia de instrumento pobre, ou que seja apenas um primeiro instrumento para as crianças.

Referências

- AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em música e educação**. São Paulo: Loyola, 1991.
- BEINEKE, Viviane. 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, Nº 1/2, 1997, p. 25-32.
- BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo, Moderna, 2003.
- CUERVO, Luciane. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, Rev. 21. p. 35-42.2009.
- CUERVO, Luciane; PEDRINI, Luciane. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Revista Música na Educação Básica**. Porto Alegre, V. 2, p. 48-61. 2010.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, V. B. F. (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. 172p.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MACHADO, Daniela Dotto; DUTRA, Mirelle Ethiene; ROCHA, Talita Daiane da. O ensino de flauta doce numa turma de 5ª série do colégio de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina: um relato de experiência. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Relatos/10Daniela%20Dotto%20Machado,%20Mirelle%20Ethiene%20Dutra%20e%20Talita%20Da%20E2%80%A6.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.
- MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; JUNIOR, Miguel Pereira dos Santos. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. **Revista Música na Educação Básica**. Porto Alegre, V. 4, p. 32-47. 2012.
- WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 17, p.49-57. set. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo5.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

Mercado de Trabalho e Formação Profissional na Área de Música: Um Relato de Experiência

Maria Odília de Quadros Pimentel
 UFRGS
 moquadros@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta um Relato de Experiência de uma atividade vivenciada durante a IV Mostra dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, na Oficina de Empreendedorismo ministrada pela presente autora. Tratou-se de um debate, proposto entre os membros de sete dos doze Conservatórios mineiros, sobre o mercado de trabalho para músicos de suas cidades e os Cursos Técnicos de Música destas escolas. O objetivo da atividade foi discutir sobre o mercado de trabalho para músicos das cidades envolvidas e a vinculação dos cursos técnicos dos conservatórios locais às suas exigências e necessidades. A turma foi dividida entre cidades e a atividade teve duas etapas: discussão do tema, feita a partir de quatro questionamentos, e apresentação dos resultados. O debate promoveu a troca de experiências entre os componentes, assim como o surgimento de ideias, indagações, tensões e conflitos importantes para ações futuras.

Palavras chave: Mercado de Trabalho; Formação Profissional; Conservatórios Mineiros.

Introdução

As mudanças ocorridas mundialmente e refletidas na sociedade brasileira, a partir da última década do século XX, contribuíram para um novo formato da Educação Profissional. A globalização econômica, a crescente urbanização e a revolução tecnológica provocaram o aumento da competitividade e a ascensão do universo do conhecimento. Hoje, o mundo do trabalho não valoriza a prática isolada da ciência, induzindo à necessidade de profissionais com conhecimentos escolares mais avançados.

Tais transformações agravaram problemas sociais como o desemprego. A escassez e precarização dos empregos descrevem uma dura realidade do mercado de trabalho atual. Na área da música esta realidade é agravada pela busca tardia de profissionalização por parte de seus componentes. A Educação profissional na área ainda se depara com o embate entre os novos paradigmas educacionais e os modelos tecnicistas, presentes em algumas escolas de música, e os desafios do mercado de trabalho atual.

Este trabalho apresenta um Relato de Experiência de uma atividade vivenciada durante a IV Mostra dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, na Oficina de Empreendedorismo ministrada pela presente autora. Tratou-se de um debate proposto entre os

membros de sete dos doze Conservatórios mineiros sobre o mercado de trabalho para músicos de suas cidades e os Cursos Técnicos de Música destas escolas. O objetivo da atividade foi discutir sobre o mercado de trabalho para músicos das cidades envolvidas e a vinculação dos cursos técnicos dos conservatórios locais às suas exigências e necessidades. O debate promoveu a troca de experiências entre os componentes, assim como o surgimento de ideias, indagações, tensões e conflitos importantes para ações futuras.

Mercado de Trabalho e Sustentabilidade Cultural

A primeira dificuldade encontrada pelo artista no mundo do trabalho é a vinculação do seu trabalho ao conceito de mercadoria, de um produto a ser comercializado. Isto se dá, muitas vezes pela intangibilidade do produto cultural, do qual não podemos tomar posse, e da contrariedade à lógica capitalista, que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade:

De pronto, ao falar-se em arte, soa estranho a utilização de termos como “produção de bens”, “produto” ou “consumidor”, visto que esses termos estão impregnados pela lógica da razão mercadológica, pelo imperativo da racionalidade com respeito a fins; enquanto a ideia de arte, por sua vez, apresenta-se muito mais num contexto subjetivo, numa expressividade humana individual. (...) No entanto, o fato é que o processo artístico é um processo produtivo racional e, muitas vezes, institucionalmente organizado, embora não esteja obrigatoriamente voltado para a racionalidade instrumental, característica da produção capitalista. (STAEL e PINTO, 2007, p.4)

Apesar destas barreiras, é importante para o artista se posicionar perante a sociedade de maneira profissional, reconhecendo sua trajetória e seu fazer artístico como digno de ser recompensado como outra atividade profissional qualquer. “O artista é também um trabalhador. O seu ofício requer um longo processo de formação profissional, que não termina jamais. Todo ensaio, todo espetáculo significa, ao mesmo tempo, trabalho (muito trabalho!) e aprendizagem.” (SEGNINI, 2012, p.49)

Analisando a realidade do mercado de trabalho em Música de 1992 a 2006, Segnini (2010) aponta um crescimento do número de profissionais da música, deixando claro, porém, que a empregabilidade na área não acompanha tal crescimento:

É relevante o crescimento do número de músicos entre os trabalhadores ocupados no Brasil (...) No entanto, o grupo ocupacional cresceu mantendo as mesmas características, ou seja, reduzido número de músicos com

contrato formal de trabalho e elevado número de autônomos, se comparados com o mercado de trabalho no Brasil. (SEGNINI, 2012, p. 55)

O Estado ainda é o principal agente financiador das atividades artísticas em nosso país. Porém, nas últimas duas décadas, as políticas públicas têm incentivado a participação do mundo empresarial no financiamento destas atividades:

A participação do capital privado na implementação das políticas culturais é observada pela crescente relevância econômica do mecenato, sobretudo em artes. Essa questão é regulada por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei n. 8.813/91), conhecida como Lei Rouanet, no âmbito federal. (...) Trata-se, portanto, de recurso público, direcionado de acordo com a capacidade de elaboração de projetos dos diferentes grupos e exigências dos patrocinadores (...) Nos estados e municípios, a Lei de Incentivo à Cultura por meio da isenção fiscal é reproduzida, tornando ainda mais significativo o volume de verbas já referidas. (SEGNINI, 2012, p.54-55)

Segnini considera que estas políticas tornam as condições de trabalho do músico instáveis e intermitentes, tornando-o dependente de cachês, editais e concursos. (2012, p. 55) A solução que a classe encontra para esta realidade é o envolvimento com várias atividades para complementar a renda:

Assim, o músico precisa entender que essa profissão possibilita a diversidade de projetos, às vezes uns esteticamente distintos dos outros. Isto traz uma vantagem, porque sua renda é a soma de todos os trabalhos, reduzindo o grau de incerteza da sua remuneração mensal, já que não existe dependência econômica de um projeto específico. (SALAZAR, 2010, p. 24)

Diante do contexto apresentado, alguns estudiosos têm se preocupado em discutir e propor o desenvolvimento cultural sustentável em nosso país. Hoje, o Desenvolvimento Sustentável, ou seja, aquele que “busca atender às necessidades presentes, sem comprometer as necessidades das gerações futuras” (SILVA, 2011, p. 2) tornou-se um tema abordado mundialmente. A Sustentabilidade cultural é um dos seus pilares, denominando-se como o “respeito à cultura de cada local, garantindo continuidade e equilíbrio entre a tradição e a inovação.” (MENDES, 2009, p. 51)

Silva (2011) considera que, para alcançar esta sustentabilidade, a cultura tem que deixar de ser apenas um meio e tornar-se uma condição para o desenvolvimento. Esta mudança influi diretamente nas políticas culturais:

Além de agregar uma multiplicidade de agentes sociais, uma política orientada para o desenvolvimento cultural só pode ser implementada com a participação ativa das populações. Dessa forma, um desafio atual é a formulação de políticas culturais que atendam à demanda de maior participação individual e local na vida cultural da sociedade. (SILVA, 2011, p.4)

Mas não basta que as políticas culturais se transformem, se a classe artística não se movimentar. A dependência excessiva do estado, “que desenvolveu e ainda desenvolve um papel muitas vezes paternalista e concessionista com artistas e produtores” (FREITAS, 2009, p. 7) ainda é um desafio para a Sustentabilidade Cultural:

Não basta que os seus resultados sejam garantidos por Lei, que sejam institucionalizados. Trata-se de luta permanente e complexa. Tampouco é suficiente se falar em sociedade civil mobilizada como garantia dessa sustentabilidade. Na área da cultura esse tema é ainda mais preocupante, já que, diferentemente de áreas como a da educação, das cidades e meio ambiente, não contamos com movimentos sociais e/ou culturais que se mobilizem para essa finalidade. (SOUZA, 2008, p. 4)

Para alcançar a sustentabilidade da Cultura e atender às necessidades coletivas de uma localidade, é importante um trabalho conjunto entre o Estado, as empresas, a classe artística e toda a população.

O Papel da Educação Profissional

Após as reflexões anteriormente expostas, consideramos importante pensar sobre a formação do profissional em música, que tem o desafio de formar músicos que enfrentem a instabilidade do mercado e tornem-se agentes ativos na concretização da sustentabilidade cultural em sua localidade:

Os futuros profissionais irão se defrontar com situações de trabalho divergentes, inesperadas, que vão requerer uma concepção múltipla, complexa e integradora, e faz-se necessário que os indivíduos possam dispor de diversos sistemas de aprendizagem, que deverão ser usados de modo discriminado em função das demandas dos diferentes contextos de aprendizagem que se defrontam cotidianamente. (GOMES e MARINS, 2004, p. 79-80)

A Educação Profissional brasileira passa por mudanças e reformas desde o final do século XX. Atualmente, muitos autores concordam que uma perspectiva emancipadora, que

não negligencie a formação humana do indivíduo nem sua preparação profissional, seja o melhor caminho para a Educação Profissional. “O que cabe à educação e à escola, nessa perspectiva, é produzir a formação plena (omnilateral) dos sujeitos sociais, o que não implica negar sua formação como profissionais.” (FERRETI, 2008, p.655)

Frigotto corrobora o posicionamento acima: “Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’” (FRIGOTTO, 2001, p.82).

Gomes e Marins consideram que as escolas responsáveis por essa formação devem retomar o caminho da unidade, aliando a teoria à prática, a decisão à ação, o trabalho intelectual ao trabalho manual. As autoras propõem a flexibilidade dos planos de curso para atender àqueles que procuram as instituições, buscando habilitação para se inserirem no mundo do trabalho:

Essa adequação não deve se limitar a atender ao mercado apenas, mas preparar o aluno para sua futura condição de autonomia como profissional, consciente de que esse mercado, extremamente competitivo, selecionará aqueles que observarem a expectativa das organizações e que forem capazes de aliar o perfil profissional técnico ao humano. (GOMES e MARINS, 2004, p.74)

No caso da música, é importante que a Educação Profissional forme músicos livres, independentes dos poderes políticos, sociais e econômicos, mas que saibam reivindicar melhores condições de trabalho e de vida.

Descrição da Atividade

Minas Gerais possui doze Conservatórios, criados a partir da década de cinquenta, com o objetivo de atender às demandas profissionais da área de música no estado. Todos possuem cursos técnicos em instrumento e canto. A última reforma curricular foi implementada em 2009, cumprindo as exigências do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos que inserem os referidos cursos no Eixo tecnológico “Produção Cultural e Design”:

Na organização curricular dos cursos deste eixo, ética, raciocínio lógico, raciocínio estético, empreendedorismo, normas técnicas e educação ambiental são componentes fundamentais para a formação de técnicos que

atuam em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (BRASIL, 2012, p. 104)

Houve então uma adaptação da carga horária das disciplinas já existentes e a implementação das disciplinas “Noções de Educação Musical”, “Ética e Normas Técnicas” e “Produção Cultural e Empreendedorismo”. Foi a primeira vez que os cursos técnicos dos conservatórios mineiros apresentaram disciplinas que tratam do mundo do trabalho em seus currículos.

Desde 2008 a Secretaria Estadual de Educação promove mostras dos conservatórios com o objetivo de “divulgar a produção artística e pedagógica, dos Conservatórios Estaduais de Música (CEM) e promover o intercâmbio de ideias e propostas de educação musical entre educadores e profissionais da música, além de estimular o desenvolvimento de atividades musicais nas escolas.” (MINAS GERAIS, 2008) Em 2012, a IV Mostra aconteceu na cidade de Montes Claros, contando com a participação de integrantes de todos os conservatórios e da comunidade local. Durante os seis dias de evento ocorreram palestras, oficinas, reuniões, apresentações musicais, apresentações de relatos de experiências e comunicação de pesquisas realizadas nas escolas.

Os participantes da Oficina de Empreendedorismo eram representantes dos conservatórios, com prioridade para professores da disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” e professores do curso técnico de música, além de membros da comunidade. No segundo dia de oficina, propusemos abordar o mercado de trabalho para músicos e a formação de profissionais realizada pelos conservatórios. Para isso, a turma foi dividida por cidades. Durante esta atividade, estavam presentes representantes de sete conservatórios:

Quadro 1: Conservatórios e Cidades Representados

CEM	Cidade	Região	População
Cora Pavan Capparelli	Uberlândia	Triângulo Mineiro	619.536
Haydée França Americano	Juiz de Fora	Sudeste	517.872
Juscelino Kubistchek de Oliveira	Pouso Alegre	Sul	130.586
Lorenzo Fernández	Montes Claros	Norte	363.200
Padre José Maria Xavier	São João Del Rei	Sudeste	84.404
Professor Theodolino José Soares	Visconde de Ouro Branco	Sudeste	38.749
Raul Belém	Araguari	Triângulo Mineiro	110.334

Fonte: Internet.

Na primeira etapa da atividade, que teve duração de uma hora, os participantes discutiram o mercado para músicos em sua cidade, a partir dos seguintes direcionamentos:

1. Apresente um panorama do mercado de trabalho para músicos de sua cidade. O músico técnico, bacharel ou prático, tem atuado de quais as formas?
2. De acordo com panorama apresentado, você considera que o Curso de Educação Profissional Técnica do Conservatório está vinculado às necessidades deste mercado? Por quê? Em caso de resposta negativa, apresente sugestões para solucionar os problemas apresentados.
3. Apresente oportunidades (formas de atuação) para o músico de sua cidade que ainda não foram despertadas e que, de acordo com sua visão, seriam bem sucedidas.
4. Apresente sugestões para a melhoria do mercado de trabalho para músicos em sua cidade.

Após a discussão, os representantes de cada cidade apresentaram os resultados para a turma de forma aberta, permitindo diálogos, intervenções e questionamentos. Esta segunda etapa teve duas horas de duração.

Resultados

Dentre as cidades representadas, Araguari, Pouso Alegre e Visconde de Rio Branco possuem o conservatório local como único formador de músicos profissionais. As demais cidades possuem cursos de música em nível de graduação: Juiz de Fora (Bacharelado), Montes Claros (Licenciatura), São João Del Rei (Licenciatura) e Uberlândia (Bacharelado e Licenciatura). Apesar destas características e das diferenças de porte das cidades, os panoramas do mercado de trabalho para músicos, apresentados por cada cidade representada na Oficina, não divergiram tanto em conteúdo, apenas em dimensão.

A escassez de empregos fixos e estáveis no mercado para músicos é uma realidade apontada por todos os participantes. É importante declarar que não consideramos os empregos formais ligados à docência em conservatórios, escolas regulares e universidades, uma vez que estes demandam formação em cursos de licenciatura e pós-graduação. Os únicos empregos fixos que foram citados durante o debate foram as bandas de música municipais (Uberlândia e São João Del Rei) e militares (Juiz de Fora e Montes Claros).

A atuação em eventos (casamentos, formaturas, missas, empresas, escolas, prefeituras, etc.) foi considerada por todos os representantes como a atividade mais lucrativa para os músicos em suas cidades. Apesar da sazonalidade deste mercado, os participantes consideraram que os músicos têm se distanciado da informalidade, trabalhando através de contratos, estabelecendo uma postura profissional perante seus clientes. Outras opções de atuação apontadas foram: música ao vivo em bares e restaurantes, participação em festivais, estúdios, aulas particulares, escolas particulares, assessoria de grupos e corais em igrejas, projetos sociais e regente de corais de empresas.

De acordo com os representantes, apenas Juiz de Fora, Pouso Alegre e Uberlândia apresentavam Lei de Incentivo à Cultura Municipal. Apesar de seu bom funcionamento, o caráter intermitente e descontínuo da lei ainda incomoda alguns representantes. Estes resultados corroboram a descrição do mercado de trabalho musical brasileiro, apontado por Segnini (2012): um mercado com um número reduzido de empregos estáveis, no qual o músico se envolve em múltiplas atividades para alcançar uma estabilidade financeira.

As opiniões sobre o curso técnico e sua vinculação com o mercado apresentaram algumas divergências. Alguns consideraram que o curso progrediu com as novas propostas curriculares e que eles estão caminhando para cumprir o que o mercado espera deles. Os professores têm resistido menos à necessidade de voltar-se para o mercado de trabalho. Outros consideram o curso técnico como um impulso inicial para o profissional, apresentando os requisitos básicos para a atuação no mercado, mas vai depender do que o aluno quer. Alguns acreditam que tudo depende exclusivamente do aluno e que os cursos técnicos, que tratam principalmente da música erudita, deveriam dar uma maior abertura para a música popular, uma vez que consideram as oportunidades de emprego melhores para músicos populares.

Os participantes apresentaram possibilidades de atuação no mercado musical, que ainda não acontecem em suas cidades: sonoplastia (poucos sonoplastas entendem de música), lutheria, produção cultural, produção musical, arranjador, trilha sonora e direção musical.

Dentro das sugestões para a melhoria do mercado de trabalho na cidade, os participantes ressaltaram a falta de uma representatividade forte para a classe musical em suas cidades. Foi sugerida a criação de associações e cooperativas de músicos como alternativa para tornar a classe mais forte para lutar por seus direitos e melhor se comunicar com a sociedade e o poder público.

Um ponto muito discutido no debate foi a desvalorização do trabalho do músico pela sociedade e pelo poder público. Para os participantes, os músicos, muitas vezes, são chamados para tocar de graça, as pessoas querem que eles toquem “por amor”, não compreendendo a vida do músico. Eles ainda reclamaram que até secretários de Cultura, às vezes, não entendem de música e do que é ser músico. Alguns ainda argumentaram que essa desvalorização começa através dos próprios músicos que aceitam fazer trabalhos mal remunerados ou sem remuneração.

O que nos chamou mais a atenção neste contexto foi um número interessante de orquestras, presentes na maioria das cidades, e o fato de nenhuma delas ser profissional, ou seja, não oferecem empregos fixos e salários para seus componentes. Tratam-se de orquestras vinculadas a universidades, conservatórios, escolas de música particulares e igreja católica. De acordo com os participantes, das dez orquestras, distribuídas em seis cidades participantes, apenas uma oferece cachê aos músicos e outras duas oferecem bolsas de estudo no instrumento. Alguns comentaram a dificuldade em manter esses grupos, devido à falta de compromisso de músicos que não podem abandonar seus compromissos remunerados para ensaios e apresentações.

Priorizamos as orquestras porque reconhecemos o árduo trabalho individual e grupal para manter a qualidade musical neste tipo de grupo. Mas existem muito mais grupos de cantores, corais e outras formações instrumentais de qualidade, dentro dos conservatórios, nos quais muito se trabalha e não existe nenhum retorno financeiro. Isso nos remete a uma pesquisa realizada pela presente autora (PIMENTEL e MIRANDA JÚNIOR, 2012) com os egressos dos cursos técnicos do Conservatório de Montes Claros do ano de 2010, no qual se verificou que 39% dos egressos atuavam em atividades musicais apenas de maneira voluntária, não obtendo nenhum retorno financeiro pelo trabalho.

Considerações Finais

A partir dos resultados, consideramos que, apesar do mercado de trabalho em música nas cidades participantes do debate se encontrar em expansão, com os músicos assumindo uma postura profissional e buscando novas formas de trabalho, tem-se ainda um longo caminho a percorrer. Percebe-se que as cidades possuem tradição musical, construída junto ao

histórico dos conservatórios e outras experiências, mas ainda não são notórias ações concretas direcionadas à sua Sustentabilidade Cultural.

Consideramos importante a participação dos conservatórios na busca e concretização destas ações. Esta participação começa na formação de músicos preparados para reconhecer e enfrentar os desafios do mercado de trabalho e trabalhar em prol da valorização do músico na sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. Brasília, 2012.

FREITAS, Elizabeth Pontes de. A Gestão Pública Não Estatal Na Cultura: Uma Questão De Gestão Ou De Política Cultural? In: ENECULT, 5., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*. Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. *A ação docente na Educação Profissional*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Há Música em Minas: Das Salas de Aula às Salas de Espetáculos – 1ª Mostra dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de. *O Egresso do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o Mercado de Trabalho do Século XXI*. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22, 2012, João Pessoa. *Anais do XXII Congresso da Anppom: Produção de Conhecimento na Área de Música*. João Pessoa: ANPPOM, 2012. 1472-1479.

SALAZAR, Leonardo. *Música Ltda: o Negócio da Música para Empreendedores* (inclui um Plano de Negócios para uma banda). Recife: Sebrae, 2010.

SEGNINI, Liliana. Música: Arte, Trabalho e Profissão. In: VALENTE, Heloísa de A. Duarte; COLI, Juliana (Org). *Entre Gritos e Sussurros – Os Sortilégios da Voz Cantada*. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 49-63.

SILVA, Liliana Souza e. Sustentabilidade na cultura: da diversidade cultural à sustentação financeira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURAIS, 2., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, set. 2011.

SOUZA, Euclides Maurício Siqueira de. Sustentabilidade das Políticas Culturais: Identidades e Sujeitos. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH – RIO, 13., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpuh, 2008. p. 1-9.

STAEL, Maria; PINTO, Rodrigo Serpa. Sustentabilidade do fazer artístico-cultural da cidade de Pelotas. *Cadernos Ebape*. Rio de Janeiro, v.5, n°2, p. 1-7, jun. 2007.

Mestrado Profissional em Música – pioneiro no Brasil

Naira de Brito Poloni
UFBA
nairabp@hotmail.com

Lucas Robatto
UFBA
robattolucas@gmail.com

Resumo: No presente relato de experiência será descrito o perfil do novo programa, o primeiro mestrado profissional em música, implantado na Universidade Federal da Bahia após aprovação pela Capes em dezembro de 2012, inaugura sua primeira turma no primeiro semestre de 2013. O curso pretende qualificar músicos às necessidades do mercado de trabalho buscando um perfil de alto nível técnico. A estrutura do curso, características do processo seletivo, breve resumo do meu projeto e o desenvolvimento das disciplinas em andamento é abordado nesse artigo. Nesse princípio, pequenos resultados parciais foram percebidos, em especial, a aplicação dos conhecimentos obtidos nas disciplinas no projeto de pesquisa.

Palavras chave: mestrado profissional, educação musical, interpretação.

Prelúdio

“Feliz aquela que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

A formação profissional de músicos executantes em nível superior já é uma realidade no Brasil há décadas, com os vários cursos de graduação oferecidos em todo país. Contudo, a formação em música no nível da pós-graduação é relativamente recente – não mais que 30 anos – e esta formação ainda é majoritariamente voltada a uma abordagem específica: a formação do professor pesquisador acadêmico de nível superior. A formação em pós-graduação de outros perfis profissionais específicos – tais como *performers*, compositores, educadores práticos, etc. – somente era possível em cursos no exterior. Isto porque nos programas de pós-graduação acadêmicos brasileiros, as atividades profissionais como estas são abordadas somente enquanto objeto de investigação acadêmica, e não enquanto percurso formativo. Nestes programas a formação de perfis profissionais específicos - tais como

músico de orquestra, camerista ou solista; docente do ensino básico e técnico; gestor de instituições musicais; entre outros – eram atingidos somente de forma tangencial, pois o objetivo principal deste modelo não é focado no desenvolvimento direto de habilidades e capacitações exigidos pelo mercado profissional além da academia, mas sim no de competências necessárias para a pesquisa acadêmica e ensino no nível superior.

Hoje, essa lacuna começa a ser preenchida, com a oferta de cursos de pós-graduação profissional em música em nosso país, cursos que têm por objetivo principal a formação de profissionais na área de música, em perfis específicos, e com a capacidade de interferir positivamente no desenvolvimento de procedimentos e técnicas inovadoras em seus respectivos campos de atuação. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) está no processo de implantação do curso, para atender a necessidade do mercado de profissionais com um alto grau de especialização e capacitados a desenvolverem procedimentos inovadores em suas áreas de atuação. A UFBA possui um histórico de pioneirismo na área da música: oferece diversas graduações desde 1954; foi pioneira no Brasil na pós-graduação com cursos acadêmicos de mestrado (1990) e doutorado (1997), em diversas subáreas musicais; e é atualmente a única instituição com programas de pós-graduação em música no estado da Bahia.¹

Mestrado profissional: contexto brasileiro

Em 2013 inicia-se uma nova fase para a pós-graduação no Brasil, primeiro mestrado profissional em música, *stricto-sensu* do país, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGPROM), criado oficialmente em dezembro de 2012.

Os mestrados profissionais foram inicialmente regulamentados no Brasil a partir de 1998, com cursos pontuais, ao término da turma, o curso acabava. A partir de 2009, uma nova regulamentação permitiu a criação de cursos em fluxo contínuo, em diferentes áreas e agora também na área das artes. A diferença entre o mestrado profissional e o acadêmico é explicada pela Capes:

¹ Palestra sobre mestrado profissional – palestrante Lucas Robatto. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nz14vmvdXew>> e <<http://www.youtube.com/watch?v=bQGvoriyusA>>. Acessado em 20/02/2013.

Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma, condicionada ao reconhecimento prévio do curso (parecer CNE/CES 0079/2002).²

Outra diferença é o produto resultante exigido para a conclusão do curso. Enquanto o mestrado acadêmico exige a elaboração de uma dissertação no seu término, o mestrado profissional é mais flexível, aceitando produtos em diversos formatos enquanto exigência final de conclusão, sendo estes produtos resultados relacionados ao trabalho desenvolvido durante o curso, ou seja, trabalhos na área profissional especificamente abordada. Segundo a Portaria Normativa 17, de 28 de Dezembro de 2009, onde o MEC regulamenta os mestrados profissionais³:

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso: memorial de práticas, artigo, eventuais produtos resultantes das práticas - por exemplo, materiais didáticos, apresentações públicas, gravações comerciais, relatos de práticas pedagógicas.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acessado em 12/07/2013.

³ Portaria Normativa 17, de 28 de Dezembro de 2009 – Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf>. Acessado em 15/07/2013.

Enquanto o mestrado acadêmico pretende formar docentes para o nível superior e pesquisadores acadêmicos, o profissional visa preparar, além de professores em diversos níveis, profissionais de alto nível para o mercado de trabalho, aproximando a sociedade e a academia. Esta aproximação é extremamente necessária e desejável, pois atualmente no Brasil, em todas as áreas acadêmicas, o impacto da produção acadêmica no mercado profissional ainda é baixo. Isto passa ser de maior importância ainda no sistema público de ensino superior, que – sendo mantido pela sociedade – deve tentar atender às diversas necessidades da sociedade que o sustenta e a que serve.

Estrutura do curso na área musical

O Programa de Pós Graduação Profissional em Música da UFBA (PPGPROM), foi criado ao final de 2012, e é atualmente composto por 15 docentes – 10 permanentes e cinco colaboradores, todos doutores. O curso de mestrado profissional do PPGPROM realizou processo seletivo em janeiro de 2013 para 25 vagas, em duas Áreas de Atuação Profissional (equivalentes as Área de Concentração dos programas acadêmicos): Educação Musical e Criação Musical – Interpretação. Estas Áreas são compostas por três Linhas de Atuação Profissional (equivalentes às Linhas de Pesquisa dos programas acadêmicos): Formação do Educador Musical (exclusiva para a Área de Educação), Formação do Músico (exclusiva para a Área da Criação Musical) e Pedagogia Instrumental-Vocal (comum a ambas as Áreas)⁴.

O curso tem duração prevista de três semestres, e exige o cumprimento de 56 créditos, com carga horária mínima de 816 horas em disciplinas e atividades. No intuito de garantir maior flexibilidade na oferta do curso e nos percursos formativos dos mestrados, a estrutura curricular é dividida em três diferentes módulos de atividades curriculares:

1. Disciplinas:

Têm por função garantir a apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, artísticos e acadêmicos em cada uma das áreas de atuação profissional em música. São componentes curriculares com um alto grau de sistematização no tratamento dos conteúdos curriculares, e apresentam carga horária fixa. São avaliadas através de trabalhos em formato acadêmico tradicional que comprovem o conhecimento sobre as

⁴ Projeto – mestrado – profissional – em – música. Escola de música – Universidade Federal da Bahia. Disponível em <<http://www.escolademusica.ufba.br/pos-graduacao/ppgprom>>. Acessado em 02/06/2003.

técnicas de pesquisa acadêmica na área e capacidade de argumentação e fundamentação da matéria em estudo, atestada através de trabalho escrito. Serão ministradas por docentes com Credenciamento Acadêmico que comprovem produção acadêmica no campo da disciplina (Projeto-Mestrado Profissional, 2012, p. 12).

Cada aluno deve cursar uma disciplina obrigatória comum a ambas as Áreas (Estudos Bibliográficos e Metodológicos), duas obrigatória específicas das Áreas, e uma disciplina optativa.

2. Atividades Curriculares – Práticas Profissionais Supervisionadas:

Têm a função de garantir a apropriação e aplicação do conhecimento advindo das práticas profissionais avançadas e transformadoras no campo da música. São componentes curriculares flexíveis, sem carga horária pré-determinada, abertos a alterações, que estimulam a participação efetiva dos alunos, tais como pesquisa, oficinas, seminários, ateliês, exposições, produções técnicas e artísticas, laboratórios integrados, trabalhos de campo, módulos disciplinares e outras com características semelhantes. São práticas supervisionadas em que o aluno exerce atividades profissionais inerentes ao perfil profissional desejado, sob a supervisão de docentes com Credenciamento Profissional que comprovem produção profissional (técnico-artística) no campo da atividade. (Projeto-Mestrado Profissional, 2012, p. 12-13).

Cada aluno deverá completar 612 horas de Práticas Profissionais Supervisionadas (75% da carga horária total do curso) em até três diferentes Práticas por semestre.

3. Atividades Curriculares – Orientação Acadêmica:

Têm a função de garantir a capacidade de aplicação de métodos de pesquisa acadêmica e científica, de treinar a capacidade de expressão escrita dos alunos e de prepará-los para a elaboração do seu Trabalho de Conclusão Final. São atividades creditáveis, porém sem carga horária. (Projeto-Mestrado Profissional, 2012, p. 13).

Outra inovação é a possibilidade de dupla orientação (um docente acadêmico e outro profissional), outra opção é ter um orientador que atua nas duas qualidades. Além de reuniões de orientação, é necessário da dupla de orientação ou de um orientador uma supervisão em cada Prática Profissional Supervisionada (10% da carga horária total, no mínimo).

A perspectiva do curso em preparar profissionais para o mercado de trabalho disponibiliza a intenção de possíveis parcerias durante sua execução, assim a prática profissional pode ser desenvolvida, tal parceria viabiliza o trabalho/pesquisa. Nesse primeiro momento, o programa conseguiu parceria com o programa do NEOJIBÁ:

NEOJIBÁ (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia), projeto criado em 2007 como um dos programas prioritários no Governo do Estado da Bahia com o intuito de formar núcleos orquestrais e corais infanto-juvenis, alcançar a excelência musical e a integração social por meio da prática coletiva da música. A construção ética e pedagógica de crianças e adolescentes através da música é o foco de sua estratégia, utilizando-se de novas tecnologias, capacitação em ensino musical e reparação de instrumentos (POLONI, 2012, p. 06).

Essa parceria teve interesse inicial mútuo entre as partes, com benefício aos primeiros discentes que poderão atuar no NEOJIBÁ para desenvolver suas atividades do mestrado e ao programa que terá oportunidade de aperfeiçoar o nível de seus educadores e músicos e ampliar o número de alunos beneficiados, o programa sociocultural pretende abranger todo o estado baiano.

Desenvolvimento

Inserida no universo musical profissional (educadora musical e/ou *performance*) ainda na graduação e, principalmente, depois de formada bacharel em piano erudito buscava uma possível admissão na pós-graduação, com o interesse de conceber uma fusão entre os trabalhos musicais e o mestrado, sem há necessidade de abandonar as atividades, tarefa difícil no mestrado acadêmico, por isso residia uma fuga na realização de uma dissertação, que em muitos momentos exige dedicação exclusiva. A informação sobre o edital do mestrado profissional trouxe a convicção de pleitear uma vaga, que foi de encontro com minhas expectativas e desejos, o vínculo de pesquisa diretamente ligado a trabalhos artísticos e pedagógicos. Na época, morar em São Paulo não foi empecilho para vislumbrar a oportunidade de uma possível inserção nesse curso.

Hoje, pertenço à primeira turma de mestrado profissional em música do país. Na realização das etapas houve uma percepção da similaridade com provas do mestrado acadêmico. O exame era composto por duas fases distintas, na inscrição era exigido que o candidato enviasse o currículo no formato Lattes e o anteprojeto (chamado em algumas universidades de pré-projeto). A segunda fase composta por um conjunto de provas de

habilidades específicas (história e teoria da música, percepção musical, português e inglês) e entrevista (defesa do projeto e recital), realizada em três dias.

O desenvolvimento da pesquisa vinculada a minha experiência de educadora musical, com o objetivo de desenvolver possibilidades de aprimoramento de competências artísticas e pedagógico musicais será brevemente explicado. Meu anteprojeto, *Piano Complementar: uma metodologia, múltiplas aplicações*. Piano complementar são aulas de piano em grupo para estudantes de música, visa favorecer uma melhor *performance*, conhecimento harmônico, criação e consciência musical, isto é, desenvolver a técnica do instrumento, conhecer sua prática e história, instigando o músico a um futuro aprofundamento que cada um desses conceitos necessita. Conhecer outro instrumento pode favorecer possibilidades de conhecimento musical. Apresentar uma possibilidade de desenvolvimento na área pedagógica musical através de aulas colaborativas, criando a possibilidade de construção de conhecimento em conjunto entre alunos e professor, com o intuito de envolver a participação no ensino-aprendizagem. Portanto, objetivar uma experiência prática, redundando-lhe uma metodologia que possa ser multiplicada. E, além disso, desenvolver a motivação, afetividade e auto-eficiência dos participantes. Tendo atuado como professora de piano em grupo em dois diferentes projetos socioculturais⁵, pude vivenciar o potencial dessa ferramenta no desenvolvimento musical dos alunos submetidos a essa dinâmica de aulas.

Atualmente no mestrado realizo estudos em disciplinas teóricas. Os conhecimentos teóricos serão diretamente aplicados no projeto e atividades práticas. Três disciplinas estão em andamento: Estudos Bibliográficos e Metodológicos (obrigatória), Fundamentos da Educação Musical I (obrigatória) e Fundamentos Teóricos e Práticos da Interpretação Musical (optativa). Essas disciplinas são freqüentadas pelos alunos dos dois programas, PPGPROM (profissional) e PPGMUS (acadêmico). Por fim, faço uma pequena descrição das atividades realizadas nas mesmas.

A disciplina de Estudos Bibliográficos e Metodológicos promoveu uma palestra em sua aula inaugural, com Manuel Veiga (professor-pesquisador que implantou o primeiro programa de pós-graduação em arte no país), que contou um pouco de sua experiência e pesquisas atuais. A estrutura de aula é realiza por três docentes: Manuel Veiga, Diana

⁵ Entre 2003 e 2009, no âmbito de projeto do Banco Real ministrei aulas de piano para funcionários da instituição e para alunos da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, entre 07 e 18 anos. Em 2008, como arte-educadora contratada pela prefeitura de Diadema, na grande São Paulo, ministrei aulas de piano em grupo nos centros culturais daquela cidade.

Santiago (coordenadora do programa PPGMUS) e Conceição Perrone. Os assuntos trabalhados até a concepção final deste artigo foram o conceito de metodologia de pesquisa, seus enfoques e hipóteses, o desenvolvimento do objetivo e a bibliografia de cada pesquisa individual, visto que a continuidade e aprofundamento ocorrerão durante todo o curso. A idéia é auxiliar os alunos do mestrado profissional no desenvolvimento de artigos, memorial, pesquisa em formato acadêmico para apresentações em diversas localidades. Especificamente no aporte de minha pesquisa ampliou o conhecimento de referências bibliográficas sobre o assunto/tema em meu projeto.

Em Educação Musical I, o formato de aula abarca discussões de leituras pré-estabelecidas semanalmente e relatos de experiência na docência de cada participante. A elaboração do memorial de educação musical particular aflorou uma atividade transformada em trabalho final, que é a elaboração de uma composição musical (livre) e sua apresentação. A partir de algumas discussões percebeu-se a necessidade em aprofundar os argumentos de defesa da educação musical, e seminários individuais foram realizados com textos de pesquisa da IMES (International Society for Music Education) sobre o assunto. Outra atividade envolveu filmes citados em aula pelos discentes, a solicitação era uma reflexão vinculada ao tema educação musical, o fruto é a elaboração de um blog com o conteúdo das sinopses e reflexões elaboradas dos filmes. Os benefícios destas atividades serão utilizados para este e futuros projetos de pedagogia musical. Esta disciplina é ministrada pela docente Flávia Candusso.

A disciplina optativa escolhida foi Fundamentos Teóricos e Práticos da Interpretação Musical, visto a conexão com o projeto de pesquisa, o foco das aulas é aperfeiçoar a *performance* dos alunos. Estruturada em seminários e discussões sobre textos semanalmente, com leitura pré-estabelecida no início do curso, pelo docente Lucas Robatto (coordenador do programa PPGPROM). Pretende abordar os conceitos e teorias presentes nas pesquisas acadêmicas sobre Interpretação Musical, *performance*, execução e outras palavras correlatas dessa área e conexões entre teoria e práticas musicais. É uma área recente que na última década contou com o crescimento de material elaborado sobre o assunto, edificando um arcabouço sólido e em plena expansão. Os textos abarcaram, até o presente momento, discussões sobre o significado de interpretação, *performance* e suas variantes, nas últimas aulas o tema sobre hermenêutica é discutido e aprofundado, conduzindo para alguns modelos de interpretação musical. A realização da aplicação de um modelo em composições

apreciadas, em sala de aula, será um dos trabalhos finais pedidos nessa disciplina, em conjunto com o aprimoramento da pesquisa individual vinculada aos estudos feitos em aula.

A evidência de aspectos positivos no primeiro momento do curso é percebida pela contribuição do enriquecimento de saber, através das diferentes dinâmicas pedagógicas, uma sucessão de caminhos é feita ao refletir e adquirir um amadurecimento em diversas áreas da música, e para o futuro, é almejado o aprofundamento da prática, teórica e pedagógica musical, pesquisa acadêmica, desenvolvendo simultaneamente a parte social e afetiva.

Considerações finais

Indagações foram levantadas ao final desse artigo, observa-se a vontade coletiva da primeira turma, os professores e os envolvidos no programa em geral, de uma realização favorável do curso. Mas a legitimação e ferramentas necessárias e específicas para o curso é escasso. Será que o mestrado profissional em música conseguirá se adaptar a realidade brasileira? Conseguirá ter continuidade? Outras universidades implantarão esse curso? Os resultados finais serão aproveitados no mercado de trabalho, pela sociedade?

Referências

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acessado em 12/07/2013.

Palestra sobre mestrado profissional, palestrante Lucas Robatto. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nz14vmvdXew>> e <<http://www.youtube.com/watch?v=bQGvoriyusA>>. Acessado em 20/02/2013.

POLONI, Naira de Brito. *NEOJIBÁ, os toques brasileiros na experiência musical e sociocultural venezuelana*. Trabalho de conclusão de especialização, CELACC/ECA-USP, 2012. Disponível em: <<http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/viewFile/402/346>>. Acessado em 01/07/2013.

Portaria Normativa 17, de 28 de Dezembro de 2009 – Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf>. Acessado em 15/07/2013.

Projeto – mestrado – profissional – em – música. Escola de música – Universidade Federal da Bahia. Disponível em <<http://www.escolademusica.ufba.br/pos-graduacao/ppgprom>>. Acessado em 02/06/2003.

Metas almeçadas e repertório para estudo no Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS – roteiro para uma discussão

Cláudia Elisiane Ferreira dos Santos
 UFBA
 claudiaefs@ig.com.br

Helena de Souza Nunes
 UFRGS
 helena.souza.nunes@gmail.com

Resumo: Este texto se refere a um projeto de pesquisa de Mestrado, em andamento, relativa ao Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS (versão DOMINICI, 2012), em 2013, junto ao PPGMúsica da UFBA, sob orientação. O objeto de estudo foi desenvolvido como material didático da interdisciplina Seminário Integrador da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música da UFRGS e Universidades Parceiras, a partir de uma primeira versão, criada entre 2005 e 2008. O objetivo dessa investigação é discutir a correspondência entre as metas almeçadas pelo curso e o repertório oferecido pela obra estudada, com vistas a fornecer subsídios a seu processo de aprimoramento. Assim, busca-se participar do procedimento metodológico de autoria aberta e colaborativa, com base em pressupostos teóricos multimodais, que a caracteriza. A contribuição para o conhecimento na área e para a produção científica em geral está na oferta de uma ampliação de paradigmas relativos a materiais didáticos construídos para a formação de professores de música na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação.

Palavras chave: educação musical; educação musical a distância; ensino de instrumento

Introdução

A modalidade educação a distância (EAD) se encontra em processo de intensa ampliação no Brasil, motivado por duas causas principais: a expansão da Internet, que possibilitou um amplo crescimento quantitativo e qualitativo em processos de ensino e aprendizagem e as políticas públicas, que têm incentivado o desenvolvimento dessa área, resultando em projetos como o da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (GOHN, 2010). Conforme o Censo da Educação Superior de 2009, o índice de crescimento do número de estudantes nesta modalidade em um ano (2008-2009) foi de 1,6%. Entre os diversos cursos oferecidos, o ensino de música também foi inserido nesta modalidade embora ainda em pequeno número, seus cursos superiores acompanham esta tendência de crescimento. Segundo pesquisas ao site do eMEC¹, de 2007 até 2012, foram criados seis deles, sendo três

¹ <http://emec.mec.gov.br/>

oferecidos por universidades federais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e três por universidades privadas, Universidade Vale do Rio Verde, em MG (UNINCOR), Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) e a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

O curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS e Universidades Parceiras foi implementado através do projeto Pró-Licenciatura Música (PROLICENMUS), em atendimento à Resolução FNDE/CD/Nº 034/2005, sendo o primeiro curso superior de música em modalidade a distância regulamentado no Brasil, em 2006. Seu público-alvo foi constituído por professores de Música atuantes nos sistemas públicos nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio de ensino, que não possuíam formação específica nesta área de conhecimento. O processo seletivo ocorreu em 2007 e o final desta edição aconteceu com a formatura dos alunos em maio de 2012. Em 2013, obteve conceito 5, na Avaliação de Reconhecimento feita pelo INEP, conforme pode ser verificado em <http://emec.mec.gov.br/>, acessado em 15 de junho de 2013.

Este crescente número de cursos de nível superior, oferecidos através da modalidade a distância, aponta para a necessidade de produção de materiais didáticos adequados a cada proposta, assim como para o estabelecimento de critérios para avaliação dos materiais já existentes, a fim de promover seu aprimoramento. Conforme Tourinho e Braga (2006), para o aprendizado de um instrumento musical, por muitos anos a interação presencial professor-aluno era considerada como essencial; porém, os desafios da EAD associada ao desenvolvimento de novas tecnologias proporcionou a multiplicação de possibilidades de ensino musical, inclusive instrumental, que passa também a ser mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. É neste contexto inovador e sempre ainda surpreendente, que está inserida a pesquisa aqui relatada.

Problema de Pesquisa

De experiências acumuladas ao longo do processo de autoria colaborativa da referida obra em estudo, associadas às experiências com tutoria e docência no curso, todas vivenciadas pelas autoras deste texto, surgiram questionamentos, sobre como e em que medida ocorreria a relação entre as metas almejadas pelo curso e as bases pedagógicas, os procedimentos didáticos e o repertório proposto pelo Ebook Teclado Acompanhamento. Todos dizem

respeito à verificação da eficácia do método, com relação ao que ele significa para uma nova oferta de turma, prevista para 2014, pela Universidade Aberta do Brasil.

Conforme autores como Iaczinski Sobrinho (199_), em um planejamento, as metas muitas vezes são confundidas com os objetivos específicos; contudo, representam mais que isso: metas são, de fato, os resultados parciais a serem atingidos, porém explicitados de modo bastante concreto, expressando **quantidades** e **qualidades** desses objetivos, isso é, quanto e quando serão feitos, e como serão, ao estarem concluídos. Quanto mais bem dimensionada estiver uma meta, mais fácil será definir os indicadores, os quais permitirão evidenciar seu alcance e grau de satisfação. Objetivos, em maior ou menor grau, possuem caráter filosófico, subjetivo, poético, enquanto metas se referem a objetivos já parametrizados, possuindo natureza operacional, comparável, mensurável (mesmo que por aspectos qualitativos, os chamados indicadores de desempenho). Sendo assim, a formulação das metas do PROLICENMUS, redigidas a partir do exame dos documentos de base do projeto, como seu PPC, planos de ensino e materiais didáticos, é parte fundamental da pergunta desta pesquisa, constituindo-se assim em um problema preliminar a ser vencido, para se chegar ao principal, qual seja, conclusões obtidas a partir da contraposição de tais metas com o repertório disponibilizado.

Isso posto, a pergunta desta pesquisa em específico, então, é: Qual a correspondência entre as metas almejadas pelo curso PROLICENMUS, conforme contexto específico da interdisciplina Seminário Integrador Teclado, e o repertório proposto para estudo, no Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS?

Objetivos

O Objetivo Geral deste estudo é verificar a correspondência entre metas almejadas pelo PROLICENMUS, conforme contexto específico da interdisciplina Seminário Integrador Teclado, e repertório proposto para estudo no Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS, evidenciando unicamente aspectos de consistência interna da obra, disponibilizando com isso subsídios para discussão, mas não julgamento, de suas propostas e resultados.

Os objetivos específicos são: 1) Explicitar metas almejadas pelo ensino a ser desenvolvido no âmbito do PROLICENMUS, com base no Ebook Teclado Acompanhamento e em outros documentos norteadores do projeto, formulando assim um conjunto de critérios para a análise do repertório selecionado; 2) Recortar, do conjunto da obra, as peças do

repertório empregado, apresentadas de acordo com a sequência, os conteúdos musicais, os princípios pedagógicos e os procedimentos didáticos propostos pelo método, após analisadas com utilização da Ficha Composicional de Análise CDG; 3) Coletar os dados de pesquisa, por sua vez decorrentes de análise e caracterização do repertório (objetivo específico 2) frente aos critérios enunciados (objetivo específico 1), tabelando-os e discutindo relações encontradas; 4) Discutir relações encontradas, à luz de informações sobre os critérios para seleção e composição de repertório utilizados na época de criação da obra analisada, obtidas junto a seus coautores por intermédio de entrevistas semiestruturadas; 5) Subsidiar discussões pertinentes a eventuais ampliações e melhoria do E-book Teclado Acompanhamento da UFRGS, com vistas a, num mais longo prazo, contribuir também para uma crescente qualidade do ensino de instrumento, especialmente no âmbito da Educação Musical a Distância.

Revisão de Bibliografia

O Ebook Teclado Acompanhamento é um recurso dos ambientes virtuais de aprendizagem, e permanece em constante desenvolvimento pelo grupo de pesquisa da Proposta Musicopedagógica CDG (CNPq, 1999 até atualmente), com o intuito de ser aprimorado e ampliado. Este Ebook foi idealizado para os cursos de formação continuada de professores da Educação Básica do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS (2004-2008), integrado à Rede Nacional para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e utilizado formalmente no curso de Licenciatura em Música EaD da UFRGS (2008-2012), como apoio para o aprendizado dos instrumentos, juntamente com as Unidades de Estudo semanais postadas no ambiente Moodle da Universidade das interdisciplinas. Segundo Rosas e Westermann (2009, p.6), as Unidades de Estudo do Moodle eram sequências didáticas desenvolvidas especificamente para o público-alvo do curso, que serviram como uma espécie de planejamento para a utilização dos conteúdos do Ebook, e vice-versa, estando diretamente relacionadas a eles. Esta afirmação reforça a necessidade de se pesquisar o método em conjunto com a interdisciplina referida, no âmbito do curso de Licenciatura em Música EaD.

Esta pesquisa parte, assim, de um livro digital, que contém repertório para ensino de teclado, veiculado pela internet. Segundo Weber e Neto,

[...] o E-book Teclado Acompanhamento é um OA (Objeto de Aprendizagem) apresentado em forma de site da web. Seus conteúdos são encontrados na forma de materiais educacionais digitais ao longo de quinze módulos chamados Unidades de Estudo, distribuídos por nível crescente de dificuldade. [...] Os materiais educacionais digitais presentes no OA, além de proporcionarem interatividade, permitem ao aluno optar qual material utilizar primeiramente, de acordo com o seu Projeto Individual de Estudos e seu nível técnico, sempre conduzidos por uma Unidade de Estudos (UE) semanal, encontrada no Ambiente Virtual de Aprendizagem”. (WEBER e NETO, 2009, p. 3).

A proposta aqui estudada envolve o ensino coletivo de instrumento. O ensino de piano em grupo no Brasil também é defendido por autoras como Maria Isabel Montandon (2004), Diana Santiago (1995) e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves (1986), as quais têm suas propostas em modalidade presencial; na modalidade EAD, temos esta proposta da UFRGS, o Ebook Teclado Acompanhamento. A fundamentação teórica deste projeto está baseada em Marion Verhaalen (1989) e Helena de Souza Nunes (1991), e utiliza abordagem Multimodal de educação musical. Segundo Coelho,

Qualquer método criado com fundamentação multimodal [...] não resulta da aplicação ortodoxa de nenhuma teoria de aprendizagem, mas sim, da utilização das ideias de cada uma delas no contexto que se torna mais adequada. [...] A aprendizagem pela abordagem multimodal ocorre, na prática, pelo emprego da multiplicidade de modos. (COELHO, 1991, p.1).

O projeto também está vinculado ao Método MAaV (1991), e à Proposta Musicopedagógica CDG (Cante e Dance com a Gente) (1999). Até a década de 1990, desconhecia-se no Brasil a existência de uma metodologia de musicalização especialmente voltada para o público adulto iniciante em música. Buscando atender a essa necessidade, desenvolveu-se uma proposta chamada Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV), idealizada por Helena Wöhl Coelho (1990) (BORGES, 2009, p.1). Esse método propõe a alfabetização musical de adultos, partindo de vivências musicais através do Canto, considerando ser esse a atividade predominante nas aulas de música, como atividades iniciais de percepção musical, reprodução e afinação de canções. O MAaV, na versão Musicalização de Professores, publicada em 2005, trouxe um repertório original e inédito de canções, específico para uso em sala de aula, composto com base no CDG. Essas peças traziam acompanhamento instrumental, que poucos dos envolvidos sabiam executar. Na continuidade do modelo de ensino, então, com o propósito de oferecer aos professores uma formação

musical mais completa, instrumental, surge um método para ensino de instrumento acompanhador das canções.

Desde 2006, já a primeira versão E-book Teclado Acompanhamento da UFRGS tinha o objetivo de desenvolver a musicalidade integral do aluno de forma concomitante ao aprimoramento do domínio instrumental, considerando o canto acompanhado por um instrumento harmônico como uma ampliação natural desse objetivo. Esse método baseia-se em princípios multimodais, sendo que cada um dos arquivos do Ebook Teclado Acompanhamento equivale a um Padrão multimodal. Segundo Coelho,

Padrão multimodal é uma unidade autônoma e transferível, que uma vez inserida em contextos mais abrangentes e/ou mais detalhados, geram novos padrões e ampliam a capacidade de conhecer. (COELHO, 1991, p.1).

Desta forma, ao longo das Unidades de Estudo os alunos devem ir se tornando mais musicais, desde a alfabetização musical até chegar a uma compreensão musical progressivamente mais abrangente e a uma melhoria na performance instrumental propriamente dita. Várias das canções contidas no E-book foram criadas, seguindo a Ficha Composicional de Análise CDG, com duas utilidades:

[...] por um lado, conhecer uma determinada peça do repertório em maior profundidade com vistas à sua interpretação; e, por outro, guiar um processo de criação. (NUNES, 2012, p.155)

Neste estudo específico, indaga-se pela correspondência entre aquilo que foi almejado (metas) pelo PROLICENMUS, no contexto específico da interdisciplina Seminário Integrador Teclado, e o que foi efetivamente oferecido aos alunos (repertório contido no Ebook Teclado Acompanhamento), para que pudessem alcançá-las. Os resultados dessa discussão apontarão aspectos de consistência interna da obra, sem, contudo julgá-los.

Metodologia

Segundo Gil (2002, p. 40-56) e Silva e Menezes (2001, p.20-22), classifica-se uma pesquisa segundo natureza, forma de abordagem do problema, ponto de vista de seus objetivos e de seus procedimentos técnicos. Este trabalho, quanto à sua natureza, é uma pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para utilização prática e dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. A forma de

abordagem do problema é qualitativa, isto é, interpreta os fenômenos e atribui significados, coletando seus dados no ambiente natural, cuja análise é feita indutivamente pelo pesquisador. Do ponto de vista de seus objetivos é exploratória, que é descrita por Gil (2002, p. 41) como “... maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (...) têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Por fim, o procedimento técnico será o Estudo de Caso, que, segundo o mesmo autor (ibid, p.54), “(...) consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (...). Entre os propósitos, estão o de preservar o caráter unitário do objeto estudado e descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”. Yin (2005, p.19) afirma que “(...) é a estratégia preferida, quando se colocam as questões do tipo “como” e “por que” (...)”. O objeto desta pesquisa, que é o Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS, surgido no CAEF e utilizado de fato no PROLICENMUS está disponível em http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/.

O principal instrumento para conhecimento e discussão de dados será uma tabela constituída por critérios para análise do repertório, nas colunas, e nome das peças do repertório, nas linhas, a ser construído no âmbito do próprio estudo. Partindo-se de um inventário de desafios e orientações dadas aos alunos, professores e tutores, ao longo do curso, até aqui já foram extraídos subsídios para a formulação das metas do PROLICENMUS. Essas foram identificadas por intermédio de leitura, análise e discussão dos seguintes documentos, empregando-se estratégias de análise de discurso, na perspectiva apontada por Freire (2006): Projeto Pedagógico de Curso; Planos de Ensino de Seminário Integrador Teclado; Unidades de Estudo de Seminário Integrador Teclado; Manual do Aluno; Roteiros de SIP - Seminários Integradores Presenciais; e Curso PROLICENMUS - Caracterização, Percurso, Perfil do Egresso. Identificadas e formuladas sob redação condensada, tais Metas serão posicionados nas colunas de uma tabela. Nas linhas dessa mesma tabela, estarão listadas as Peças indicadas para estudo, já anteriormente analisadas pela utilização da Ficha Composicional de Análise CDG²; e nas intersecções, os Resultados referentes a cada peça, conforme análise musical realizada, em relação a cada Critério. Cumpridas essas etapas e também a posterior conclusão sobre os dados obtidos, serão feitas entrevistas

² A Ficha Composicional de Análise CDG, parte integrante da Proposta Musicopedagógica CDG servirá de instrumento de análise para o repertório do Ebook. Seus elementos, parâmetros musicais e pedagógicos, foram obtidos a partir de obras tradicionais de análise musical e ensino, que têm sido estudados, discutidos e recombinados entre 1991 e 2011. (NUNES, 2012)

semiestruturadas com os autores e/ou coautores/colaboradores do Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS, com vistas a validar conclusões, às quais se tenha chegado.

Com exceção da validação dos resultados, realizada uma única vez ao final do processo, todas as demais etapas serão cumpridas de forma contínua e cumulativa, eventualmente intercalando-se por diversas vezes durante a realização deste estudo, posto que, em alguns momentos, os resultados parcialmente obtidos poderão ser indicativos relevantes à correção de eventuais distorções reveladas ao longo do trabalho. A revisão bibliográfica servirá de base para caracterizar o repertório em relação aos princípios pedagógicos e procedimentos metodológicos adotados, salientando-se aspectos como: prática coletiva de instrumento, ensino na modalidade EAD, emprego de TICs, associação da prática instrumental com canções e seu acompanhamento, emprego de harmonização, dentre outros a serem enunciados a partir do estudo da obra e de suas bases pedagógicas. Ao final da pesquisa, os dados coletados serão analisados e triangulados. Espera-se, que seja possível verificar, se existe e em que grau ocorre a correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e o repertório selecionado para o E-book Teclado Acompanhamento.

Diante de demandas pela formação de professores específicos para atender a Lei nº 11.769, de 2008, o surgimento de cursos de Licenciatura em Música EAD acompanham o crescimento de ofertas nesta modalidade de ensino, no Brasil. A experiência pioneira do PROLICENMUS (2008-2012, aprovado em 2005) gerou um conjunto significativo de questões importantes diretamente relacionadas com a oferta de cursos de Música nesta modalidade de ensino, as quais precisam ser reveladas, explicitadas, discutidas e, acima de tudo, compreendidas. Apenas assim poderão ser também úteis em novos contextos. Um caso particular disso está relacionado ao ensino de instrumento musical, conforme ministrado com utilização do Ebook Teclado da UFRGS. O problema da pesquisa aqui apresentada está em descobrir, quais das metas do PROLICENMUS estiveram evidentemente ofertadas no repertório disponível para estudo do Ebook Teclado Acompanhamento.

Este texto faz um relato parcial desse estudo. Até o presente momento, foi reunido para análise, impresso em papel, o conjunto das partituras do repertório contido no Ebook, perfazendo 235 peças. Também foi realizada uma busca nos documentos do curso previstos para subsidiarem a elaboração das metas do PROLICENMUS. A formulação dessas metas está sendo feito a partir do levantamento de objetivos e orientações dadas aos professores, tutores e alunos do curso, ao longo de seus nove semestres letivos, conforme contidos nos

documentos do curso e compreendidas à luz de diretrizes estabelecidas pela pesquisadora. Assume-se assim o entendimento, de que ainda não há uma “teoria ideal” nem consistentemente desenvolvida para análise de discursos (FREIRE, 2006); assumindo-se também, que, numa perspectiva multimodal, todas elas podem contribuir com o presente estudo. Paralelamente, se vem dando seguimento a outras leituras para fundamentação teórica.

Sob o ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória, na forma de estudo de caso, empregando-se três instrumentos/ procedimentos distintos para o levantamento/ discussão de dados, quais sejam: a Ficha Composicional e de Análise CDG (NUNES, 2012), para conhecimento do repertório; tabela referente à relação entre metas e características do repertório, construída como parte do trabalho; e entrevistas semiestruturadas com coautores do Ebook, para validação dos resultados. Entende-se, que esta pesquisa se encontra diante de um tema com muitas e diversificadas possibilidades de aproximação e de compreensão. Até mesmo seu problema poderia ter sido posto de outras formas. Foi escolhido este modo de pensar sobre isso e sobre a quê se discorre neste artigo, na busca por um roteiro para a discussão sobre as metas almejadas e o repertório disponibilizado para estudo no Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS.

Considerações finais

O roteiro de discussão buscado parte de alguns caminhos teóricos escolhidos, os quais pareceram corresponder às características e às perspectivas da reflexão, a qual, no momento, também parece ser a mais necessária e adequada, diante dos conhecimentos disponíveis e aplicados ao ensino de instrumento musical na modalidade EAD, conforme desenvolvida com sucesso pelo proposto no Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS.

Obviamente, deparamo-nos, insistentemente, com o desafio do afastamento pessoal de uma experiência, na qual estivemos e estamos profundamente envolvidas. Por outro lado, justamente esse fato nos autoriza a narrá-los com boa certeza da fidedignidade e a escolhermos modos de interpretá-los, diante de um contexto rico em ofertas nascentes.

Referências

COELHO, Helena de Souza. Educação musical numa abordagem multi-modal. *Atravez Associação Artístico Cultural*, São Paulo, p. 1, fev. 1991. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm>. Acesso em: 22.jun.2011.

DOMENICI, Catarina et al. *Ebook Teclado*. (versão 2011). Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 22. jun.2012.

_____. Teclado no Ensino de Música a Distância. In: NUNES, Helena de Souza (org). *EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012. p.119-148.

FREIRE, Sérgio Augusto. *Conhecendo Análise do Discurso: linguagem, sociedade e ideologia*. Manaus: Valer, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed .São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: possibilidades de uso das tecnologias. *Música em contexto*, Brasília, n. 4, p. 7-22, 2010.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Etapa de Musicalização – Manual do professor*. v. 1, ed. 2. São Paulo: Cultura Musical Ltda, 1986.

IACZINSKI SOBRINHO, António. Elaboração e execução de projetos. Florianópolis: UFSC/SEPLAN/COPROJ, [199_]. (Apostila de curso) Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABJC8AD/elaboracao-projetos>

MONTANDON, Maria Isabel. A Conferência Nacional de Pedagogia do Piano como referência para uma definição da área de estudo. *Opus* (Porto Alegre), Campinas/SP, ano 10, n. 10, p. 47-53, 2004.

NUNES, Helena de Souza. *Musicalização de Professores – Livro do Professor*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

_____. *Musicalização de professores através da voz (MAaV)*. CAEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/%20maav_prof>. Acesso em: 20.jun.2012.

_____. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. *Revista da ABEM*. n. 9, p. 55-63, setembro de 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo5.pdf>. Acesso em: 25.jun.2012.

_____. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 34-39, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto4.pdf>. Acesso em: 25. jun. 2012.

_____. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, Natal, v.1, n.1, p. 151-173, jan-jun 2012. Disponível em: <http://rbec.ect.ufrn.br/index.php/A_can%C3%A7%C3%A3o_brasileira_infantil>. Acesso em 26.jun.2013.

RANGEL, Annamaria; NUNES, Helena de Souza; BERGER, Sâmara; BARRETO, Umbelina. *Teoria Pedagógica do CAEF da UFRGS*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

ROSAS, Fátima Weber; NETO, Maurício Starosta. O E-book Teclado Acompanhamento no Curso de Licenciatura em Música a Distância. *Revista RENOTE*, Porto Alegre, v.7, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13691/15202>>. Acesso em: 22.jun.2012.

ROSAS, Fátima Weber; WESTERMANN, Bruno. Método de Teclado e Violão a Distância com a utilização das novas TICs. *Revista RENOTE*, Porto Alegre, v.7, n. 2, outubro, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13682>>. Acesso em: 23.jun.2012.

SANTIAGO, Diana. As Oficinas de Piano em Grupo da Escola de Música da UFBA - 1989-1995. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, Ano 2, n.2, p. 74-81, 1995. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_8.pdf>. Acesso em: 22.jun.2012.

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

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Conhecimento pedagógico musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 99- 107, mar.2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo10.pdf>. Acesso em: 22.jun.2012.

SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. *Revista RENOTE*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13700>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

VERHAALLEN, Marion. *Explorando Música através do Teclado*. Tradução de Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1989.

WÖHL-COELHO, Helena. *MAaV: Uma Proposta de Educação Musical de Abordagem Multimodal*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Metas de Atuação Profissional de Licenciados em Música do Brasil

Ana Francisca Schneider Grings
IFRS – Campus Canoas
ana.schneider@canoas.ifrs.edu.br

Resumo: A motivação tem sido amplamente discutida no contexto acadêmico de cursos de graduação em licenciatura em música por gerar implicações diretas sobre a qualidade do desenvolvimento educacional dos alunos e as suas relações futuras com a carreira. A música como um conteúdo torna-se obrigatória nas escolas básicas só em 2012 no Brasil e esta exigência muda as perspectivas dos cursos de graduação da educação musical no nosso país. Esta comunicação visa apresentar os estudos preliminares de uma tese de doutorado em andamento que tem como objetivo geral investigar a orientação motivacional dos professores de música e suas metas de atuação profissional. Os dados serão coletados através de um Survey de abrangência nacional utilizando como fundamentação teórica a motivação sob a perspectiva sócio cognitiva.

Palavras chave: Licenciatura em música, Motivação Acadêmica, Educação Musical Escolar.

Introdução

Esta comunicação apresenta os estudos preliminares de uma tese de doutorado em andamento que tem como objetivo geral investigar a orientação motivacional dos professores de música e suas metas de atuação profissional.

Ao escolher ingressar no curso de licenciatura em música sempre tive a certeza que queria ser professora de escola regular. Mesmo nunca tendo experienciado a disciplina de música na escola básica e sem saber o que iria encontrar, segui firme o propósito que traçara ao fazer vestibular. Ao ingressar no curso, um mundo de novas possibilidades surgiu. A música e seu ensino, que até o momento eram representadas para mim como aulas particulares de piano, passou a ser uma área do conhecimento, com diferentes perspectivas e entraves.

Durante os semestres que seguiram vivenciei diferentes realidades de meus colegas. Alguns queriam seguir tocando seus instrumentos musicais, mas pensavam no mercado de trabalho que exigia um diploma de licenciado para uma estabilidade em um concurso público para professor, por exemplo. Outros estavam ali para uma transição entre suas atuais práticas como instrumentistas e o desejo de serem músicos profissionais cursando um bacharelado em música. Muitos, queriam ser músicos e professores particulares de seus instrumentos

enquanto alguns, já possuíam uma vida profissional e estavam em busca de uma formação que os possibilitassem entender o processo de musicalização de seus alunos e coralistas ou até mesmo estender sua vida de estudante universitário e os benefícios dela.

Os cursos de licenciatura em música no Brasil vem sendo cada vez mais discutidos e a profissão de professor de música investigada por diversos pesquisadores (AZEVEDO, 2007; MORATO, 2009; ALMEIDA, 2009; ABREU, 2011; PUERARI, 2011). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 as instituições de ensino superior sofreram profundas modificações em seus currículos e a área de Artes passou a oferecer cursos de licenciatura em modalidades específicas, para cada uma das suas subáreas (música, dança, teatro e artes visuais). Com esta mudança a área da educação musical, assim como as outras artes, passou a ser considerada um conteúdo fundamental para a educação básica.

Entretanto, a adaptação dos currículos destes novos cursos de licenciatura, bem como a institucionalização da disciplina de música ainda é um processo em andamento. Mesmo com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do conteúdo de música na educação básica, as escolas ainda sentem dificuldade em inserir em seus currículos o ensino de música. Penna (2008) afirma que existe uma falta de professores qualificados para suprir as necessidades das redes de ensino e alega que, se por um lado houve avanço na legislação em considerar a música como área, esta mesma legislação não garante a sua eficácia em termos de qualidade de ensino. A autora afirma que com a falta de profissionais qualificados "os conteúdos curriculares obrigatórios seriam oferecidos na medida das possibilidades, e muitas vezes de modo até mesmo contraproducente" (PENNA, 2008, p.60).

De maneira geral, percebe-se que quando existe um professor de música na escola, ele é solitário em sua área. Apenas um professor para trabalhar, disputar espaço, conseguir verbas para instrumentos musicais, etc. Acaba trabalhando exaustivamente, tendo que lidar com situações de falta de estrutura, falta de motivação, mal comportamento e muitas vezes seu trabalho não consegue ser aprofundado. Percebe-se também que existe uma frustração e um medo em ser professor de escola regular por parte dos licenciandos em música. Hoje o país enfrenta um problema com falta de professores de todas as áreas. A falta de estrutura e a baixa remuneração não animam um jovem a ser professor em escola regular nos dias atuais.

Por outro lado, Mateiro (2009) relata que em uma pesquisa realizada em 15 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura, nove ressaltam

em seus Projetos Políticos Pedagógicos que o objetivo do curso é formar professores para atuarem na educação básica. Logo, se a intenção dos cursos é, de maneira geral, preparar professores para a educação básica porque o descompasso entre a realidade escolar, currículos dos cursos e objetivo dos estudantes?

Em encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) muito se tem discutido os motivos que levam os alunos a procurarem um curso de licenciatura em música, principalmente depois da Lei nº 11.769. Com falta de professores para suprir a demanda das escolas (PENNA, 2009) e um aumento da oferta de emprego pelo mercado de trabalho uma nova perspectiva para as IES se abrem. Dos estudantes, de um lado, espera-se que eles atuem em escolas regulares, de outro, os futuros professores encontram uma situação problemática da educação. Turmas superlotadas, falta de estrutura, baixos salários e uma tradição de ensino de arte generalista e não específica do ensino de música. Estes problemas da educação básica acabam por não atrair os novos licenciados em música que baseados em sua formação na área de música, predominantemente voltada ao ensino de instrumento, acabam atuando em escolas específicas de música.

Por estas razões, uma pesquisa que investigue a orientação motivacional de licenciados em música e suas metas de atuação profissional se faz necessária. Esta pesquisa, visa buscar dados para compreender a realidade dos professores de música do Brasil e os motivos que os levam a determinar seu espaço de atuação profissional após a saída do ensino superior. Através de um Survey fundamentado na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a; 2008b) espera-se encontrar dados para entender melhor esta realidade.

Motivação Acadêmica

A motivação do aluno tem implicações diretas na qualidade do seu envolvimento com o estudo. Bzuneck (2010) afirma que “todo aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais” (p.17). A motivação dos alunos podem ser divididas em razões para o engajamento e expectativas de capacidade ou de envolvimento produtivo. A motivação é entendida pela literatura como aquilo que nos leva a realizar uma atividade, fazer escolhas e nos direcionar a um objetivo. Os estudos mostram que a motivação é um conceito multifacetado que pode ser entendido como um processo que inicia, dirige,

integra e orienta o comportamento humano (BZUNECK, 2004). Esse processo pode ser influenciado por causas internas (motivação intrínseca) ou externas (motivação extrínseca).

A motivação intrínseca, de acordo com Guimarães (2004), “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (GUIMARÃES, 2004, p.37). Esta orientação mostra que a motivação está no sujeito sendo uma propensão inata e natural dos indivíduos. Assim, se os alunos estão interessados no seu próprio processo, a aprendizagem pode ser facilitada e a satisfação é maior. Já a motivação extrínseca é aquela que vem de fora do sujeito, está fora do seu controle e pode ser representada por prêmios e elogios dos pais e professores. Esta orientação se apresenta quando o sujeito realiza a tarefa para obter recompensas externas, visando o reconhecimento social (GUIMARÃES, 2004). Pelas teorias da motivação, dentro da perspectiva social cognitiva, a motivação intrínseca e extrínseca podem ser abordadas de diferentes formas pela: teoria de metas; atribuição de causalidade; teoria do interesse; autodeterminação; expectativa e valor; e, auto eficácia.

Segundo Bzuneck (2004), as pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes. Sendo assim, diversas pesquisas vem sendo realizadas para compreender a motivação para aprender dos estudantes. A motivação dos alunos podem ser divididas em: razões para o engajamento e expectativas de capacidade ou de envolvimento produtivo. Para entender as razões, diferentes perspectivas teóricas vem sendo utilizadas, como a abordagem da motivação intrínseca e extrínseca; Autodeterminação; Teoria do interesse; e Teorias de metas. Já para entender as expectativas de capacidade ou de envolvimento produtivo, tem-se utilizado a Teoria da Atribuição de causalidade; Expectativa e valor; e Auto eficácia.

A motivação acadêmica é um constructo multidimensional e para que ela aconteça o estudante precisa estar engajado em seu propósito e ter claro os objetivos que o levam a realizar determinada tarefa. Boruchovitch (2008) elenca questões que o indivíduo precisa responder para si próprio e que revelam o tipo de motivação, bem como outros fatores determinantes para a qualidade da motivação para aprender. São elas:

“a) Por que realizar essa tarefa? (Tipo de motivação, orientações motivacionais e estabelecimento de metas); b) Como eu me sinto ao ter que realizar essa tarefa? (componente afetivo); c) Será que eu consigo realizar essa tarefa com sucesso? (auto eficácia); d) Por que será que eu tive sucesso ou fracassei? (atribuições de causalidade).” (BORUCHOVITCH, 2008, p.31)

Ao analisar estas questões com base nas teorias sociocognitivas da motivação, pode-se ter uma ideia do processo motivacional do estudante e assim compreender os motivos que o levam a persistir em uma determinada atividade. Para tal, diversas pesquisas vêm sendo realizadas, com diferentes enfoques, para compreender a motivação para aprender de estudantes universitários. Boruchovitch (2008) ao realizar uma pesquisa com 225 estudantes universitários de cursos de formação de professores sobre as motivações para aprender, constatou que a maioria dos estudantes apresentam motivações intrínsecas. A autora relata que, com as pesquisas realizadas no Brasil com estudantes de todos os níveis escolares, os estudantes apresentam motivações adequadas para uma aprendizagem de qualidade. Porém, os dados são advindos de pesquisas quantitativas e de auto relato, o que pode apresentar uma discrepância da realidade, pois os alunos podem dar respostas socialmente aceitas e não aquelas que representam a real situação. Em sua pesquisa, os dados encontrados mostram que a motivação dos alunos, tanto intrínseca quanto extrinsecamente, aumenta conforme a idade avança, ou seja, estudantes universitários mais velhos são mais motivados.

Outra pesquisa realizada por Guimarães e Bzuneck (2008), com 388 estudantes universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná, teve como objetivo levantar as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). De maneira geral, os autores comentam que os estudantes que estão no final do ensino médio, com idades entre 18 e 20 anos, optam por ingressar na universidade em um curso com o qual tem afinidade com a profissão, seja por influência da família ou por falta de opção. Ao chegar na universidade, esperam encontrar disciplinas que contribuam para sua formação e professores que expliquem como será a contribuição desta disciplina para a atividade profissional. Conforme os autores relatam, estas características dos estudantes os tornam expectadores passivos enquanto “os professores, por sua vez, esperam contar com alunos autorregulados, auto-disciplinados, com espírito investigativo, que saibam e estejam dispostos a estudar, pois são universitários.” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p.110).

A motivação para a atuação profissional pode ser vista de acordo com os percursos motivacionais relacionados à vida adulta. Santos e Antunes (2007) organizaram um esquema (Figura 1) para ilustrar as metas de cada fase da vida adulta, como podemos observar:

Figura 1: Motivações nas diferentes fases da vida adulta



Fonte: SANTOS; ANTUNES, 2007, p 162.

Na adultez jovem, período em que normalmente se frequenta o ensino superior, as metas individuais se traduzem em desejos de conquistar recompensas externas, preservar o valor pessoal e o desejo de obter avaliação positiva. No contexto do ensino superior de música, podemos entender estas metas como o desejo de fazer música e se tornar um professor de música obtendo reconhecimento familiar e social. Na fase de transição entre a adultez jovem e média, as metas se relacionam com o desejo de aprender e experimentar competência. Nesta etapa, já profissionais, os indivíduos se aprofundam em suas carreiras e buscam aprender cada vez mais para se sentirem competentes. Já no período da adultez média, a pessoa busca aprender o que é útil, buscando muito mais objetividade em suas ações e um equilíbrio do esforço empenhado na tarefa com o seu resultado.

Por fim, na adultez avançada, fase em que a pessoa experimenta uma estabilidade, ela visa ser útil e poder ajudar, deseja ser autônoma, ter controle pessoal e possui o desejo de aceitação incondicional. Aqui, o indivíduo quer ter reconhecimento profissional de todos, sendo aceito pelo que é e visa a ajudar os outros. O professor de música nesta fase quer passar suas experiências para outros professores buscando ensinar e ajudar jovens professores e ao mesmo tempo ser reconhecido por eles, servindo muitas vezes de modelo.

As metas apresentadas pelo esquema são diretamente influenciadas pelo processo motivacional. Um indivíduo que apresenta problemas de motivação pode apresentar metas diferenciadas e buscar realizar objetivos não alcançados nas outras fases da vida. Dessa forma, podemos ter como base este modelo, não se restringindo a ele, para verificar o comportamento de professores e, com base nestas metas comuns, analisar a motivação para atuar como professores de música em diferentes espaços.

Referências

- ABREU, Delmary. **TORNAR-SE PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Um estudo a partir de narrativas de professores**, 2011. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ALMEIDA, Cristiane. **Por uma ecologia da formação de professores de música : diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**, 2009. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- AZEVEDO, Maria Cristina. **OS SABERES DOCENTES NA AÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESTAGIÁRIOS DE MÚSICA: DOIS ESTUDOS DE CASO**, 2007. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BORUCHOVITCH, E. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação. Porto Alegre: 2008, v. 31, n.1, p.30-38.
- BZUNECK, José A. **Como motivar os alunos**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Jose Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli É. Rufini (Org.). **Motivação para aprender: aplicações o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.13-42.
- BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A.; GUIMARAES, S.E.R. (orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2004.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains**. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health**. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (ORGS). **A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.37-57.
- GUIMARÃES, Sueli É. R.; BZUNECK, José A. **Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários**. *Ciências & Cognição*, v. 13, p.101-113, 2008.
- MATEIRO, Teresa. **Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009.
- MORATO, Cíntia Thaís. **ESTUDAR E TRABALHAR DURANTE A GRADUAÇÃO EM MÚSICA: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de**

música, 2009. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

PUERARI, Márcia. ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professor, 2011. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, B.S.; ANTUNES, D. D. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. Porto Alegre: Educação, 2007, v.61, n.1, p. 149-164.

Modelos docentes na prática profissional de bacharéis em instrumento

Vanessa Weber
 UFSM
 vanewebersm@gmail.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa
 UFSM
 l.wilke@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho traz resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do PPGE/UFSM, a qual tem por objetivo investigar o processo de construção da docência de professores de instrumento formados em cursos de bacharelado. Ao tratar sobre os processos formativos dos professores, foram utilizados como referenciais estudos de Tardif (2012) e Isaia e Bolzan (2010). Por meio da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006), foram produzidas as narrativas desses professores, as quais estão sendo analisadas através da análise textual discursiva (MORAES, 2003). Neste artigo é apresentada uma das categorias de análise, denominada “Modelos docentes”, a qual versa sobre os professores e colegas que o bacharel tem como modelos para sua prática pedagógica. Através das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa, pôde-se perceber que mesmo o bacharelado não sendo um curso voltado à preparação para a docência, o bacharel encontra outras formas de “aprender a ser professor”. A experiência vivenciada como aluno permanece com o bacharel e é mobilizada no momento em que este se torna professor.

Palavras chave: Modelos docentes, formação do professor de instrumento, construção da docência.

Caminhos da pesquisa

O desejo de entender como um bacharel se torna professor vem de minha própria experiência como bacharel em flauta transversa e professora desse instrumento, e da observação de vários colegas bacharéis que atuam como docentes. Além dessa observação sobre a atuação profissional de meus ex-colegas, pude perceber que grande parte dos bacharéis em instrumento, além de tocarem em orquestras e conjuntos de música de câmara, são professores do instrumento. Com isso, surge a tendência de se acreditar que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31), desconsiderando toda a formação pedagógica que deveria compor este profissional.

A partir desse fato, comecei a questionar onde e como o bacharel aprende a ser professor. Como base para minhas reflexões, busquei trabalhos que tivessem como foco de estudo a formação do professor de instrumento, dentre os quais destaco Oliveira (2007), Santos (2008) e Silva (2011). Com minhas observações e com a leitura das pesquisas citadas, percebi que grande parte dos cursos de bacharelado em música, nos quais esses professores são formados, não oferecem formação pedagógica, ou seja, não os habilitam para a docência do instrumento, gerando diversas dificuldades.

Como a formação do músico-instrumentista é direcionada para a execução, mas uma grande parte dos músicos leciona seu instrumento, não é incomum surgirem dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho. (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31)

Se os cursos de bacharelado não preparam os instrumentistas para a docência, de que forma o bacharel adquire os saberes pedagógicos (TARDIF, 2012) para atuar como professor? Segundo Glaser e Fonterrada (2007), ao encontrar-ser diante da docência, sem uma preparação pedagógica adequada, este professor vai repetir os modelos que teve durante sua formação. Partindo da afirmação das autoras, busquei conhecer quem são os modelos docentes de três bacharéis, formados na UFSM, que atualmente atuam como professores de seu instrumento.

Para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, optei pela utilização do método autobiográfico, o qual busca compreender, através das narrativas e da “voz” dos professores, suas vidas, suas trajetórias de formação, sua construção e identidade docente. Assim, através da investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006) busquei conhecer quem foram os professores e colegas dos bacharéis, os quais se constituíram em modelos docentes para sua prática pedagógica. A produção dos dados foi realizada por meio da entrevista episódica (FLICK, 2009), em um encontro com cada um dos professores colaboradores, entre os meses de dezembro de 2012 e janeiro de 2013. Depois de transcritas, as entrevistas foram analisadas seguindo o modelo da “análise textual discursiva” (MORAES, 2003), que possibilitou a criação das categorias de análise.

Os professores colaboradores da pesquisa são três bacharéis em instrumento, formados no Curso de Música da UFSM, atuantes como professores em diferentes espaços

educativos. A professora Jaqueline¹, bacharel em violoncelo, trabalha como professora de instrumento em um projeto social, em João Pessoa/Paraíba. Clara, bacharel e professora de piano, atua em um conservatório na cidade de Bagé, RS, e o professor Carlos, bacharel em violino, é professor do Curso de Extensão em Música da UFSM.

Como resultados iniciais, apresento trechos das narrativas, assinalando a influência dos primeiros professores e dos colegas de graduação na formação e na construção da docência dos bacharéis, os quais são lembrados no momento das aulas.

O primeiro professor como modelo docente do bacharel em instrumento

Ao analisar as narrativas dos colaboradores, ficou clara a importância que os primeiros professores tiveram na construção da docência dos bacharéis colaboradores. Pude perceber em suas falas que, durante sua prática, os docentes constantemente repetem a maneira de ensinar de seus antigos professores. Busquei compreender a mobilização desses modelos e o “apoio” que o bacharel busca nos antigos professores, percebendo que essa referência ocorre também com professores de outras áreas. Catani, Bueno e Sousa (2000) afirmam que

[...] muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola. Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. (p. 13)

Confirmando o que é apontado pela autora, percebi nas narrativas dos bacharéis que as experiências vivenciadas por eles enquanto alunos, hoje se caracterizam como “guias” e “modelos” para a sua atuação docente. Os três colaboradores demonstram a presença constante dos ensinamentos dos antigos professores em suas aulas.

[...] quando comecei a dar aulas em grupos, eu tinha então um "orientador" que era o professor Antonio², que me dizia, "isso foi bom, isso não foi bom".

¹ Os nomes dos professores de instrumento são fictícios.

² Os nomes dos professores citados pelos entrevistados são fictícios.

Tanto é que é uma coisa que a gente brinca muito. O meu modelo de aula é Antonio. Eu sempre, às vezes, me vejo assim "Isso aqui foi muito Antonio". E eu brinco com ele, porque é o primeiro professor que eu tive que realmente prestei atenção porque eu queria entender como é que funcionava. (Carlos)

A situação na qual o bacharel se vê “repetindo” o modo de dar aulas do primeiro professor, percebendo que sua aula está seguindo o modelo das aulas que tinha enquanto aluno, é comum entre todos os colaboradores da pesquisa. Jaqueline afirma que, ao ter suas primeiras experiências com a docência, utilizou junto a seus alunos a mesma metodologia com a qual havia aprendido.

Então eu parei pra pensar, na verdade, eu acho que fui muito atrás das coisas que tinham acontecido comigo. Então pensava, "ah, foi assim que a Mônica me ensinou a pegar no arco." Então fui lá e ensinei pro meu primeiro aluno exatamente do mesmo jeito que ela me ensinou: "coelhinho, que fica com o queixinho pra fora." Então comecei basicamente como começaram comigo. A questão de sentar, de pegar o arco, de ensinar. Isso que eu tenho até hoje, de ensinar primeiro a pegar o arco pra depois pegar o instrumento, foi porque foi assim que começaram comigo. (Jaqueline)

Assim como Jaqueline, Clara buscou rememorar o que tinha aprendido com seus primeiros professores, os quais se tornaram referências para suas aulas. Em suas narrativas, a colaboradora relatou sobre esse processo de aprender a ser professora de instrumento.

O aprender a dar aula, assim, toda vez que tu encontra uma dificuldade, bom, independente da dificuldade ou não, tu sempre pensa no modelo de algum professor que teve ou na união de várias coisinhas deles. Então, eu tentava reunir vários aspectos diferentes dos professores que eu tinha tido contato, tanto dos de piano, quanto dos que tinha tido em música de câmara, ou em outras atividades em que eu tivesse aprendendo. (Clara)

Por meio da análise das narrativas dos professores, percebi que essa mobilização de modelos, apontada por Glaser e Fonterrada (2007), foi vivenciada por todos os colaboradores. Assim como no início de minha experiência docente, quando repetia a maneira e a organização das aulas de meu antigo professor, Clara, Jaqueline e Carlos também buscaram esse apoio, essa referência, nos primeiros professores. Perceber o primeiro professor como um modelo contribuiu para a construção da docência dos três bacharéis entrevistados. Isso demonstra que mesmo o curso de bacharelado em instrumento não sendo voltado à preparação para a docência, a vivência como aluno se constitui em uma referência para a

atuação como professor, o que é apontado por Jaqueline em suas narrativas.

[...] essa questão do "ser professor", eu acho que ela começa desde que a gente tem a primeira aula. É, eu acho que a gente não se forma nem um pouco professor. Mas a gente teve muita aula, desde os seis anos que eu tenho aula individual de instrumento. Então, a gente acaba se espelhando muito naquilo que a gente vivenciou. (Jaqueline)

Corroborando a fala da professora Jaqueline sobre o aprender a ser professor enquanto se é aluno, Marcelo (2009) afirma que “a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro” (p. 116). Ao analisar as narrativas dos professores fica evidente que esse “período de observação” auxilia, contribui e muitas vezes determina a formação para a docência.

A partir das questões sobre os professores como modelos para a prática docente dos bacharéis, um ponto interessante que surgiu nas narrativas é o fato de que os professores colaboradores da pesquisa também se visualizam como modelos para seus alunos. Assim como hoje em dia buscam a lembrança e os ensinamentos de seus antigos professores no momento de suas aulas, os bacharéis tem consciência de que também estão sendo vistos como “modelos”.

Eu percebo que eles aprendem muito no visual, sabe? E não adianta falar postura reta, se eu estou sentada na cadeira, torta, mesmo que eu não esteja tocando. Eu posso estar sem instrumento na mão, eu tenho que estar sentada com a postura correta. E aí parece que eles reagem mais rápido, sabe, se eu estou fazendo do jeito certo, também (Jaqueline).

A partir do momento em que o bacharel se vê como um modelo para seus alunos, cria-se então um ciclo nesse processo de aprendizagem docente. O bacharel ao iniciar suas atividades docentes busca os modelos de seus antigos professores ao mesmo tempo passa a se constituir como modelo para seus alunos.

Os colegas como referências para a docência

Ao longo das narrativas dos professores encontrei outras pessoas que contribuem para a construção da docência do bacharel – os colegas. Envolvido com o Método Suzuki, o professor Carlos contou que esse apoio entre colegas é constante e que busca o auxílio e

opinião dos outros professores do método sempre que se encontra em alguma situação que não tem certeza como resolver.

Dentro do método Suzuki a gente é muito aberto. Então, digamos assim, eu estou com uma dificuldade com um aluno meu e não sei como resolver. Então eu procuro meus colegas e digo: “Olha, tá acontecendo isso e isso...” Então vem aquela enxurrada de sugestões: “oh, tu pode fazer isso, tu pode fazer aquilo, me aconteceu isso, eu fiz isso e resolveu dessa maneira, e daí eu fiz assim e resolveu dessa maneira.” Entendeu? A gente tem uma comunicação muito grande, e a gente pode dizer que ninguém retém conhecimento, a gente tem que passar, porque lembrando, a gente quer que o aluno da gente tenha êxito, não importa de que maneira. Ele tem que ter o êxito dele, então eu tenho que criar situações pra que ele tenha êxito. Então se eu não sei como criar aquela situação e tu sabe, tu não vai dizer assim: “boa sorte!” Não, tu vai dizer: “Olha, Carlos, eu resolvi assim, assim e assim.”(Carlos)

Essa colaboração entre colegas de profissão não se encontra somente dentro do Método Suzuki. Nas narrativas da professora Clara, percebemos esse auxílio e troca de experiências como entre os colegas no Conservatório de Bagé.

Então, quando a gente se encontra, ou mesmo que o aluno tenha tido aula com outro professor, ele assistiu a prova, e a gente conversou sobre ele, e é normal perguntarem, “ah, e como é que tá o aluno assim, assim, e assado?” E aí tu responde e gera toda uma conversa muita produtiva que traz experiências que eles já tiveram com casos parecidos com aqueles. [...] Então as experiências acumuladas não são só minhas, elas são de todos os colegas com quem eu convivo e convivi, tive o contato e que a gente volta e meia conversa. (Clara)

A troca de experiências entre colegas da profissão auxilia o bacharel em sua prática e, conseqüentemente, em sua construção docente. Embora a troca de experiências não se constitua como modelo docente, o intercâmbio das vivências ocorre entre colegas da profissão, especialmente após alguns anos do início da carreira docente. Mendes e Borges (1999), citando Hargreaves (1994), apontam que “existe uma tendência natural de crescimento profissional a partir da própria prática através da colaboração e da troca de experiências entre colegas da mesma disciplina ou interdisciplinares” (MENDES; BORGES, 1999, p. 2). Durante meu processo formativo como professora de instrumento, pude perceber esse crescimento profissional adquirido com o auxílio de colegas. Assim como os professores colaboradores da pesquisa, em minha experiência com a docência vivenciei essa troca de experiências e tive em meus colegas apoio e referências para minhas aulas.

Considerações finais

O presente artigo apresentou resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFSM. Para se chegar à compreensão da construção da docência do bacharel em instrumento, busquei conhecer a formação, os primeiros professores, as primeiras experiências docentes e outros aspectos que influenciaram os processos formativos dos bacharéis em instrumento.

Com a análise da categoria “modelos docentes”, pude perceber que mesmo o Curso de Bacharelado não sendo voltado à formação pedagógica, o bacharel encontra no próprio curso e em experiências anteriores formas de “aprender a ser professor”. A experiência vivenciada como aluno permanece com o bacharel, que a mobiliza no momento em que se torna professor. Assim, todo professor se constitui como referência, positiva ou não, a qual permanece para a vida e é mobilizada especialmente no início da atuação docente de professores bacharéis. Além dos antigos professores, os bacharéis encontram nos colegas de profissão apoio e referência para sua prática docente.

Referências Bibliográficas

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. v. 7, n. 4, Sep. 2006.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*. N.111, p. 151-171, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/199>>. Acesso em 10 jun. 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASER, Scheilla R; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE. Encontro Nacional de didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-14.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MENDES, Inês & BORGES, Oto. Desenvolvimento de conhecimento profissional de professores de ciências: dificuldades profissionais e processos de reflexão. *Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, CD-ROM, Valinhos/SP, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA, Karla. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Ana Roseli. *Formação e prática do professor de instrumento de cordas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Juliana. *Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo: a prática docente de professores de piano popular do centro de educação profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB)*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Modos de ouvir música: dados preliminares de um estudo com os participantes da Musicalização Infantil da UFPB

Caroline Brendel Pacheco
UFPB
carolbrendel@gmail.com

Andréa Matias Queiroz
UFPB/ UnB
vlnandrea@yahoo.com.br

Igor de Tarso Maracajá Bezerra
UFPB
Igor.detarso@gmail.com

Resumo: Esse artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo identificar o perfil sociocultural das famílias participantes do projeto Musicalização Infantil da UFPB e compreender quais modos de ouvir música estão presentes nos ambientes familiares de nossos alunos. Para isso, realizamos uma pesquisa de levantamento, abordando características socioculturais das famílias da musicalização e seus modos de ouvir música com as crianças pequenas. Nesse trabalho, apresentamos uma breve reflexão sobre a literatura relacionada aos modos de ouvir música, em seguida tratamos da metodologia utilizada para sua realização e apresentamos dados preliminares e, por fim, indicamos alguns direcionamentos possíveis para a área da educação musical.

Palavras chave: Modos de ouvir; música no ambiente familiar; educação musical infantil.

Introdução

Ouvir uma canção de ninar, dançar ao som do tema de seu desenho animado preferido, bater em baldes e brinquedos, assim como cantarolar enquanto toma banho são atividades comuns durante a infância, ações que aproximam nossas crianças da música. Como Mendes e Cunha nos sugerem “um universo sonoro nos envolve” (2001, p. 80). Desde o ventre materno nossas crianças estão percebendo e, em seguida, interagindo com este universo sonoro e musical (TREHUB, 2006; ILARI, 2002). Isso porque a música está presente em grande parte do cotidiano de pessoas de diferentes culturas, faixas etárias, classes sociais e credos. De modo geral, a música se torna parte intrínseca à maioria das atividades realizadas em nosso dia-a-dia, incluindo aí as atividades em nosso ambiente familiar. Em geral, os pais são os primeiros educadores musicais das crianças, uma vez que são responsáveis não somente por grande parte do universo sonoro e musical de suas famílias,

mas também pelas experiências musicais que serão vivenciadas por seus filhos (ILARI, 2009, p.27).

Em diversas cidades, famílias têm incluído as atividades de musicalização infantil na rotina de seus filhos, provendo assim a participação de suas crianças, desde a primeira infância, em programas de educação musical (para maiores informações ver BROOCK, 2013; BROOCK, 2011; QUEIROZ, OLIVEIRA & PACHECO, 2011; ILARI, 2003; PECKER, 2010; FREIRE, 2008; FILIPACK & ILARI, 2005). Em nossa cidade, João Pessoa (PB), o projeto “Musicalização Infantil da UFPB” tem sido um destes programas. As atividades do projeto tiveram início no ano de 2010 com o objetivo oferecer aulas de musicalização infantil para bebês e crianças pequenas, além de realizar um laboratório-escola para a formação de educadores musicais especializados no atendimento à infância. Em seus três anos de atividade a “Musicalização Infantil da UFPB” já recebeu mais de 400 bebês e crianças até os seis anos de idade. E foi através da reflexão sobre nossas práticas de educação musical infantil, e as possibilidades de formação musical em suas próprias famílias, que a principal ideia desta pesquisa emergiu: identificar o perfil sociocultural das famílias participantes do projeto Musicalização Infantil da UFPB para compreender quais modos de ouvir música estão presentes nos ambientes familiares de nossos alunos. Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa de levantamento, pela compreensão de que este seria o método mais adequado para conhecer as características socioculturais das famílias da musicalização e para iniciar a investigação sobre os modos de ouvir música com as crianças pequenas.

Para este trabalho, apresentaremos as informações preliminares da pesquisa que está em andamento. Iniciamos com uma breve reflexão acerca da literatura utilizada sobre os modos de ouvir música, em seguida tratamos das opções metodológicas empregadas na referida pesquisa e apresentamos dados preliminares. Por fim, indicamos direcionamentos futuros e possíveis implicações para a área da educação musical.

Os modos de ouvir música, as famílias e as crianças pequenas

Os modos de ouvir vêm sendo estudados por diferentes áreas do conhecimento como psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, biologia, neurologia, música, musicologia, entre outros. Segundo Boal Palheiros (2006, p. 303), é fundamental que haja uma abordagem multidisciplinar tanto quando tratamos da audição quanto de outras atividades musicais, uma

vez que o apropriado entendimento de nossa relação com a música não pode ser alcançado somente através da investigação do ato de ouvir, por exemplo. Uma vez que, por mais que especialistas concordem sobre a crescente presença da música no cotidiano, principalmente das sociedades ocidentais, para compreender as propriedades de nossa relação com a música é necessário também investigar as características culturais, sociais e educacionais de cada contexto pesquisado (BOAL PALHEIROS, 2006, p.304-5).

O crescimento da presença da música em nosso dia-a-dia também foi influenciado pelo progressivo aumento dos meios tecnológicos e das alternativas de rápida difusão e acesso a produção musical. Além disso, essa acessibilidade pode ampliar os ambientes em que a música é ouvida. Em consonância com essa afirmação, Castro (2004) relata que,

Nos nossos dias, observa-se a onipresença da música nos mais variados ambientes e situações, quando as aparelhagens de som tornam-se cada vez mais portáteis e leves, constituindo-se como parte integrante do vestuário urbano atual (CASTRO, 2004, p. 03).

Ademais, a tecnologia de reprodução que tornou a música móvel - permitindo que as pessoas ouçam música no carro ou na prática de exercícios físicos, por exemplo - também contribuiu com a ampliação de nossos 'mundos musicais'. Os modos de ouvir música em diferentes culturas musicais compartilham o mesmo meio de difusão e reprodução, aproximando os ouvintes da pluralidade musical que nos circunda (BOAL PALHEIROS, 2006, p. 304-6)

Entretanto todos estes estilos e universos musicais aproximados continuam a interagir com elementos primordiais. Hargreaves, North e Tarrant (2006, p.135-8), em trabalho sobre preferência musical e gosto na infância e adolescência, enfatizam que a resposta musical mantém relação direta com três elementos: o ouvinte, a música e a situação ou contexto. Para os autores a resposta musical é resultado da interatividade entre estes três elementos, e cada elemento pode exercer influência mútua, simultânea e bidirecional nos demais.

As informações sobre as características socioculturais e sobre os modos de ouvir do presente estudo advém de dois grupos distintos de ouvintes: os bebês e crianças pequenas e os adultos, ou ainda, filhos e pais. Assim através do discurso dos adultos buscamos compreender o perfil sociocultural da família e/ou do principal cuidador, bem como as características que podem influenciar o modo como pais e filhos ouvem música. É evidente que crianças pequenas muitas vezes ainda não fazem escolhas diretas sobre a música ou a

situação na qual se engajam com a escuta. Entretanto, também é possível avaliar em quais atividades de escuta estes adultos incluem seus filhos. Sabemos que, inicialmente, são os pais os responsáveis por proporcionar a criança o seu contato inicial com a música, seja em casa ou em atividades fora de casa. Deste modo, entendendo os modos de ouvir dos adultos podemos desvelar fundamentos dos modos de ouvir das crianças pequenas, possibilitando assim uma maior compreensão sobre os hábitos de escuta das famílias envolvidas na presente pesquisa.

A seguir tratamos das estratégias metodológicas que vem delineando nossa pesquisa, apresentamos o método utilizado, os instrumentos de coleta e alguns dados preliminares sobre o universo da pesquisa.

Caminhos metodológicos, espaços de reflexão

Tendo como objetivo principal identificar o perfil sociocultural das famílias e investigar os modos de ouvir música que estão presentes nos ambientes familiares dos participantes do projeto Musicalização Infantil da UFPB, iniciamos uma pesquisa de levantamento (*survey*). A escolha metodológica justifica-se pelo fato de possibilitar a coleta de dados de populações mais amplas, visando descrever e compreender, num momento específico, uma determinada situação (BABBIE, 2003). Neste caso, a *survey* tornou-se viável por oferecer uma abordagem direta de levantamento de uma quantidade satisfatória de dados e pela possibilidade de gerar medidas confiáveis, viabilizando uma análise condizente com os propósitos e com a dimensão dos objetivos desse trabalho.

No primeiro semestre de 2013 cerca de 150 famílias participaram do projeto, assim, tendo em vista o elevado número de participantes, o questionário foi entendido como o instrumento mais adequado para a coleta de dados. Como destacam Laville e Dionne (1995), uma vantagem do questionário é que ele permite alcançar um grande número de pessoas, além de facilitar a codificação e a comparação das respostas.

Durante as atividades da Musicalização Infantil os adultos estão as voltas com bolsas de bebês, trocas de fraldas, brincadeiras com as crianças maiores ou resolução de conflitos, entre outros, o que tornaria o preenchimento do questionário desgastante e difícil. Pensando na melhor possibilidade para que o questionário fosse respondido, visando também a otimização do tempo e o aproveitamento da praticidade dos meios tecnológicos, optamos por

realizar um questionário digital. Assim, os dados foram coletados através de um formulário digital, que foi hospedado em uma plataforma *online*. Os procedimentos foram organizados a fim de que todas as famílias participantes do projeto tivessem conhecimento da pesquisa, para tanto, os pais e as crianças foram informadas em sala de aula sobre o estudo e um comunicado impresso foi enviado para cada família. Em seguida, enviamos uma mensagem eletrônica com as informações sobre a pesquisa e o link para o preenchimento do questionário.

O questionário era constituído de questões fechadas, 21 aceitavam uma única resposta e outras 11 aceitavam respostas múltiplas, além disso, 19 questões abertas também foram incluídas, totalizando assim 51 questões. Cada respondente entrou na plataforma *online*, que ficou disponível por três semanas, e pôde responder a pesquisa no momento que lhe fosse mais apropriado. Para as famílias que não dispunham de computadores ou acesso à internet, foram disponibilizados os recursos do Laboratório de Educação Musical Infantil (LEMI/ UFPB).

Ao final do período de coleta de dados (julho/2013), obtivemos 80 questionários respondidos, o que representa 53% das famílias envolvidas em nosso projeto da UFPB. Como já esperado, as mães foram as principais respondentes da pesquisa (88%).

Os dados preliminares apontam que as famílias respondentes têm 106 crianças, incluindo filhos que não participam do projeto, sendo que maioria das famílias tem somente um filho, seguidas pelas famílias que têm dois filhos (28,75%), e três filhos (3%). Os meninos são maioria (54%) e as idades são variadas (tabela 1), apesar de demonstrar a predominância de crianças na primeira infância, uma vez que as atividades desenvolvidas na Musicalização Infantil são voltadas para o público de até seis anos de idade. Além disso, na casa da maioria das crianças moram pais e filhos, porém os cuidadores incluem mães, pais e avós. As famílias pertencem predominantemente a classe média e os cuidadores têm formação educacional superior - graduação e pós-graduação (cerca de 70%).

Tabela 1: Idade de todos os filhos dos respondentes.

Idade das crianças	Número absoluto
0 - 2 anos	39
3 - 4 anos	36
5 - 6 anos	15
Acima de 7 anos	16

Fonte: Dados do formulário da pesquisa

As informações preliminares sobre os hábitos musicais dos respondentes parecem apontar para o fato que cerca de metade dos pais de nossos alunos não tiveram a oportunidade de participar de programas de educação musical ou atividades musicais (54%). Dentre os adultos que se envolveram com atividades musicais aparecem, principalmente, participantes de corais (17%), porém a maioria dos adultos (67%) não toca um instrumento musical.

Quando os respondentes informaram sobre a relação de seus filhos com a música foi possível verificar que praticamente todas as famílias costumam ouvir música com seus filhos (98%), e quando a frequência foi questionada verificou-se que somente 5% das famílias ouvem música raramente, as demais se engajam em atividades de audição musical, seja ativa ou passivamente, com alta frequência. Informações sobre os estilos musicais mais ouvidos ou sobre as preferências de adultos e crianças ainda não foram processadas e analisadas. Entretanto, já podemos afirmar que a música está bastante presente na vida das famílias pesquisadas, e por vezes ela acompanha as atividades da rotina diária, sendo uma ação comum ouvir música enquanto realizam-se atividades variadas.

Acreditamos que muitas novas questões poderão abrir caminhos de reflexão a partir desta pesquisa de levantamento realizada com os participantes do projeto “Musicalização Infantil da UFPB”. Muitos dados ainda precisam ser analisados e, novas estratégias metodológicas (como entrevistas, por exemplo) ainda podem ser desenvolvidas para atingir os objetivos de compreender os modos de ouvir música e as características socioculturais dos respondentes da pesquisa. Entretanto, faz-se necessário ponderar sobre as contribuições que tal produção para o projeto e para a educação musical infantil.

Travessias vindouras e a educação musical infantil

No presente trabalho apresentamos uma pesquisa em andamento que se propõe a desvelar o perfil sociocultural e investigar os modos de ouvir música de famílias participantes do projeto “Musicalização infantil da UFPB” na cidade de João Pessoa (PB). Para tanto, apresentamos uma pequena revisão de estudos sobre os modos de ouvir música e seus desdobramentos na infância. Em seguida, trouxemos informações sobre as estratégias metodológicas escolhidas, assim como expusemos alguns dados preliminares obtidos. Restamos indagar: quais contribuições este estudo poderá trazer para a área de educação musical e para a pesquisa sobre educação musical?

Para responder esta questão muitas travessias ainda serão necessárias. Acreditamos que a análise dos dados coletados trará implicações diretas para o programa de educação musical em questão. Ao traçar o perfil sociocultural das famílias participantes, bem como seus modos de ouvir música e outras atividades musicais desenvolvidas, poderemos reavaliar as ações do projeto e refletir sobre as melhores formas de contribuir com a formação e o desenvolvimento musical dos bebês e crianças participantes. A área de educação musical infantil também poderá vislumbrar de que maneira podem ser estabelecidas parcerias profícuas entre nossas propostas pedagógicas e a vivência musical familiar a que todas as crianças estão inseridas. Por fim, a pesquisa sobre a educação musical na infância poderá ser enriquecida ao dar voz as famílias, conhecedoras do universo de suas crianças e responsáveis por um precioso tempo de interação e formação das crianças pequenas com a música. Além disso, implicações poderão alcançar os estudos sobre os modos de ouvir música, uma vez que é latente a necessidade de ampliação do universo de pesquisa para abarcar as relações, modos e funções de se ouvir música na primeira infância.

As travessias vindouras poderão contribuir com a educação musical na infância, além de desvelar a importância de se ouvir e interagir com a música em diversas fases da vida e em diferentes contextos.

Referências

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BROOCK, Angelita Maria Vander. **Musicalização Infantil na UFBA**. In: D. Santiago; A. Broock & T. Carvalho. Educação Musical Infantil. Salvador: PPGMUS UFBA. 2011, p. 87-99.

_____. Crianças na universidade? In: B. Ilari & A. Broock (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus Editora. 2013, p. 147-166.

CASTRO, Gisela G. S. Novas posturas de escuta na cultura contemporânea. In: **Revista Intexto**. Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 10., p. 1-11, 2004.

FILIPAK, R.; ILARI, B. Mães e bebês: vivência e linguagem musical. In: **Música Hodie**, v. 5, n.1., 2005, p. 55-100.

FREIRE, R. D. **Implementação e estruturação de um projeto de musicalização infantil:** relato de experiência. In: Anais do XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM. São Paulo, 2008.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C.; TARRANT, Mark. Musical preference and taste in childhood and adolescence. In: G. McPherson. **The child as musician:** a handbook of musical development. New York: Oxford University Press. 2006, p. 135-154.

ILARI, B. Bebês também entendem música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**. 2002, p. 83-90.

_____. **Música na infância e na adolescência:** um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Editora Ibplex, 2009.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

LAVILLE, Chritian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MENDES, A.; CUNHA, G. Um universo sonoro nos envolve. In: S. Ferreira (Org.). **Ensino das artes:** construindo caminhos. Campinas: Papirus Editora. 2001, p. 79-114.

PACHECO, Caroline Brendel **Habilidades musicais e consciência fonológica:** refletindo sobre o desenvolvimento infantil. In: B. Ilari; A. Broock (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus Editora. 2013, p. 69-98,

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: B. S. Ilari (Org.). **Em busca da mente musical:** ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR. 2006, p. 303-349.

PECKER; Paula Cavagni. **Projeto Música para Bebês: as contribuições de Jean Piaget e Esther Beyer**. In: Anais do X CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Goiânia, 2010.

QUEIROZ, Andréa Matias; OLIVEIRA, Samara Rodrigues; PACHECO, Caroline Brendel. **Musicalização Infantil da UFPB: primeiros passos**. In: Anais do II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL. Salvador, 2011.

TREHUB, S. Infants as musical connoisseurs. In: G. McPherson. **The child as musician:** a handbook of musical development. New York: Oxford University Press. 2006, p. 33-49.

Mosaico Sonoro: uma representação contemporânea do discurso musical através da audiopartitura

Rosenir A. Oliveira
SEC/RS
rosrossine@hotmail.com

Resumo: Este relato descreve uma das atividades desenvolvidas numa sala de aula do 6º ano da EEEF Dona Luiza Freitas Vale Aranha, localizada na zona sul de Porto Alegre/RS. Esta é uma turma de 30 alunos com idades que variam de 10 a 12 anos. Todas as atividades de musicalização são desenvolvidas durante as minhas aulas de Artes Visuais onde mantenho um diálogo entre essas duas linguagens: visual e musical. Portanto, são apresentadas, não somente, atividades de apreciação, criação e execução como também, uma forma de trabalho interdisciplinar onde elementos das Artes Visuais, mais familiarizados por eles, podem ajudar no desenvolvimento da percepção musical e na compreensão da linguagem musical. A partir dessa proposta a atividade aqui relatada foi realizada de forma coletiva e teve como objetivo desenvolver nesses alunos uma escuta atenta e favorecer a compreensão de ocorrências musicais de forma globalizada contemplando conteúdos básicos da linguagem musical e utilizando como ferramenta didático-pedagógica, atividades com audiopartituras. Para tanto foram feitas apreciações de diversas músicas escolhidas e trazidas por eles, criação de um CD, em papel, com as músicas favoritas da turma, apreciação da obra ‘As Quatro Estações’ de Vivaldi e construção de audiopartitura através da técnica de colagem com papéis de diversas cores e texturas. Finalizo com algumas escritas deles coletadas depois da atividade e algumas considerações sobre a importância dessas atividades de musicalização, apresentadas de forma lúdica e interdisciplinar.

Palavras-chave: percepção musical, audiopartitura, musicalização.

Introdução

Num país como o Brasil, onde se vê um potencial criativo da população pela enorme diversidade musical que possui parece incoerente encontrarmos escolas onde os alunos não têm a oportunidade de uma prática musical formal, escolas essas que ainda privilegiam disciplinas com caráter mais conceitual, mantendo as aulas expositivas e explicativas e deixando de lado atividades de natureza perceptiva. Diante disso, Beyer (1999), acredita que se formam dois mundos de existência da música:

O primeiro onde ela ocupa uma importante fatia de nossa vida cotidiana, ao ouvirmos, dançarmos, cantarmos, tocarmos ao som da música. Este é o mundo calcado sobre o sensorial, sobre movimentos corporais, muitas vezes apoiado sobre uma base intuitiva. O segundo mundo, o 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. Este é o mundo do conhecimento musical muito mais voltado à teoria, à reflexão, apreciação e análise do discurso musical (BEYER, 1999, p. 10).

A proposta de Granja (2008, p. 110) para educação musical nas escolas se baseia na escuta ativa. Ele valoriza projetos onde a música possa dialogar com outras disciplinas de forma que a “dimensão perceptiva seja tão valorizada quanto a dimensão conceitual”.

A integração da música na escola deve contribuir, em última instância, para o pleno desenvolvimento dos projetos pessoais e coletivos dos alunos. Para isso, não basta somente promover a aquisição de um conhecimento estritamente conceitual. É preciso ir além dos conceitos e também propiciar condições para o desenvolvimento da percepção e dos sentidos. Ensinar a ver, ouvir, dançar, cantar, desenhar etc. Enfim, harmonizar os saberes da escola (GRANJA, 2008, p. 154).

Educadores como Paynter (1991), Schafer (1991), Koellreutter (apud BRITO, 2001), entre outros propunham um trabalho diferenciado e criativo estimulando a audição com novos ouvidos, a exploração do som privilegiando a escuta e o fazer musical, o desenvolvimento de habilidades de criação e invenção de partituras e o desenvolvimento global e integrador do indivíduo.

Aprender música nessa perspectiva é abrir espaços para apreciar, perceber, improvisar, interpretar, criar e recriar. É esse segundo mundo que Beyer (1999) fala, é a articulação da música com outras disciplinas que Granja (2008) preconiza, enfim é o desenvolvimento global e integrador do indivíduo que esses educadores contemporâneos acreditam que as escolas devem oferecer aos alunos. No entanto é necessário apresentar à escola a educação musical como cultura, como prática social dentro de um contexto significativo e para que isso se concretize é importante levar em consideração a bagagem cultural vivenciada cotidianamente por esses jovens e a música que ele traz para escola, porque é nela que esses conhecimentos poderão ser ampliados de forma mais prazerosa e interessante possibilitando investigação e análise de experiências ao ser compartilhada em sala de aula. Souza (2000) afirma que a aula de música será bem sucedida se transformada numa ação significativa mantendo uma permanente abertura para o novo e para o confronto com a realidade.

Pensando em tudo isso é que venho desenvolvendo durante minhas aulas de Artes Visuais atividades de musicalização na tentativa de resgatar a Música como uma linguagem artística, pois não podemos esquecer que a Arte é uma área importante que permite a interação com o outro, o crescimento, a transformação do indivíduo que se expressa. Portanto a música deve ser vista com características que fazem dela uma área de conhecimento que proporciona aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e cognitivas e que deve ser valorizado por todos.

Assim sendo, abordo nessas atividades de musicalização as modalidades de percepção, apreciação, criação e execução envolvendo materiais sonoros de forma lúdica e integrada partindo de elementos básicos da aprendizagem musical e utilizando materiais plásticos expressivos para a construção de audiopartituras¹ acreditando que o uso dessa como ferramenta didático-pedagógica favoreça o entendimento e a apreensão dessa nova linguagem apresentada aos alunos. Penso como Paynter (1991), que essa junção é o caminho para o desenvolvimento de novas possibilidades do mundo contemporâneo.

A audiopartitura como proposta didático-musical

A Audiopartitura é um tipo de notação analógica que possibilita ao sujeito a organização de tudo o que foi percebido durante a apreciação musical. Segundo França (2010, p. 11) “a representação gráfica ou analógica se baseia na analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual. Sons remetem-nos a formas visuais e vice-versa, como uma aproximação, não uma cópia fiel” e ela ainda reforça que “a notação analógica é um recurso facilitador da *performance*, da escuta e da compreensão musicais”. No entanto, experiências com objetos sonoros e uma vivência auditiva anterior à notação é importante para que o aluno seja capaz de traduzir o som que fica na memória e registrá-lo de forma metafórica. Conforme Koellreutter, citado por Brito (2001) é necessário fazer atividades que motivem o desenvolvimento de uma escuta capaz de organizar os fatos musicais de qualquer natureza em um todo complexo e utilizar símbolos gráficos e materiais de desenho para fazer a notação dessas ocorrências musicais.

¹ Audiopartitura: partitura formulada a partir da audição da obra musical. Utiliza símbolos gráficos, vozes, registrando os componentes sonoros mais importantes e decisivos para a audição e percepção da obra (KOELLREUTTER, 1990, p.17).

É importante realizar exercícios preliminares representando os diferentes sons com linhas, pontos, cunhas etc. [...] A notação relativiza características como: altura, duração, intensidade, densidade, permitindo o exercício de uma percepção qualitativa dos sons. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.127).

É fundamentada nas ideias de França, Koellreutter e tantos outros que não somente utilizaram como ajudaram a desenvolver uma notação musical alternativa que procuro utilizar elementos das Artes Visuais com os quais os alunos estão mais familiarizados para aproximá-los da linguagem musical.

Entendo a importância da audiopartitura como um meio didático para levar o aluno a uma compreensão da linguagem musical de forma abrangente e contextualizada, apesar de sua natureza complexa. Essa atividade deve manter uma relação estreita com a apreciação musical para que haja não somente a compreensão como também a apreensão dessas estruturas. Embora seu foco seja no objeto sonoro - música realizada - e não na sua representação - partitura, a apreciação musical é uma experiência auditiva integradora. Para sua construção deverão ser registradas, além das organizações objetivas dos elementos sonoros, as sensações que dependem da subjetividade de cada um. Portanto, em grupo esses registros contam com a experiência e imaginação coletiva que ampliam as possibilidades de criação musical e aprofundam a percepção dessas ocorrências de forma globalizada podendo chegar a resultados sonoros compatíveis com os objetivos propostos pelos alunos (OLIVEIRA, 2010).

Contextualizando a turma e a atividade

Esta é uma turma de 30 alunos de 10 a 12 anos de idade que frequentam o 6º Ano da E.E.E.F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha situada na zona sul de Porto Alegre/RS. Embora seja grande essa turma é considerada homogênea, pois a maioria tem a mesma idade, demonstram ainda certa infantilidade nas atitudes, tem um número mínimo de repetência e como estudam juntos há alguns anos mantêm uma boa relação entre eles além de estarem sempre abertos para propostas diferentes e inovadoras. Por isso, consigo desde o início do ano desenvolver atividades musicais de forma lúdica que possam contribuir para o entendimento dessa nova linguagem em um pequeno espaço das minhas de aulas de Artes Visuais.

Na nossa primeira conversa sobre Música eles me contaram de uma saída no ano anterior, com a professora do 5º Ano, para assistirem a um Concerto Didático, projeto patrocinado pelo Banrisul, Banco do Estado do Rio grande do Sul, em parceria com a Orquestra de Câmara do Teatro São Pedro, de Porto Alegre/RS que tem como objetivo a iniciação de jovens estudantes no mundo orquestral abordando o funcionamento de uma orquestra, destacando os instrumentos e falando sobre o mundo da música de forma simples e bem humorada através de um repertório variado que vai do erudito ao popular. A maioria dos alunos se lembrava dos nomes dos instrumentos, outros falavam suas características, imitavam seus sons, mas não se lembravam dos nomes. Depois perguntei a eles sobre o seu gosto musical e com a apresentação de uma diversidade tão grande sugeri uma formação de grupos por estilos e uma organização para que a cada semana um grupo trouxesse uma música para ouvirmos e falasse um pouquinho sobre ela em termos sonoros e o que sabiam sobre aquele estilo. No decorrer das apresentações alguns mostraram inclusive como era dançada. Isso aconteceu durante todo o trimestre no primeiro dos dois períodos semanais destinados à aula de Arte e paralelos a essa atividade confeccionaram CDs de papel com as músicas que gostavam, exploraram sons do entorno, do próprio corpo, construíram e registraram audiopartituras de paisagens sonoras, arriscaram alguns exercícios rítmicos e jogos de sons e silêncio. Oportunizei a eles também a visualização de partituras tradicionais e alternativas e a apreciação de vídeos de grupos como *Vocapeople*, *Uakti* e *Barbatuques*. Todas as atividades foram organizadas por mim fundamentadas nas propostas de França (2009) que propõe um ensino de música mantendo uma ligação dos conteúdos básicos da linguagem musical mostrando que nenhum parâmetro acontece separadamente. “Os diversos conteúdos da nossa disciplina são interligados e não lineares” (FRANÇA, 2009, p.25).

As atividades eram desenvolvidas sempre de forma divertida mantendo a coletividade e integração do grupo. A dificuldade maior era o tamanho da turma pelo tumulto que se formava, às vezes com tantos sons e informações compartilhadas em tão pouco tempo.

Em meio a tantas novidades eu tinha que manter as atividades de Artes Visuais e dentro do conteúdo ‘Cores’ eles fizeram desenhos destacando a diferença da luz, das cores e as transformações da natureza em cada uma das quatro estações do ano. Para essa

atividade foram feitas apreciações visuais de imagens diversas, tanto de fotografias como de obras de pintores consagrados. Essa veio então somar às atividades musicais, pois a partir dela aproveitei para propor a eles a escuta de um estilo de música diferente do que eles estavam acostumados que era a obra de Vivaldi, *As Quatro Estações*. Minha intenção era não somente criar um paralelo entre as texturas musicais e as texturas das imagens apreciadas, como também promover uma escuta atenta através da apreciação musical, estimulando a percepção de ocorrências musicais de forma simultânea a fim de favorecer a compreensão da linguagem musical de forma globalizante levando o aluno à construção da audiopartitura, da representação de tudo que foi ouvido, através da técnica da colagem de uma diversidade de papéis oferecida a eles. Portanto, trago a seguir o relato detalhado dessa atividade desenvolvida de forma interdisciplinar.

Atividade proposta: mosaico sonoro

No dia que propus a apreciação da obra de Vivaldi, que logo foi aceita por eles, eu já peguei meu celular e coloquei para eles ouvirem. Imediatamente reconheceram e disseram ter ouvido em algum lugar, mas não sabiam onde. Eu disse que talvez fosse em algumas propagandas de TV e eles até concordaram, mas alguns se lembraram que foi no Concerto Didático que haviam assistido e é provável que sim, pois Vivaldi faz parte do programa desse projeto. Como essa obra, ‘*As Quatro Estações*’ de Vivaldi é longa deixei tocando num volume mais baixo e ficamos conversando sobre como seria a nossa atividade. De imediato a minha ideia era trabalhar um movimento de cada estação, portanto com quatro grupos diferentes, porém seria complicado trabalharmos num mesmo espaço ouvindo movimentos diferentes. Então pedi para a semana seguinte que pesquisassem sobre a vida desse compositor e que quem pudesse ouvisse também a música para escolhermos qual parte iríamos trabalhar na atividade da próxima aula.

Durante a semana me interei mais sobre Vivaldi e a música no Barroco, separei os materiais para a atividade e um audiovisual de cada estação. Para minha surpresa, quando entrei em sala de aula na semana seguinte só estava presente a metade da turma, pois era uma sexta-feira, depois de um dia de paralisação e os alunos resolveram fazer um feriadão. Em respeito aos 15 alunos presentes mantive a atividade.

Distribuídos em quatro grupos comentamos a biografia de Antônio Vivaldi que

alguns levaram por escrito, outros disseram ter lido, contextualizamos o período Barroco da Música Européia, a orquestra desse período com seus principais instrumentos e como atividade interdisciplinar fiz um paralelo com as Artes Visuais também.

Como era de se esperar a música de Vivaldi escolhida por eles foi o Concerto n. 1, em mi Maior “La Primavera” Allegro porque é a que eles mais conhecem como disse um dos alunos. Com um grupo pequeno nos reunimos em um canto da sala e fizemos primeiramente uma apreciação musical, sem assistirem ao vídeo, pelo meu *notebook* mesmo. O movimento Allegro, com quase quatro minutos de duração, manteve a atenção deles, mas a ansiedade em comentar o que estavam percebendo era grande e então se ouvia algumas coisas como nomes de instrumentos, principalmente durante a reprodução da música. Quando começamos a análise auditiva todos queriam falar junto: ‘é rápida, é alegre, tem instrumento que o som é fino, tem som alto, eu ouço acho que é um violino, violoncelo’ e ‘um som no fundo...’ que eles tentavam adivinhar o nome do instrumento, ‘parece um triângulo’ disse um deles, que é o cravo que eles tinham conhecido um pouco antes e não estavam familiarizados com o som. Apareceram palavras também como: grave, agudo, forte, piano. Podemos ver que tudo isso demonstra um prévio conhecimento de elementos que estruturam uma música e que já são reconhecidos por eles.

Dando sequência à atividade mostrei o vídeo e eles puderam também ver os instrumentos. Aqueles que eles desconheciam eu ia apresentando e os que esqueciam ia lembrando.

Como esse era um dia atípico na escola, portanto, com mudanças de horários, tivemos um período a mais e foi tempo suficiente para construírem a audiopartitura. Divididos em quatro grupos, espalhados pela sala, eles receberam folha de papel sulfite no formato A3 (tamanho de duas folhas A4) e uma diversidade de papéis coloridos para colagem como: papel de seda, papel camurça, papelão, papel alumínio prateado, dourado, lixas além de cola e tesouras. Com certeza eles não sabiam o que fazer com tanta coisa e ficaram olhando pra mim e para os materiais. Então foi necessário lembrar que também a música possui materiais diversos que devem ser organizados e que é essa organização que dá estrutura à música e mexe, muitas vezes, com nossas emoções. Eles precisariam então relacionar aqueles materiais ao que tinham ouvido dentro do que já conheciam. Assim ficou mais fácil e logo começaram o trabalho. Enquanto recortavam e colavam fui fazendo

perguntas sobre a relação da cor e textura dos papéis usados com as partes da música apreciada para ver se eles ainda tinham alguma dúvida quanto à construção da audiopartitura. Ao final da atividade cada grupo apresentou e explicou o que registrou. Tanto a fala quando as audiopartituras eram muito parecidas diferenciando na quantidade de material colado caracterizando a percepção de mais elementos na apreciação.

Na colagem os materiais plásticos, papéis, foram relacionados aos materiais musicais como as cores ao timbre dos instrumentos, a textura (do papel), as sobreposições de cores às texturas (da música) dos instrumentos, o tipo de corte às durações, ao andamento. Nesse trabalho o importante é relacionar tudo o que contém na música, sem a preocupação com entradas e saídas determinadas para esse ou aquele instrumento, nem linhas onduladas contínuas ou interrompidas representando os parâmetros altura e duração que, embora essenciais, não são a música e não anotá-los não quer dizer que não foram identificados. No entanto, para deixar claro o caráter musical do trabalho eles escreveram nomes dos instrumentos, características dos sons e sinais de dinâmica. Enfim, pude observar nas imagens apresentadas que esses alunos ao criarem no espaço da folha uma dimensão para relacionar esses materiais eles dão início a uma conscientização de que o som não tem direção o que corrobora com a ideia de Koellreutter (apud BRITO, 2001), de que:

[...] Para a criança, especialmente as menores (etapa da educação infantil), o espaço sonoro é global (silêncio e som), aberto e também multidirecional (todas as direções e não da esquerda para direita). O adolescente, por exemplo, que já escreve da esquerda para a direita, não compreende o conceito de espaço aberto e, por isso, precisamos conscientizá-lo de que não há direção; o espaço é a dimensão que nós criamos para relacionar os objetos entre si (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.138).

Ao final da atividade, pedi que escrevessem o que acharam e qual a importância daquela atividade para eles, pois não ia dar tempo de ouvir cada um. Recebi de cada grupo então, pequenas, mas importantes escritas como: “Nós achamos o trabalho bem criativo, interessante porque é uma forma de conhecer a música”; “Nós achamos muito legal, demoramos para entender esse trabalho, mas no fim entendemos e foi bom para aprender outras coisas. Nós desejamos fazer muitos outros trabalhos como esse”; “Esse trabalho de artes foi uma experiência muito boa. Nós ficamos sabendo mais sobre a música, ouvimos

sons do violino, do cravo, da viola e outros”; “Nós achamos criativo, legal, um trabalho educacional e também do Antônio Vivaldi, ou seja, um trabalho maravilhoso. Obrigada por ser nossa profe e ter passado esse trabalho muito legal”.

Se pensarmos do lado objetivo e medido da música, esses trabalhos podem deixar a desejar pelos aspectos imprecisos apresentados, mas estão afinados com as formas do mundo contemporâneo com suas infinitas possibilidades de se expressar.

Algumas considerações

A atividade relatada mostra que a turma é estimulada a explorar, descobrir, se posicionar expressiva e criticamente em relação às atividades realizadas. Isso demonstra que de forma interdisciplinar esse fazer musical lúdico e metafórico é capaz de levar o aluno a uma percepção da dimensão espacial da música com contornos de um discurso musical possibilitado pela construção da audiopartitura, Portanto, esta é uma ferramenta acessível e importante exatamente para fazer com que eles compreendam esse mosaico sonoro, composto por sons distintos e estabeleçam uma ligação com o que foi percebido através da apreciação musical.

No entanto é importante que educadores musicais, especialistas ou não, procurem propostas musicais coletivas, principalmente de natureza perceptiva, que estimulem a criatividade para impulsionar o desenvolvimento musical dos nossos alunos dentro do espaço escolar.

Referências

- BEYER, Esther. Fazer ou entender música? In: _____. (Org.) *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.09-31.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*, publicação da Associação Brasileira de Educação Musical, v. 1, n. 1, p. 23-35, outubro de 2009.
- _____. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*, publicação da Associação Brasileira de Educação Musical, v. 2, n. 2, p. 08-21, setembro de 2010.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2008.
- KOELLREUTTER, Hans J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- OLIVEIRA, Rosenir Aparecida de. *Aprendendo música com arte: uma proposta de musicalização através da audiopartitura*. Monografia (Especialização em Música: ensino e expressão), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2010.
- PAYNTER, John.. *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi, 1991.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOUZA, Jusamara Vieira (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.
- VIVALDI, Antonio. **Concerto n. 1 em Mi Maior “La Primavera”**. Interpretação: Cameristi della Scala. Milão: Teatro alla Scala, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MbOUB91vMgM>>. Acesso em: jun. 2013.

Motivação dos alunos para a aprendizagem musical colaborativa mediada pelo ciberespaço: uma perspectiva metodológica para a educação básica

Francine Kemmer Cernev
 UFRGS
 francine@cernev.com.br

Resumo: Este estudo é fruto de uma pesquisa de doutorado em andamento com o objetivo de investigar a motivação dos alunos para atividades musicais colaborativas utilizando as tecnologias digitais no contexto da educação básica. O referencial teórico está fundamentado na perspectiva sociocognitiva da motivação amparada pela Teoria da Autodeterminação (TAD). A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa tendo como método a pesquisa ação. Para tanto, as aulas foram elaboradas colaborativamente com alunos e professores, visando propiciar a aprendizagem colaborativa nas aulas de música. Como resultados, este artigo espera contribuir para uma discussão sobre a pesquisa ação no contexto da educação básica e, particularmente, em suas potencialidades para a aprendizagem musical colaborativa utilizando tecnologias digitais em sala de aula.

Palavras chave: aprendizagem musical colaborativa; motivação; pesquisa ação

Introdução

A socialização de informações numa esfera global e local está diretamente associada à expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), principalmente por meio da rede mundial, conhecida popularmente como internet. A primeira geração da internet, também conhecida como “web 1.0”, foi utilizada em todo mundo para consultar informações através de computadores conectados a uma rede onde diversos temas e assuntos fossem disponibilizados em *web sites*. Esses temas eram abertos para consultas e geralmente postados por terceiros conhecedores de programação em informática.

Com os avanços científicos e tecnológicos dos últimos anos, foi criada a segunda geração da internet, cuja concepção é conhecida como “web 2.0”. Essa modalidade de acesso à informação e a comunicação provocou uma revolução afetando diretamente concepções culturais, políticas e sociais até então conhecidas. A possibilidade de usar a internet nessa modalidade para adquirir e compartilhar conhecimentos mudou a forma de comunicação entre as pessoas uma vez que agora seria possível escrever, contribuir, modificar e complementar informações e comentários de acordo com os pensamentos não só pessoais como também coletivos e regionais. Dessa forma, conceitos como “participação”, “colaboração” e

“distribuição” encontram-se intimamente ligados à sua qualificação proporcionando a partir de então uma descentralização do conhecimento mundial (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Na área musical, os avanços tecnológicos têm proporcionado novas formas de aprender e ensinar música (SOUZA, 2008), trazendo um campo amplo para pesquisa nos diversos contextos acadêmicos e sociais. Estudos como de Gohn (2011), Araldi (2011), Hentschke, Schneider e Cernev (2011; 2012), Ribeiro (2013), Rosas e Behar (2012), Krüger (2006) e Cuervo (2012) retratam, por exemplo, as práticas pedagógicas utilizando as TIC para o ensino de música nos diferentes espaços educacionais brasileiros. Assim, o foco do presente estudo está em investigar a motivação dos alunos para a aprendizagem musical colaborativa mediada pelo ciberespaço no contexto da educação básica.

Aprendizagem musical colaborativa mediada pelo ciberespaço

Ao longo das décadas muitos estudos foram desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento abordando a importância da aprendizagem colaborativa. Aprendizagem colaborativa pode ser estudada por diferentes focos e perspectivas: alguns autores definem aprendizagem colaborativa como uma forma de interação “filosófica” onde esta fomentaria o pensamento crítico e o compartilhamento, a compreensão e a forte retenção da aprendizagem em longo prazo entre os estudantes (ROSCHELLE; TEASLEY, 1995); outros a definem como uma estratégia metodológica para a aprendizagem (BRUFFE, 1993).

No entender de outros autores, a cooperação é vista como um processo de aprendizagem que visa o produto final, onde os estudantes discutem, compartilham ideias e estabelecem normas com o intuito de realizar uma atividade, muitas vezes dividida em subtarefas desenvolvidas independentemente (DILLENBOUNG; SCHNEIDER, 1995). Já aprendizagem colaborativa é vista sob a perspectiva do processo, pois ela ocorre quando há maior comunicação e reflexão verbal entre os estudantes, trazendo maior interação, conexão social e maior engajamento criativo com todos os envolvidos durante a realização de uma atividade (DILLENBOUNG; SCHNEIDER, 1995; SEDON, 2006; LANEY *et al.*, 2010).

A partir de então, muitos estudos foram desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento abordando a importância da aprendizagem colaborativa. Com o suporte tecnológico trazido pela globalização e pelo ciberespaço, pesquisas começaram a ser desenvolvidas trazendo a aprendizagem colaborativa como um campo de estudo dentro das

ciências humanas. Utilizando o termo Aprendizagem Colaborativa (*Collaborative Learning - CL*) os estudos voltaram-se às propostas metodológicas e aos suportes tecnológicos que pudessem envolver ambientes virtuais de aprendizagem para o desenvolvimento de tarefas comuns.

Com o desenvolvimento de uma diversidade de pesquisas envolvendo propostas metodológicas e possibilidades tecnológicas com o processo de globalização, Kemczinski *et al.* (2007) trouxeram uma nova perspectiva para a aprendizagem colaborativa mediada pelo computador. Os autores acreditam que tanto a colaboração quanto a cooperação estão relacionadas e se complementam. Devido à multiplicidade de sistemas, funcionalidades e características trazidas pelo ciberespaço, pode-se estabelecer cooperação e colaboração sendo estas complementares ou distintas em diferentes momentos e situações. Partindo desta perspectiva - que será adotada para o presente estudo-, algumas atividades podem necessitar de cooperação, enquanto outras de colaboração; em outras ainda, ambas podem ter a mesma funcionalidade de forma similar ou uma em complemento à outra.

Partindo da perspectiva de Kemczinski *et al.* (2007), uma atividade em grupo pode ser dividida em partes na qual cada participante a desenvolve independentemente para depois uni-las com as demais partes do grupo ou pode ser concebida, pensada e realizada em seu todo simultaneamente e conjuntamente por todos os seus integrantes. Ainda, pode ser concebida conjuntamente, subdividida e reagrupada de acordo com os interesses e habilidades de cada aluno. O importante é que a colaboração busque sempre à aprendizagem por meio de experiências, informações, pontos de vista, conceitos e tomadas de decisões.

Aprendizagem musical colaborativa e a motivação aprender música

A literatura musical têm abordado o uso da web 2.0 e as interações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem musical. Estudos envolvendo trabalhos com *podcast*, *videocast*, *blog* e *microblog* (WEST *et al.*, 2006; LENHART; MADDEN, 2007; RUTHMANN, 2007; GOHN, 2008a; WALDRON, 2012), aprendizagem *online* (REES, 2002; GOHN, 2008; RIBEIRO, 2013), softwares musicais (FRITSCH *et al.*, 2003; WISE; GREENWOOD; DAVIS., 2011), redes sociais (MONEREO; DURAN, 2002; GOHN, 2008b), jogos musicais (GIBSON, ALDRICH; PRENSKY, 2007; COLLINS, 2008; PFÜTZENREUTER, 2013) e aparelhos portáteis (DOMÉNECH VILLA, 2011; RAMOS,

2012) mostraram que o uso destas tecnologias proporcionam aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. Apesar destes estudos não serem voltados especificamente à aprendizagem colaborativa, mostram as potencialidades das tecnologias digitais e do ciberespaço para as atividades musicais que visam trabalhos em grupos e colaboração.

Embora muitos escritores discutam as vantagens das tecnologias digitais para o ensino de música, fazendo afirmações sobre suas qualidades motivadoras (ver, por exemplo, JOHNSON; JOHNSON, 1996; LACERDA, 2005; SEDON, 2006; 2007; ZHOU *et al.*, 2010), elas são empregadas num conceito genérico da motivação baseado na alegria, expectativa e aumento de interesse na atividade. De acordo com Lacerda (2005) existem muitos fatores que influenciam a colaboração entre os estudantes, entre eles a motivação, a comunicação e a afetividade.

O trabalho de desenvolvimento do ambiente CODES - *COoperative Music Prototype DESign* (MILETTO, 2009; MILETTO *et al.*, 2011) no âmbito educacional brasileiro, propõem a elaboração de um ambiente baseado na *web* através do qual várias pessoas podem realizar atividades de composição musical colaborativamente, sem necessidade de um conhecimento prévio musical. O CODES é uma ferramenta que auxilia na composição dos alunos diretamente por meio de um *web site*, o que seus autores denominam de “prototipação musical” colaborativa (PIMENTA *et al.*, 2012). Além da possibilidade das pessoas comporem diretamente neste ambiente, o CODES também possibilita uma ferramenta para que os envolvidos possam participar de discussões, trocar ideias e trazer contribuições na motivação para a composição musical (PIMENTA *et al.*, 2012). A proposta do CODES foi idealizada para ser implementada academicamente, quando o professor participa, não como autor ou centralizador da atividade, mas como um mediador do processo de aprendizagem musical entre os alunos.

No cenário internacional é possível encontrar algumas pesquisas sobre a motivação para a aprendizagem musical colaborativa no ambiente escolar. Os estudos de Miell e MacDonald (2000) e MacDonald, Miell e Mitchell (2002) destacam como as variáveis sociais, tais como a amizade e afinidades pessoais, podem ter impacto direto nos processos e resultados colaborativos em sala de aula. MacDonald, Miell e Mitchell (2002) afirmaram que os alunos que trabalham com seus “melhores amigos” em atividades de composição tiveram maiores resultados colaborativos do que os alunos que desenvolveram a mesma atividade com seus colegas de turma. Os autores defendem a possibilidade de escolhas de seus parceiros

para as atividades de colaboração, pois estas parcerias apresentaram melhores desenvolvimentos musicais dos alunos, além de terem contribuído para a motivação e a satisfação pessoal e social.

O potencial criativo para as atividades musicais mediadas pelo ciberespaço também é um fator destacado nos estudos da motivação. As pesquisas de Mazer, Murphy e Simonds (2007) revelaram o potencial motivador dos alunos em relação ao senso de pertencimento e competência entre alunos e professores com o uso das redes sociais. Mazer, Murphy e Simonds (2007) verificaram que a divulgação do professor de suas informações pessoais e de sua interação positiva com as postagens dos seus alunos estavam associadas diretamente à motivação destes para as aulas.

Gurevich (2006) investigou a motivação dos alunos para um ambiente de rede, o *JamSpace*, na colaboração musical em tempo real. O *JamSpace* é uma ferramenta de colaboração onde músicos amadores e profissionais podem tocar juntos de forma síncrona e anônima. O autor destacou a potencialidade do ambiente *JamSpace* para a colaboração em rede no qual pode-se mediar e melhorar a inibição entre os executantes e contribuir para a motivação dos alunos.

Independentemente das ferramentas tecnológicas utilizadas, o resultado de um estudo colaborativo no ambiente escolar vem em consequência das decisões tomadas pelos alunos durante a prática musical educativa. Nesse sentido, é essencial um professor mediador que promova a motivação dos alunos a fim de orientar os participantes para a gestão de um projeto colaborativo.

Referencial teórico: teoria da autodeterminação

A motivação é considerada um construto multifacetado (BZUNECK, 2005) utilizado para compreender o papel da motivação na aprendizagem por diferentes faces, princípios e objetivos. Deci e Ryan (2000; 2008a; 2012) têm estudado e desenvolvido uma base teórica para considerar as interações estabelecidas com o ambiente e a percepção da motivação humana. Assim, propuseram a teoria da autodeterminação - TAD (*Self-determination Theory* - *SDT*) uma macroteoria orgânico-dialética (entre a pessoa e o ambiente) que investiga como as pessoas interagem com o ambiente, conquistam novos desafios, aumentam seu potencial e satisfazem-se psicologicamente. Um dos pontos principais postulados pela teoria da

autodeterminação é que, segundo Deci e Ryan (2008b), é possível diferenciar os tipos de motivação (controlada ou autônoma) por meio da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e senso de pertencimento.

De acordo com os proponentes da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a) os fatores ambientais refletem diretamente nos tipos de motivação. Seus estudos, portanto, não buscam observar as diferenças de ambiente, mas investigar como o contexto social pode contribuir para proporcionar e satisfazer as necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2008a). Para compreender a motivação sobre diferentes perspectivas, a teoria da autodeterminação tem sido expandida e refinada ao longo destes anos, sendo atualmente considerada uma macroteoria da motivação investigada sob os mais diversos domínios. (DECI; RYAN, 2008b; REEVE; 2012). Deci e Ryan (2000; 2012) elaboraram um conjunto de subteorias que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si. Formalmente, a teoria da autodeterminação compreende cinco subteorias que abordam a motivação e sua interação com a personalidade humana.

A teoria da autodeterminação reconhece que os ambientes estão continuamente em mudanças e transformações (REEVE; DECI; RYAN, 2004). O uso do ciberespaço definido como um conhecimento global utilizado por pessoas ao redor do mundo têm revolucionado a cultura, as formas de aquisição de conhecimento e as interações sociais em todas as esferas humanas (RYAN, 2012). Dentro da perspectiva da teoria da autodeterminação (RYAN; DECI, 2000), a motivação é percebida por relações cognitivas, sociais, culturais e aspectos interpessoais como personalidade e interesse pessoal. Interações das variáveis psicológicas motivacionais com o ambiente social e cultural explicam dentro da teoria os tipos de motivação autônoma e controlada (DECI; RYAN, 2008b; 2012; ROTH *et al.* 2007). Em outras palavras, as experiências psicológicas pessoais (positivas ou negativas) são frequentemente causadas mediante os comportamentos dos alunos com as variáveis de contexto, tais como escola, professores, grupos de amigos e família.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de educação básica pública com alunos do 7º ano do ensino fundamental, tendo como método a pesquisa-ação integral de

André Morin (2004). A pesquisa ação é baseada na necessidade de trazer reflexões operacionais, resolver problemas, mas em uma forma de ciência distinta das ciências naturais. Morin, (2004) destaca a necessidade de constituir um novo paradigma de pesquisa ação, principalmente no contexto educacional, uma vez que ela tem objetivo dinâmico, de reciprocidade, respeito, diálogo e consenso entre todos. Assim, a pesquisa ação deste estudo busca reunir reflexão, ação, teoria e prática, a fim de produzir conhecimento das práticas musicais dos alunos.

Na última década houve uma crescente visibilidade da pesquisa ação, incluindo livros e publicações, bem como apresentações em conferências e organizações profissionais de todo o mundo (NOLEN; PUTTEN, 2007; RUST, 2009; COCHRAN-SMITH; LYTLE 2009, KIM, 2012). Antes, foco de muitas críticas pelo fato do professor atuar como autor e pesquisador e perder assim a “neutralidade” no campo investigativo, hoje a pesquisa ação tem sido reconhecida e valorizada. Sua principal justificativa está na importância do professor atuar como pesquisador de sua própria prática, pois, segundo Cochran-Smith e Lytle (2009) os professores são os que conhecem o campo e por isso não devem apenas implementar o conhecimento fruto de pesquisa de outros.

Assim, pesquisa ação tem representado uma oportunidade ao professor resignificar seu desenvolvimento profissional (KIM, 2012). Muitos pesquisadores na área da educação como, por exemplo, Cochran-Smith e Lytle (2009), Kim (2012), e Rust (2009) concluíram que a pesquisa ação no contexto escolar é importante para o desenvolvimento profissional, pois contribui para os professores serem mais reflexivos, críticos e conscientes de sua prática profissional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, as aulas foram planejadas pela professora investigadora junto com a professora da disciplina de artes e com os alunos do 7º ano, seguindo a estrutura curricular já existente no colégio. A primeira atividade foi o desenvolvimento de uma entrevista diagnóstica com os 21 alunos para conhecer como os alunos se envolviam com as tecnologias digitais (acessibilidade, uso pessoal e acadêmico) música (identificar o conhecimento dos aspectos materiais e formais da música e caráter expressivo) e motivação para as atividades musicais em sala de aula. Esta entrevista foi desenvolvida por meio de um questionário aberto, realizado via internet. Além da entrevista diagnóstica com os alunos, também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de artes para conhecer sua formação em relação à música e às tecnologias digitais,

obter uma contextualização do ensino de música na escola a ser investigada e suas motivações em relação à pesquisa.

A partir dos dados iniciais coletados, as aulas são planejadas visando à aprendizagem musical colaborativa, buscando envolvimento entre colegas, as duas professoras (professora de artes e professora investigadora), as possibilidades dos recursos tecnológicos digitais e a mediação oferecida pelo ciberespaço. As atividades visam a produção do conhecimento musical e tecnológico em sala de aula tendo como suporte a utilização de um *blog* criado colaborativamente para contatos e partilhas das aprendizagens de todos. Ainda, um grupo fechado na rede social *Facebook* foi criado para aproximar as professoras e os alunos durante o período fora da sala de aula (relações assíncronas).

Atendendo à estrutura curricular já existente na escola, os alunos são convidados a se envolverem com os conteúdos considerando aspectos musicais e tecnológicos por meio de oito encontros semanais de 2h/aula cada. As aulas ocorrem no laboratório de informática, utilizando em alguns momentos computadores com o sistema *Linux* e em outros momentos computadores com o sistema operacional *Windows*.

Como procedimento de coleta de dados, a pesquisa contempla múltiplas formas de coletas de dados (*mixed-method approach*), de acordo com os objetivos propostos na pesquisa ação integral. Para tanto estão incluídas observação direta e constante no momento das aulas, filmagens, além da análise dos comentários no ciberespaço através do *blog* criado colaborativamente, redes sociais e mensagens trocadas entre alunos e professoras. Uma entrevista semiestruturada também será aplicada com a professora no final da coleta e entrevistas de grupos focais com os alunos em dois momentos distintos. Além disso, os diários de aula da professora pesquisadora e da professora de artes serão essenciais para o registro dos acontecimentos em sala de aula como também das reflexões empreendidas na ação pedagógica.

As filmagens ocorrem da seguinte forma: para buscar conhecer o diálogo dos alunos, o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e da motivação, duas câmeras filmadoras HD são utilizadas em sala de aula, uma aberta, captando a sala como um todo e outra focada, para obter especificamente alguns momentos de interação observados pelas professoras no momento da ação. Para não perder o envolvimento dos alunos durante as atividades de colaboração em pequenos grupos, são utilizadas também 08 câmeras *webcams* HD gravadas simultaneamente para captação de áudio e vídeo, podendo obter assim o registro de todas as

atividades desenvolvidas em sala de aula. Por meio destes registros será possível um acompanhamento da interação dos alunos para a aprendizagem musical colaborativa e descobrir a motivação desempenhada nas aulas ao longo de toda a pesquisa.

Considerações finais

Morin (2004) destaca que o ciclo de investigação de uma pesquisa ação requer cuidado e atenção para o professor investigador, a fim de investigar as ações e poder diagnosticar em todo momento novas ações em sala de aula. Apesar de existir claramente as fases de planejamento, implementação e avaliação como um todo em uma pesquisa científica, o autor argumenta que, durante o seu desenvolvimento, constantemente o processo deve ser revisto, como uma espiral cíclica.

O objetivo da pesquisa ação deste estudo almeja desenvolver um ensino colaborativo e motivador para que os alunos se engajem intrinsecamente nas aulas de música. Visa ainda entender, junto com os alunos, como se dá a motivação destes para desenvolver uma aprendizagem musical colaborativa utilizando o ciberespaço e as estratégias de aprendizagem adotadas por eles para o uso das tecnologias digitais.

O envolvimento em atividades musicais que visam colaboração pode propiciar resultados motivacionais significativos e promover ricas trocas de informações por meio de debates e discussões em sala de aula. Outras oportunidades estão na criação de uma compreensão partilhada pelo grupo, na identificação e busca de resolução para situações presentes no cotidiano dos alunos. Apesar do estudo ter como foco investigar os processos motivacionais dos alunos, este está inserido em um contexto maior, pois trata-se de aulas de música e da aprendizagem musical dos alunos no contexto escolar.

Referências

ARALDI, Juciane. O que fazer com tanta tecnologia? Considerando desafios e oportunidades para aulas de música. In: *Anais... X Encontro Regional Nordeste da ABEM*, Recife, 2011.

BRUFFE., Kenneth A. *Collaborative Learning: higher education, Interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1993.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly; Acácia Aparecida Angeli dos Santos; Fermino Fernandes Sisto. (Org.). *Questões do Cotidiano Universitário*. 1ed. São Paulo SP: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2005, v. 1, p. 217-237.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. *Inquiry as stance: Practitioner Research in the Next Generation*. New York, NY: Teachers College Press, 2009.

COLLINS, Karen. *From Pac-Man to Pop Music*. Aldershot. Ashgate, 2008.

CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. In: *Revista da Abem*, v. 20, n. 29, p 62-77, 2012.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, p. 85-107.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, vol. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, vol. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DILLENBOURG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel. *Collaborative learning and the internet*. 1995. Documento online. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/collai95_1.html>. Acesso em 23/02/2012.

DOMÉNECH VILLA, Ramón. Códigos QR como propuesta de trabajo desde el área de música. *Eufonía: Didáctica de la música*. v, 52, p. 25-34, 2011.

FRITSCH, Eloi F.; VICCARI, Rosa M.; FLORES, Luciano V.; MILETTO, Evandro M.; PIMENTA, Marcelo S. Software Musical e Sugestões de Aplicação em Aulas de Música. In:

Liane HENTSCHKE, Luciana DEL BEN. (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. 1ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2003, p. 141-157.

GIBSON, David, ALDRICH, Clark; PRENSKY, Marc. *Games and Simulations in On-Line Learning: Research and Development Frameworks*. Information Science Publishing, Hershey, Pennsylvania, 2007. 402p.

GOHN, Daniel M. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Daniel M. O Uso do Podcast como Recurso Educacional. In: *Anais... XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, São Paulo, 2008a.

GOHN, Daniel M. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*. v. 19, p. 113-119, 2008b.

GUREVICH, Michael. JamSpace: a networked real-time collaborative music environment. *CHI '06 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, p. 821-826, 2006.

HENTSCHKE, Liane; SCHNEIDER, Ana Francisca; CERNEV, Francine K. Digital Technology in Music Education: four case studies. In: *30th ISME World Conference on Music Education. Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities*. Thessaloniki – Greece, 2012.

HENTSCHKE, Liane; SCHNEIDER, Ana Francisca; CERNEV, Francine K. Tecnologia digital aplicada a educação musical: quatro estudos de caso. In: *Ujat-Ceda Isme 2011 - 1st Pan American Isme regional conference, 1st North American Isme Conference and 8th Latin American Isme Conference*. Tabasco – Mexico, 2011.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperation and the use of technology. In: JONASSEN, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996. p. 1017-1044.
Kemczinski *et al.* (2007)

KIM, Jeong-Hee. Teacher action research as Bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*. p. 1-15, 2012.

KRUGER, Susana E. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, v. 14, p. 75-89, 2006.

LACERDA, Rafael de Alencar. Um modelo pedagógico de atividades colaborativas na web para desenvolvimento de equipes de alto desempenho. In: *Anais... 12 Congresso internacional de educação a distância*. ABED. Florianópolis, 2005. p. 101-110.

LANEY, Robin; DOBBYN, Chris; XAMBÓ, Anna; SCHIROSA, Mattia; MIELL, Dorothy; LITTLETON, Karen; DALTON, Sheep. Issues and techniques for collaborative music making on multi-touch surfaces. In: *7th Sound and Music Computing Conference*, p. 21-24. Barcelona, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2a. ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006. 272p.

LENHART, Amanda; MADDEN, Mary. Social Networking Websites and Teens. Report: *Teens, Social Networking*. 2007. Documento online. Disponível em: < www.pewinternet.org/Reports/2007/Social-Networking-Websites-and-Teens.aspx>. Acesso em 14/08/2012.

MacDONALD, Raymond A.R.; MIELL, Dorothy; MITCHELL, Laura. An investigation of children's musical collaborations: the effect of friendship and age. *Psychology of Music*. v. 30. n. 2, p. 148-163, 2002.

MAZER, J. P., MURPHY, R. E., & SIMONDS, C. J. I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*. v. 56, p.1-17, 2007.

MIELL, Dorothy; MacDONALD, Raymond A.R. Children's Creative Collaborations: The Importance of Friendship when Working Together on a Musical Composition. *Social Development*. v. 9, n.3, p. 348-369, 2000.

MILETTO, Evandro M. CODES : an interactive novice-oriented web-based environment for cooperative musical prototyping. Tese (Doutorado em Computação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-Graduação em Computação, 2009.

MILETTO, Evandro M.; PIMENTA, Marcelo S.; BOUCHET, François ; SANSONNET, Jean-Paul ; KELLER, Damián . Principles for Music Creation by Novices in Networked Music Environments. *Journal of New Music Research*. v. 40, p. 205-216, 2011.

MONEREO, Carles; DURAN, David. *Entramados*. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé, 2002.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOLEN, A.L.; PUTTEN, J.V. Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*. v. 36, n.7, p. 401-407, 2007.

PFÜTZENREUTER, Allan Cesar. As experiências de *flow* de jovens guitarristas ao jogarem rocksmith. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013

PIMENTA, Marcelo S.; MILETTO, Evandro M. ; KELLER, Damian; FLORES, Luciano V.; TESTA, G. Technological Support for Online Communities Focusing on Music Creation: Adopting Collaboration, Flexibility, and Multiculturality from Brazilian Creativity Styles. In: Nahed Amin Azab. (Org.). *Technological Support for Online Communities Focusing on Music Creation: Adopting Collaboration, Flexibility, and Multiculturality from Brazilian Creativity Styles*. 1ed.Hershey PA: Information Science Reference, 2012, v. 1, p. 283-312.

RAMOS, Silvia N. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012

REES, Fred J. Distance learning and collaboration in music education. In R. Colwell; C. Richardson (Eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford, 2002. p. 257-273.

REEVE, Johnmarshall. A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: S.L. Christenson et al. (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. Oxford. 2012. p. 149-171.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RIBEIRO, Gianni M. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROSAS, Fátima; BEHAR, Patrícia. Dois exemplos de tecnologias digitais para a educação: o objeto de aprendizagem CompMUS e o ROODAPlayer. Anais... *XV Encontro Regional da ABEM-Sul*. 15a Ed. Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical. Montenegro, 2012.

ROSHELLE, J.; TEASLEY, S. The construction of shared knowledge in collaborative problemsolving. In: O'Malley, C. (Ed). *Computer-supported Collaborative Learning*. New York: Springer-Verlag, 1995. p. 69–97.

ROTH, Guy et al. Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*. v. 99, n. 4, p. 761-774, 2007.

RUST, F.O.C. Teacher research and the problem of practice. *Teachers College Record*. v. 111, n. 8, p. 1882–1893, 2009.

RUTHMANN, Alex. Strategies for supporting music learning through on-line collaborative technologies. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds) *Music Education with digital technology*. Continuum Ed., 2007.

RYAN, Richard M. Motivation and the organization of human behavior: Three reasons for the reemergence of a field. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, p. 3-10.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*. v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SEDON, Frederick A. Collaborative computer-mediated music composition in cyberspace. *British Journal of Music Education*. v. 23, n. 3, p.273-283, 2006.

SEDON, Frederick A. Music e-learning environments: young people, composing and the internet. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds). *Music Education with digital technology*. Continuum Ed., 2007.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on- and offline music community *International Journal of Music Education*. v. 31, p. 91-105, 2012.

WEST, Richard; WRIGHT, Geoff; GABBITAS, Bruce; GRAHAM, Charles R. Reflections from the Introduction of Blogs and RSS Feeds into a Preservice Instructional Technology Course. *TechTrends*. v. 50, n.4, p. 54-60, 2006.

WISE, Stuart; GREENWOOD, Janinka; DAVIS, Niki. Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*. v. 28, n. 02, p. 117-134, 2011.

ZHOU, Yinshe; PERCIVAL, Graham; WANG, Xinxu; WANG, Ye; ZHAO, Shengdong. MOGCLASS: A Collaborative System of Mobile Devices for Classroom Music Education. *ACM Multimedia Conference*. Firenze, Italy, 2010.

Música como linguagem e objeto de conhecimento: Espaço laboratorial de experimentação pedagógica na educação infantil

Thaynah Patricia Borges Conceição Pinheiro
 UFPA
 thaynahb@gmail.com

Cristina Mami Owtake
 UFPA
 cristinaowtake@yahoo.com.br

Jefferson Aloysio de Melo Luz
 UFPA
 jefferson_luz@hotmail.com

Solange Mochiutti
 UFPA
 solymo@ufpa.br

Resumo: O projeto “Música como linguagem e objeto de conhecimento: Espaço laboratorial de experimentação pedagógica na educação infantil” envolve crianças de 4 a 6 anos de uma Escola Pública Federal, familiares destas, professores, bolsistas e estagiários dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia da Universidade Federal do Pará e tem como principal objetivo ressignificar a música como linguagem por meio da vivência musical lúdica, bem como aproveitar experiências musicais que a criança traz do seu dia-a-dia, oportunizando a apresentação de outros repertórios e estimular a percepção musical que os compõem. A implantação desse projeto nos colocou frente o desafio de intervir e propor mudanças para o redimensionamento de práticas educativas capazes de ressignificar a música enquanto linguagem, objeto de conhecimento e instrumento para a inclusão no currículo da educação infantil. O projeto já tem 3 anos e no ano atual teve como foco principal ser um espaço laboratorial de experimentação pedagógico-musical na Educação Infantil da Escola. Entre os objetivos alcançados podemos destacar: a) ampliação de repertório das crianças, bem como seu aprendizado musical por meio de vivências musicais lúdicas; b) ampliação de repertório da família, que possibilitou um diálogo musical com as crianças; c) ampliação dos diálogos musicais promovidos pelos professores de sala base com as crianças; d) abertura do campo de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Música, privilegiando um espaço de observação, participação, atuação e pesquisa; e) inclusão da música no currículo da educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil - Educação musical - Extensão.

Vivências musicais na Educação Infantil: Ressignificando a música como objeto de conhecimento

Este foi o tema escolhido para o projeto nos seus primeiros anos de vida. Foi o primeiro projeto desenvolvido mediante o Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica – PAPIM, no ano de 2010 e 2011, o qual envolveu 143 crianças de três anos e nove meses a cinco anos de idade da Educação Infantil de uma Escola Pública Federal, 143 familiares dessas crianças, 11 professores da Educação Infantil, 05 bolsistas do Curso de Pedagogia que auxiliam os professores da Educação Infantil, 03 bolsistas e 18 estagiários do Curso de Licenciatura em Música. A implantação do referido projeto nos colocou frente o desafio de intervir e propor mudanças para o redimensionamento de práticas educativas capazes de ressignificar a música enquanto linguagem, objeto de conhecimento e instrumento para a inclusão no currículo da educação infantil.

O projeto teve como meta aproximar as crianças da linguagem musical, por meio de vivências musicais lúdicas, aproveitando a experiência musical que cada criança traz do seu cotidiano. Isso significa dar um novo sentido para a música, oportunizando a apresentação de outros repertórios e estimulando a percepção das características musicais que compõem esses repertórios, a saber: estruturas, timbres, alturas, durações, dinâmicas, instrumentações e fraseados. As práticas musicais desenvolvidas com as crianças baseiam-se nas categorias de condutas de produção sonora que envolve exploração, experimentação e construção.

Conforme observa Delalande (1990), as práticas musicais podem ser compreendidas a partir do que ele chama de condutas de produção sonora musical do homem. Essa constatação é fundamental para compreendermos as produções sonoras das crianças, observando e respeitando a sua maneira de explorar o mundo sonoro e musical. Esse fazer musical visava o desenvolvimento da competência musical da criança por meio do estímulo à sua criatividade, a expressividade, a sensibilidade e a musicalidade, e assim desenvolver a percepção auditiva, senso rítmico, memória musical, psicomotricidade, afetividade, socialização, disciplina e trabalho em grupo, a partir do conhecimento musical especializado. Além disso, foram exploradas outras linguagens que mantém uma interface com a música como a palavra, a imagem, os movimentos, as artes visuais, a dança, a literatura, o cinema, o teatro.

Sabe-se que o trabalho com a música na Educação Infantil deve ser criteriosamente pensado, planejado e avaliado, levando em consideração o processo

único e singular de cada ser humano. A educação musical não deve ser encarada como formação de musicistas do amanhã, mas sim de crianças plenas em seu desenvolvimento hoje. Para tanto, faz-se necessário compreender a música como processo contínuo de construção, envolvendo percepção, sentido, experimentação, imitação, criação e reflexão.

Segundo Brito (2003), o que importa prioritariamente é a criança, o sujeito da música. Sendo assim, devemos levar em consideração a necessidade de cada criança, adequando nosso trabalho a ela. A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo em som e silêncio, sendo assim é preciso que haja um processo de construção envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar e o refletir, com a ajuda de educadores musicais, professores de sala base, família, entre outros.

Durante esses dois anos de desenvolvimento do projeto, foram obtidos vários resultados como: a) ampliação de repertório das crianças que permitiu um diálogo musical entre elas, seus familiares e seus professores, bem como seu aprendizado musical por meio de vivências musicais lúdicas, resultando na afinação das melodias entoadas, na execução rítmica sincronizada, na obediência aos comandos musicais como pausa, mais rápido, mais lento, forte e fraco; b) participação coletiva das crianças em eventos artístico-culturais cantando e tocando instrumentos; c) ampliação de repertório dos familiares que possibilitou um diálogo musical com as crianças, pois as músicas entoadas por elas na instituição passaram também a fazer parte do repertório da família, uma vez que tais canções são solicitadas pelas crianças para serem cantadas em momentos importantes como antes de dormir, nas brincadeiras, no banho; d) ampliação dos diálogos musicais promovidos pelos professores com as crianças, os quais passaram a acontecer com mais frequência nos diversos momentos da rotina de sala de aula, seja ouvir músicas com as crianças, aprender uma nova canção, realizar brinquedos rítmicos, e ainda utilizar a música como possibilidade de criação e de expressão; e) abertura do campo de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Música privilegiando um espaço de observação, participação, atuação e pesquisa, bem como participação ativa em vários eventos artísticos-culturais; f) contratação dos professores de música que

permitiu a continuidade das atividades musicais com as crianças; e g) criação da sala de música com estruturas física e pedagógicas para a realização das vivências musicais.

Ressalta-se, contudo, que nos anos de vigência deste projeto, o corpo docente da Educação Infantil era predominantemente formado por professores temporários. No ano de 2012, 60% do quadro docente da Educação Infantil foram substituídos por professores efetivos advindo de concursos públicos, inclusive na área de música. Dessa forma, se fez necessária a continuidade deste projeto para dar seguimento no processo de (auto)formação didático-científica dos professores em especial aqueles que estão ingressando no quadro docente da instituição; e, sedimentar ações teóricas-metodológicas, de natureza interativa e inovadoras, apoiadas no ensino, na pesquisa e na extensão para a utilização da música enquanto linguagem e objeto de conhecimento.

O projeto no ano de 2013

Para o ano de 2013, dando continuidade ao trabalho anterior foi lançado o projeto “Música como linguagem e objeto de conhecimento: espaço laboratorial de experimentação pedagógica na educação infantil” e tem como foco principal ser um espaço laboratorial onde os envolvidos tem a oportunidade de vivenciar experimentações pedagógicas interativas e inovadoras da utilização da música como linguagem e objeto de conhecimento. Além disso, é espaço de integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior, gerando ações coletivas nesses dois níveis de ensino por meio do ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica, imprimindo assim, uma maior qualidade da prática pedagógica como componente curricular no ensino da graduação, bem como na forma de pensar as experiências musicais para as crianças menores de 6 anos.

O projeto desse ano também visa a formação e a autoformação do professor e discentes dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia envolvidos no projeto, por meio do exercício do “(re)pensar e fazer” e do “experimentar fazer”. Isto permite a reflexão e a construção do conhecimento no exercício do magistério em duas funções bem específicas na área da música. A primeira sendo a música como um “meio”, ou seja, a música sendo utilizada como ferramenta de disciplinamento, diversão, festas sazonais, relaxamento. E a segunda como “fim em si”, ou seja, a música como

linguagem ou forma de expressão e objeto de conhecimento, o que significa o “(re)pensar e fazer” e do “experimental fazer” nas experiências musicais para as crianças menores de 6 anos.

Desse modo, o projeto visa desenvolver várias atividades musicais, envolvendo as crianças, seus familiares, professores da Educação Infantil, personagens estes que fazem parte do cotidiano das crianças e, ainda, bolsistas do mesmo projeto e estagiários de diversos cursos de Licenciatura (Música, Pedagogia, Teatro, etc). Com o intuito de contribuir na produção de conhecimento sobre a linguagem musical na educação infantil, as ações do projeto visam ainda a integração entre a pesquisa e o ensino focalizando a relação entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, discutindo o valor da música como fator significativo no currículo e na prática pedagógica da educação infantil.

O referencial da Educação Infantil afirma que a música deve ser compreendida e trabalhada em duas dimensões: Como forma de conhecimento e como **linguagem**. Como forma de conhecimento, deve proporcionar um contato com o sons existentes no mundo e com as produções musicais. Enquanto linguagem deve visar o desenvolvimento das competências de expressão musical e da sensibilidade de escutar, bem como favorecer a reflexão a respeito das produções musicais e a capacidade de produzir música nos indivíduos.

Neste exercício do “(re)pensar e fazer” e do “experimental fazer” houve produção de material didático para as atividades musicais que atendessem a metodologias interativas e inovadoras tais como: produção de jogos para atividades identificação dos sons dos diferentes espaços (escola, casa, rua, etc), bem como jogos de associação de som; construção de instrumentos de percussão a partir de objetos de utilizados em casa; elaboração de slides como recurso de apoio às atividades musicais; composição de estórias que trabalhassem os parâmetros sonoros da música como personagens dentro das mesmas; material visual para ilustrar essas histórias e criação de jogos sonoros interativos criados para reforçar esses parâmetros; composição de algumas músicas baseadas nos mesmos parâmetros com objetivo de desenvolver nas crianças a percepção desses parâmetros dentro da linguagem musical; a criação coletiva (crianças e professores) de histórias a partir da apreciação de obras musicais de compositores célebres.

Criaram-se oportunidades de vivências musicais aos familiares das crianças, uma vez a cada semestre, viabilizando um canal de diálogo, por meio da música, entre escola e família e entre criança e familiar com vivências musicais voltadas especialmente aos cuidadores dessas crianças com atividades musicais e repertórios semelhantes a que são desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil, mostrando que eles são capazes de criar uma comunicação atrativa e lúdica através da música.

Oportunizou-se a formação continuada dos professores, bolsistas e estagiários envolvidos no projeto com vivências musicais e conversas destinadas a estes duas vezes por semestre. Esta formação ocorre em dois momentos simultâneos: uma a partir de vivências musicais especialmente voltadas a estes professores, fornecendo-lhes conhecimentos musicais por meio de sessões de estudo, oficinas e palestras, focalizando a música como linguagem; e a outra através da observação das vivências musicais destinadas às crianças, acompanhando-as e participando dessas atividades na sala de música. Estas vivências musicais tem por objetivo contribuir para a formação continuada desses docentes. Dessa forma, possibilita a eles conhecimentos musicais básicos, por meio de experiências musicais envolvendo audições, brincadeiras, jogos, leituras e reflexões que proporcionam a imersão na música e o entendimento desta, além de propiciar-lhes condições para abstraírem os elementos musicais e sua aplicação consciente nas atividades musicais desenvolvidas com as crianças. Para tal, os professores, estagiários e bolsistas devem se permitir experimentar a música com o corpo participando ativamente de todas as atividades propostas.

Aos estagiários e bolsistas de Licenciatura em Música oferece um espaço para iniciação científica, com vistas a contribuir para sua formação acadêmica com espaço laboratorial de experimentação pedagógica para o ensino, pesquisa e extensão. Isso leva ao fortalecimento da relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica por meio de grupos de estudos e pesquisas.

Então, podem-se enumerar alguns resultados que vem sendo alcançados através desse projeto como: apropriação de métodos de concepção construtivista nas aulas de música, ressignificação da música como objeto de conhecimento; envolvimento de 100% dos professores-pesquisadores e colaboradores do projeto nas ações de ensino, pesquisa e extensão; envolvimento de 100% dos professores da educação infantil nas sessões de estudo, oficinas e palestras oferecidas pelo projeto; atendimento de pelo

menos cinco estagiários por semestre do curso de Licenciatura em Música na atividade de ensino com vistas à produção de relatórios, memorial descritivo e TCC, discutindo a capacidade cognitiva, afetiva, social, motora das crianças, estabelecendo, assim, uma articulação entre a teoria e a prática musical; participação de um bolsista de Licenciatura em Música com vistas à produção de resumo de estudo e de pesquisa para serem divulgados em eventos científicos; divulgação de artigos produzidos pelos professores, pesquisadores e colaboradores do projeto em eventos científicos; criação de grupos de estudos e pesquisas fortalecendo a relação entre o ensino superior e a educação básica e, por fim, o envolvimento de pelo menos 90% dos familiares das crianças participantes do projeto.

Referências

- BLACKING, J. **How Musical is Men?** London: Faber & Faber. 1973.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.
- BRITO, T.A. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- DELALANDE, F. **A Criança do Sonoro ao Musical.** Anais do VIII Encontro Anual da ABEM: A formação de professores para o ensino de música. Curitiba: ABEM, 1999. p. 48-51.
- FERES, J. **Bebê:** música e movimento. São Paulo: J. S. M. Feres, 1998.
- HOWARD, W. **A Música e a Criança.** São Paulo: Editora Summus, 1984.
- KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 120-134.
- OSTETO, L. E. “Mas as crianças gostam!” ou sobre os gostos e repertórios musicais. In: OSTETO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e Formação de Professores:** autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 41 – 60.
- PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** 4a ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **A Formação do Símbolo na Criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 7a ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante.** Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R, Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SWANWICK, K. **Musica, Pensamento y Education.** Londres: Marata, 1988.

Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos

Lucyanne de Melo Afonso
Universidade Federal do Amazonas
lucyanneafonso@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta um estudo do desenvolvimento sonoro musical realizado com uma criança autista de 5 anos durante 7 meses. O artigo descreve as metodologias e os materiais pedagógicos utilizados para ajudar na integração sensorial através dos sons, das canções e dos instrumentos musicais intermediados pelo o ritmo, a imagem, a linguagem e o som.

Palavras-chave: Autismo. Metodologias. Desenvolvimento musical

1. Autismo, Música e Integração Sensorial

O termo autismo vem do grego “autós” que significa “de si mesmo”. Em 1906, Plouller inseriu o termo autista na literatura psiquiátrica. Bleuler, em 1911, foi o primeiro a difundir o termo autista para referir-se ao quadro de Esquizofrenia. Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco, diferenciou do quadro de esquizofrênicos e denominou como “distúrbio autístico do contato afetivo.

O transtorno autista tem o comprometimento em três áreas principais: 1) Alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; 2) Modalidade de comunicação e 3) Interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Gilbert (2001, p.13 apud SÁ, 2003, p.96) conceitua o autismo como uma síndrome que engloba uma tríade: “uma síndrome comportamental que engloba a tríade de interação social, restritos em ambos os sentidos, comunicação verbal e não-verbal restrita e repertório imaginativo/comportamental restrito”.

Desta forma, a música pode contribuir para diminuir estes comprometidos no autista possibilitando o desenvolvimento de potenciais e restabelecendo funções para que ele possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, em consequência uma melhor qualidade de vida.

Para Sá (2003) a música, assim como o autista, possui repetição, independente de escola ou período, podendo ser notada nas células rítmicas, nos movimentos melódicos, nos timbres, enfim, nos elementos que pertencem e formam a música.

A repetição é uma constante na expressão dos autistas e na própria música, uma repetição do mesmo, de algo já visto ou ouvido. Entre **os autistas**, uma repetição **se apresenta através de gestos**, de suas **produções sonoras**, de **ritmos**, de suas **danças**, de **trechos musicais**, **de fala**. Na **música**, independente de sistema, escola, ou período, a repetição pode ser notada em **células rítmicas**, motivos **melódicos**, seleção de **timbres**, **sonoridades**, espacialidades, temporalidades etc. Esses elementos que retornam soam como algo já conhecido. (SÁ, 2003, p. 145) [grifo nosso]

Portanto a repetição está presente na música e no autista, assim como o silêncio e o tempo. Cada tempo é precioso e individual. Cada ser humano tem seu tempo interior, que lhe é natural. De acordo com Howard (1984) “cada tempo é algo diferente no ser humano; é por essa razão que a música exerce efeitos diversos sobre todos os indivíduos”. (p. 65)

Como diz Benenzon (1988, USA) “o valor humano é um dos instrumentos sonoros mais importantes, tanto como reprodutor quanto criador de estímulos. É reprodutor dos sons da natureza, mas também um exteriorizador da sua sonoridade interior e um criador da conjugação de ambos”. (BENZON, 1988, p.15)

O corpo é um grande instrumento musical onde cada pessoa “toca” de acordo com as relações estabelecidas ao seu redor. Ele é, ao mesmo tempo, é um afinador e desafinador do nosso mundo interno, de nossas emoções; é um grande captador e transmissor de sensações e sentimentos. E é a partir de toda essa rede de relações sonoras e sensoriais que nos expressamos e mostramos como nossa personalidade é também construída através dos sons.

E assim acontece também com uma criança autista: tem seus sons internos e pode se expressar através deles. Mesmo sendo um ruído, uma expressão sonora e corporal, ou mesmo um pequeno gesto simbólico é a forma como se comunica e socializa suas emoções e sensações.

Para Drummond e Resende (2008, p. 38) “o nosso mundo é sensorial e, como discutido por Ayres (1972a), uma das demandas mais básicas de nossa existência é interpretar e responder a estímulos sensoriais”. Assim o meio, os movimentos, as ações se tornam dependentes para interpretar nossas informações sensoriais.

Integração sensorial é um processo natural, biológico, que nos permite focar atenção e responder continuamente às demandas do ambiente. Nesse sentido, todas as nossas ações, não só em termos de movimentos corporais, mas também em processos de aprendizagem e formação de conceitos, são dependentes da capacidade para interpretar informações sensoriais. **Informações**, estas, **provenientes do meio e de nossos movimentos e ações**

sobre materiais e objetos. (AYRES, 1972a Apud DRUMMOND e RESENDE, 2008, p. 38) [grifo nosso]

A fase mais importante da integração sensorial é entre os 3 e 7 anos de idade: período pré-operacional, de acordo com a teoria Piagetiana do Desenvolvimento, onde os estímulos sensoriais estão sendo estimulados, percebidos e aprendidos, como relata Fonseca (2008):

Dos 3 aos 7 anos, ocorrem os anos de ouro da integração sensorial e psicomotora. Qualquer anomalia que interfira ou que possa impedir a sua organização funcional tende a pôr em causa o que a hereditariedade oferece à criança como potencial de adaptação e de aprendizagem. (FONSECA, 2008, p.304)

Desta forma, temos que dar possibilidades sensoriais para as crianças desenvolverem a linguagem, a comunicação, a expressão. E a música é uma grande aliada no processo da integração sensorial através dos sons, das canções e dos instrumentos musicais.

O presente trabalho tem o objetivo de demonstrar as metodologias utilizadas com uma criança autista trabalhando a integração sensorial através dos sons, das canções e dos instrumentos musicais, utilizando atividades musicais com ritmo, imagem, linguagem e som, ajudando na integração sensorial e no desenvolvimento da afetividade, da comunicação, da atenção e da relação social.

2. Metodologias: atividades musicais aplicadas

Apresento MC (iniciais do nome), uma menina autista, tinha 5 anos quando as atividades musicais iniciaram. Inicialmente MC tinha uma percussão desorganizada, sendo uma “percussão impulsiva (de modo brusco e irregular), aleatória (devido a falta de coordenação motora), caótica (utiliza para fazer força) e desvinculada (maneja o instrumento sem olhar e sem envolvimento na ação)” (URICOECHEA, 1986, p. 25)

MC, de acordo com a teoria de Piaget, estava no período pré-operacional, segundo Rappaport (1981), essa fase é uma transição no aspecto da linguagem, “esta verbalização que acompanha a ação pode ser entendida como um treino dos esquemas verbais recém-

adquiridos e como uma passagem gradual do pensamento explícito (motor) para o pensamento interiorizado”. (RAPPAPORT, 1981, p. 71)

Beyer (1988) fez uma adaptação dos períodos do desenvolvimento da teoria de Piaget para o desenvolvimento musical. No período pré-operacional, musicalmente, a criança assimila a música por imagens, depois por símbolos até a sua representação simbólica.

Neste estágio ocorre a passagem das cognições motoras (abstração simples) até a representação. Nesta transição, a música será assimilada inicialmente por imagens, mais adiante por imagens-símbolo e, finalmente, com a função simbólica consolidada, o fará pela representação. (BEYER, 1988, p. 92)

E, desta forma, as atividades musicais para MC foram elaboradas com o uso de canções e instrumentos musicais, a partir de imagens, sons, linguagem e ritmo, ou seja, quatro elementos que se envolvem: a imagem gera uma palavra que se transforma em som e em ritmo.

As atividades musicais foram realizadas para desenvolver a musicalidade, mas principalmente organizando a percussão rítmica apresentada inicialmente, estaria organizando suas reações psíquicas, sua relação afetiva, o equilíbrio, a propriocepção, a atenção e a comunicação. Como cita Howard (1984, p. 19) “a reação psíquica é uma reação motora”.

As atividades musicais foram elaboradas e adaptadas com base nos Métodos Kodály e Orff, dois métodos distintos, mas contribuindo dentro de suas bases teóricas e práticas para o desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista, conforme apresentadas a seguir.

2.1 Atividades com ritmo, linguagem, imagem e som

As atividades musicais desenvolvidas foram elaboradas com base no método Kodaly: as subdivisões rítmicas foram substituídas por imagens, Silva (2011) afirma que o “desenho inicial dos ritmos é próximo à grafia rítmica tradicional. Inicialmente o processo é ensinado por imitação, combinando duração do som e grafia” (p.78); e o método Orff com base na Linguagem: a imagem e o nome dos animais, as canções que ela gosta, inserindo também outros repertórios, onde “os nomes próprios, as rimas, as canções infantis e os poemas encontram-se na base de padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais” (BONA, 2011, p.140), além dos instrumentos musicais presentes na metodologia Orff.

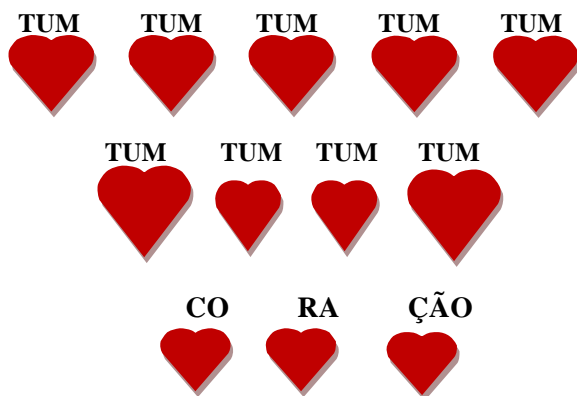
As atividades elaboradas e adaptadas foram: placas com imagens de símbolos e placas de animais, canções, instrumentos musicais e improvisação musical.

a. Placas imagem, som e instrumento musical

Na 1ª atividade utilizou o tambor como instrumento musical, o coração como imagem, a palavra TUM como símbolo sonoro do coração e do tambor, ou seja, como linguagem e som do coração, e o ritmo foi dado pela sequência de corações.

Como realizar: fazer a criança sentir o coração no peito, fazendo o som do coração TUM, TUM, TUM, após ela toca no tambor, com a baqueta, falando e percutindo de forma rítmica e organizada os sons do coração com a sílaba TUM.

Figura 1: placas imagens e sons



Fonte: LucyAnne Afonso

A organização rítmica com a imagem tem haver com o tamanho dos corações. Os corações tem tamanhos diferenciados baseados nas figuras rítmicas, neste caso, o coração maior na primeira fila refere-se à semínima, ou seja, tem 5 semínimas que serão tocadas. Na segunda fila incluímos o coração menor equivale assim a uma semínima, duas colcheias e uma semínima. E a última fileira somente corações pequenos representado uma quáter (três colcheias) neste caso três sílabas.

Na 2ª atividade utilizou o cubo sonoro como instrumento musical, a estrela como imagem, a palavra PLIM como símbolo sonoro da estrela e da caixinha e o ritmo foi dado pela sequência de estrelas.

Como realizar: a criança toca o cubo, segurando a baqueta, falando e percutindo de forma rítmica e organizada o som simbólico da estrela PLIM PLIM PLIM.

Figura 2: placas imagens e sons



Fonte: Lucyanne Afonso

A organização rítmica com a imagem tem haver com o tamanho das estrelas assim como foi organizado a imagem dos corações e a palavra. As estrelas tem tamanhos diferenciados baseados nas figuras rítmicas, neste caso, a estrela maior na primeira fila refere-se à semínima, ou seja, tem 5 semínimas. Na segunda fila incluímos a estrela menor equivalente assim a uma semínima, duas colcheias e uma semínima. E a última fileira somente estrelas pequenas representando quiálteras (três colcheias) neste caso três sílabas.

b.Placas de sons dos animais

Nas placas foi trabalhado o nome dos animais: nas divisões silábicas de forma rítmica e organizada e os seus respectivos sons , dando possibilidades de improvisar com gestos corporais e imitando os animais.

Figura 3: placas sons dos animais



Fonte: Lucyanne Afonso

2.2 Atividades com instrumentos e canções

A criança autista tem dificuldades em perceber seu corpo e em manter o equilíbrio. Nas atividades com os instrumentos musicais e canções é importante perceber como a criança segura o instrumento, a baqueta, pois o instrumento é um principal aliado para aprender os movimentos de tocar, ou seja, para que a criança adquira a propriocepção: perceber seu corpo no espaço através dos receptores que estão em nossos músculos e tendões; além da criança adquirir uma boa postura, contribuindo para coordenar os movimentos, manter o equilíbrio da cabeça e fortalecendo o tônus muscular.

- a. Instrumentos musicais percussivos com canções – foram utilizados os instrumentos tambor, reco-reco e pau de chuva. As canções *A barata diz que tem*, *Careca do vovô*, *Atirei o pau no gato*, entre outras, eram cantadas e tocadas na pulsação, verificando a postura da criança e como ela manuseia o instrumento. O objetivo era cantar, tocar segurando o instrumento para que ela pudesse perceber seu corpo se movimentando.
- b. Pequeno teclado com as notas musicais: os estudos no teclado foram feitos forma livre inicialmente, posteriormente com intervenções apresentando as notas musicais. O estudo possibilitou adquirir dedilhado nos dedos indicador, médio e anular, ouvindo o som das notas /dó/, /ré/ e /mi/, com independência dos dedinhos.

3. Desenvolvimento sonoro musical

As atividades decorreram durante 7 meses, de fevereiro a agosto de 2011, desta forma, elaborou-se um quadro demonstrativo para visualizar seu desenvolvimento sonoro musical.

Neste período foram feitas as anotações referente a sua ordenação rítmica, coordenação motora, comunicação verbal-sonora, aspecto sócio afetivo, linguagem e o piano que foi o instrumento mais usado por ela, possibilitando visualizar o seu progresso com a música. A seguir, o quadro demonstrativo com as anotações realizadas no período citado.

Quadro 1 - Quadro demonstrativo do desenvolvimento sonoro musical

<i>Quadro demonstrativo do desenvolvimento sonoro musical</i>	
ANTES	DEPOIS
ORDENAÇÃO RÍTMICA	
<ul style="list-style-type: none"> • apresentava batidas rítmicas muito desordenadas, irregulares, fortes e rápidas. Não irritava esse ruído exagerado, não chorava e também não jogava o instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> • apresenta uma ordenação rítmica mais organizada, embora ainda apresente poucas batidas irregulares. Em termos musicais, ela executa a pulsação, o que significa grande avanço numa organização biopsicomotor.
COORDENAÇÃO MOTORA	
<ul style="list-style-type: none"> • O ato de pegar e tocar um instrumento envolve postura, como manipulá-lo e cantar ao mesmo tempo, neste processo trabalha-se a coordenação motora fina e global. • não pegava com firmeza uma baqueta e os instrumentos por muito tempo e deixava cair. 	<ul style="list-style-type: none"> • foi adquirindo mais segurança ao tocar um instrumento, desde a forma como pega-lo até sua execução nos instrumentos. • Segura a baqueta com mais firmeza, embora algumas vezes ainda precise de ajuda física, assim como segurar os instrumentos e tocar, como o pau de chuva, os pratinhos e o reco reco.
COMUNICAÇÃO VERBAL-SONORA	
<ul style="list-style-type: none"> • cantava sozinha, não acompanhava a música junto; • vocalização afinada; • apresentava sons vocais constantemente ao tocar e se movimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canta e toca junto com alguém algumas músicas; • a vocalização continua afinada; • apresenta menos sons vocais; • aprendendo a falar o nome dos instrumentos; • Faz a imitação dos sons dos animais: cachorro, pintinho, macaco e gato.
ASPECTO SÓCIO-AFETIVO	
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de atenção, concentração e afetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • mais participativa nas atividades, tendo mais concentração e atenção na realização; • o abraço e o olhar estão mais presente.
LINGUAGEM	
<ul style="list-style-type: none"> • começou a cantar o som das notas dó e ré; • executa no instrumento, de forma rítmica e organizada, o som TUM referindo ao som do tambor e do coração e PLIM, referindo ao som da estrela e do cubo 	
PIANO	

- O teclado se tornou o instrumento mais usado por ela, através dele e a partir do que ela me apresentava no contato com ele que foram sendo feitas as interferências.
- O primeiro contato foram sequências rápidas, da esquerda para a direita usando a mão com os dedos unidos; começou a tocar mais devagar esta mesma sequência e usando o dedo indicador ou a palma da mão; começou o trabalho com o indicador direito indo e voltando nas teclas; inserção da nota (tecla) dó e o solfejo da nota com ajuda física para identificar a posição no teclado; iniciou o toque com as duas mãos.
- MC usa as duas mãos para manusear o teclado, utiliza os indicadores, médio e inseriu o anular com mais espaço entre eles; toca mais devagar observando o que toca e dando pausas; faz movimentos alternados dos indicadores e médio, mas ainda não independentes na hora de tocar em cada tecla, mas percebendo que precisa movimenta-los separados, faço ajuda física; faz escolhas de notas para tocar; está cantando as notas dó e ré, teclando ao mesmo tempo no teclas com a ajuda física para reconhecimento da posição.

O desenvolvimento de MC foi perceptível e progressivo com as atividades musicais, não somente sua musicalidade foi significativa, mas esta musicalidade permitiu que seu mundo fosse ampliado, permitiu mudanças de comportamento, mais conhecimento de seu corpo em que os instrumentos musicais, na forma de tocar e a postura, ajudaram a desenvolver a propriocepção e manter o equilíbrio por mais tempo.

Desta forma, podemos elaborar atividades musicais, adaptando os métodos musicais, para que o autista tenha uma melhor qualidade de vida. Pois a música é para todos, o ser humano é sonoro e musical! Como diz o poeta José Oliva: “pessoas são músicas, como você que temos o prazer de ouvir”.

Referências

BENENZON, Rolando. **Teoria da Musicoterapia**. Tradução Ana Sheila M. Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.

BEYER, Esther S. W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1928.

BONA, Melita. **Carl Orff: um compositor em cena**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Educação Musical)

DRUMMOND, Adriana de França; REZENDE, Márcia Bastos. **Intervenções de Terapia Ocupacional**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

HOWARD, Walter. **A Música e a Criança**. SP. Summus Editorial, 1984.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento e conceitos fundamentais**. Vol. 1. São Paulo: EPU, 1981.

SÁ, Leomara Craveiro. **A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia**. Goiânia: Ed.UFG, 2003.

SILVA, Walênia Marília. **Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Educação Musical)

URICOECHEA, Ana Sheila. . **Musicoterapia e deficiência mental teorias e técnicas**. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1986.

Música e EJA: um estudo sobre saberes docentes de professores da disciplina Arte de CEEBJAs de Curitiba-PR

Tiago Scalvenzi Sául
 UFPR
 tiagosaul.musica@gmail.com

Guilherme G. B. Romanelli
 UFPR
 guilhermeromanelli@ufpr.br

Resumo: Neste artigo apresento alguns resultados de minha dissertação de mestrado. Ela teve como objetivo investigar, a partir das falas das professoras da disciplina Arte de alguns Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) da cidade de Curitiba – PR, quais são os saberes necessários para ensinar música. Maurice Tardif (2010) serve como referencial teórico principal. A metodologia de pesquisa adotada foi um Estudo de Entrevista realizado com sete professoras da disciplina Arte de alguns CEEBJAs, que lecionam na forma organizacional individual e/ou coletiva, atuantes no Ensino Fundamental 2 e/ou Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados coletados foram submetidos à análise a partir de uma abordagem qualitativa. Com a pesquisa foi possível conhecer um pouco a realidade enfrentada pelas professoras e como elas realizam o ensino da música.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; Saberes docentes; Ensino de música.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é formada por alunos que, por alguma razão, desistiram ou não puderam cursar o Ensino Regular. Somando-se a isso, há ainda a diversidade de faixa etária, tão marcante nessa modalidade de Educação Básica¹. Esses aspectos fazem com que o educador necessite estar preparado para propiciar um ensino qualificado e que atinja às necessidades dos alunos.

Este artigo visa discutir, a partir das ideias sobre saberes docentes expostas por Tardif (2010), a prática de professores da disciplina Arte de alguns Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) da cidade de Curitiba-PR. O presente estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado. Assim, os argumentos e as reflexões aqui utilizados são baseados nesse estudo.

¹ A EJA se tornou uma modalidade da Educação básica por meio da LDBEN 9394/96.

A pesquisa possui a abordagem qualitativa, utilizando como metodologia o Estudo de Entrevista, que foi realizada com sete professoras² da disciplina Arte dessas instituições, sendo do Ensino Fundamental 2 e/ou Ensino Médio, de aulas no formato individual e/ou coletivo³. A entrevista foi do tipo semiestruturada. Na análise de dados foram confeccionados dois tipos de cadernos. O Caderno de Transcrição 2 (CT2) serviu para a seleção das falas para a exposição de dados, porém, utilizou-se o processo de textualização, ou seja, almejou-se gerar um texto cuja “[...] leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal [...]” (GATTAZ, 1996).

Com a pesquisa foi possível constatar também que as discussões sobre a educação musical relacionadas à EJA ainda são discretas no Brasil. Desses, destacam-se os trabalhos realizados por Ribas (2006) e Fernandes (2002).

Dessa forma, este estudo teve como objetivo investigar, sob a ótica dos professores de artes pesquisados, os saberes necessários para o ensino da música na EJA.

Saberes docentes e Tardif

Estudos sobre saberes docentes têm sua origem da necessidade da profissionalização do ensino, tendo como foco o estabelecimento da concepção de docência como profissão e a constituição de saberes específicos para ela. Esse movimento surge como uma tentativa de renovar e reformular os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador (TARDIF, 2000). Para tanto, alguns autores da área da educação realizaram estudos sobre saberes docentes. Dentre as pesquisas, destacam-se Gauthier *et al.* (1998), Shulmam (1986, 1987), Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Tardif (2010).

Algumas pesquisas sobre saberes docentes também já foram realizadas na área da educação musical. Alguns desses estudos buscaram contribuir para a reflexão referente à profissionalização, formação acadêmica, como também identidade de professores e a

² Após contato com todos os CEEBJAs, nove professoras concordaram em participar da pesquisa. Porém, de acordo com os critérios de exclusão adotados, foram utilizadas sete professoras.

³ De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA (2006), do estado do Paraná, a organização coletiva é destinada “[...] preferencialmente, aos que podem freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido” (PARANÁ, 2006, p.25) e a organização individual é direcionada “[...] aos que não podem freqüentar com regularidade as aulas [...]” (ibid, p.25).

realidade enfrentada por eles, destacando-se trabalhos como de Bellochio (2003), Araújo (2005), Azevedo (2007) e Galizia (2007).

Para a presente pesquisa, as ideias de Maurice Tardif (2010) sobre saberes docentes foram utilizadas. O autor concede “[...] à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2010, p.60).

Tardif (2010) utiliza uma tipologia baseada em quatro tipos de saberes. São eles: os *saberes de formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*.

Para o autor, “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” (TARDIF, 2010, p.36) formam os *saberes de formação profissional*. Esse saber é formado por dois tipos conceituais: os provindos das ciências da educação e das ideologias, geralmente dominantes, da pedagogia. Os *saberes disciplinares* “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior da faculdade e de cursos distintos.” (TARDIF, 2010, p.38). Um terceiro tipo é o *saber curricular*, que “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” (ibid, p.38). Por fim, os *saberes experienciais*, que os próprios professores “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.” (ibid, p.38-39).

Formação e pesquisas

A maioria das professoras que participaram desse estudo não possui formação específica em música. Porém, todas tiveram algum tipo de aprendizado relacionado à música em suas graduações. Sobre isso, a professora Ana⁴ explicou que na faculdade, ela viu “[...]”

⁴ Foram utilizados nomes fictícios para as professoras participantes da pesquisa. Assim sendo, as professoras com formação específica em música foram nomeadas com os nomes fictícios Bia e Cláudia. As professoras sem formação específica em música foram nomeadas com os nomes fictícios Ana, Bruna, Emily, Nayara e Isabela.

teoria musical, foi sobre os estilos” (CT2, p.23). Já a professora Emily (CT2, p. 8) disse: “A minha graduação, de música, foi bem pouco [...]. [Na graduação] a gente viu mesmo, foi mais períodos, estilos também. [...] Mas parte musical, assim, de prática não e de leitura, por exemplo, de partitura, essas coisas, eu não tive nada”.

Como visto nas falas das professoras houve um privilégio para o aprendizado de saberes disciplinares (TARDIF, 2010).

Já os saberes pedagógicos (TARDIF, 2010) foram pouco citados. A professora Bia, com formação específica em música, quando questionada sobre como sua graduação lhe ajudou a ensinar música na EJA, respondeu: “[...] é o modo do professor dar aula mesmo. [...]Então, com slide, mostra as imagens, coloca o som” (CT2, p.8). Para ela o aspecto voltado à didática foi relacionado ao exemplo deixado pelos professores que ela teve em sua graduação.

A professora Isabela, que teve uma disciplina com duração de três meses, disse que o que ela teve na graduação “[...] foi mais música voltada, assim, ao ensino mesmo: sons corporais, cantigas de roda” (CT2, p.1). Porém, comentou que não faz uso desses aprendizados no âmbito da EJA.

Assim, é possível questionar se cursos de graduação que não almejam formar professores específicos para o ensino da música são capazes de propiciar subsídios para eles adquirirem os saberes necessários para esse ensino. Atualmente, os cursos de formação inicial voltados para o ensino da arte são caracterizados por serem de licenciatura. Isto quer dizer que eles não possuem mais o caráter polivalente e os cursos de licenciatura em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais formam profissionais exclusivos dessas áreas e não mais polivalentes. O resultado dessa dicotomia é um profissional não capacitado para exercer o seu ofício devido o caráter polivalente da disciplina Arte ou ainda um professor com formação polivalente que não possui conhecimentos aprofundados nas quatro linguagens artísticas. Como o estado do Paraná exige que o professor deva ensinar artes visuais, música, dança e teatro, os desafios dos professores são consideráveis.

Dessa forma, como coloca Del Ben (2005):

Não é possível exigir-lhes que atuem como professores especialistas de música, teatro, dança ou artes visuais. O cumprimento da legislação educacional atual, portanto, passa, necessariamente, pelo investimento na formação continuada dos professores em serviço. (DEL BEN, 2005, p.84).

A formação continuada possibilita ao professor, com e sem formação específica em música, ampliar seus saberes. As professoras entrevistadas frequentaram cursos de pós-graduação e capacitação.

A professora Emily, por exemplo, comenta:

[...] me ajudou bastante na didática de trabalhar a música. Então, como trabalhar a música, né, não só na teoria, mas também na prática. É, porque às vezes a gente não tem formação específica em música e fica: meu Deus, o que eu vou fazer com isso, para chamar a atenção, para trabalhar (Professora Emily, CT2, p.9-10).

Foi possível perceber, com a fala da professora, a importância que o aprendizado provindo da pós-graduação gerou para ela, resultando em algumas certezas a respeito do saber pedagógico.

As pesquisas também foram citadas como forma de aquisição de saberes. A professora Isabela, por exemplo, disse que "O que eu sei de música foi fruto de pesquisa, por conta" (CT2, p.31). Já a professora Emily colocou: "Eu aprendi bastante coisa de teoria musical pesquisando para dar aula" (CT2, p.33).

Pesquisar é um ato inerente à educação, pois como coloca Freire (2011, p.30) "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Pesquisar possibilita o aprofundamento do aprendizado obtido com as formações inicial e continuada, como também a obtenção de novos saberes relacionados à música. Assim, "Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (FREIRE, 2011, p.31).

Saber experiencial

O fato do saber experiencial ser apontado como importante não é novidade em trabalhos sobre saberes docentes relacionados à música. Em Bellochio (2003), Araújo (2006) e Galizia (2007) encontra-se esse tipo de constatação.

Importante destacar que "Os saberes experienciais têm origem [...] na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão." (TARDIF, 2010, p.52).

Algumas professoras sem formação específica em música tiveram que superar os desafios relacionados ao ensino da música na EJA e a prática contribui para a aquisição dos saberes delas: “Ensinando e com música principalmente. [...] Mas, de música, é ali todo o dia. O que dá para fazer, o que é legal fazer, você vai aprendendo a partir do momento que você mete a cara e vai e faz” (Professora Isabela, CT2, p.31).

Além disso, é pertinente destacar a fala da professora Emily (CT2, p.38): “Eu não conheci ainda nenhum professor que tenha se formado especificamente para EJA. [...] A gente aprende na prática mesmo para poder trabalhar”.

Porém, a experiência também é valorizada pelas professoras com formação específica em música. A professora Bia disse que ensinar música na EJA não é um desafio, que já consegue envolver seus alunos e que adquiriu essa capacidade “Com a prática. [...] É experiência.” (CT2, p.37).

Tardif (2010, p.86), comentou que os professores se desenvolvem em termos profissionais “[...] através da prática e da experiência [...]”. Assim sendo, as vivências em sala de aula, somadas ao aspecto do tempo, que compreende a carreira das professoras, acaba por propiciar a aprendizagem da profissão.

Planejamento e saberes

Foi possível constatar, por meio das falas das professoras, que alguns documentos são importantes para o planejamento do ensino de música, destacando-se as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina Arte (2008) do estado do Paraná e o Projeto Político Pedagógico das instituições.

Sobre a importância das Diretrizes, por exemplo, a professora Bruna (CT2, p.48) disse: “[...] graças a Deus. Porque quando eu entrei não tinha aquilo lá. [...] agradeço de ter esse material, que é um norte. Porque antes, cada um fazia o que queria, de acordo com a sua habilidade”.

A professora Emily (CT2, p. 49) também comentou sobre esse documento: “Na verdade, [...] a gente usa bastante as Diretrizes. [...] Então, aqui tem todos os conteúdos básicos”.

Assim, as orientações presentes nas Diretrizes sobre os conteúdos ajudam as escolas e os professores no planejamento.

Tardif (2010) coloca que um dos saberes necessários para a prática docente são os saberes curriculares. O professor necessita aprender esse tipo de saber, aplicando-o em seu dia a dia.

Quando as professoras foram interrogadas sobre a relação estabelecida com o PPP dos CEEBJAs, percebeu-se que elas buscam seguir as determinações presentes nesse documento. De acordo com a professora Cláudia (CT2, p.51), “Nós somos obrigados a ler o PPP, porque o PPP é a nossa bíblia básica”. Já a professora Emily (CT2, p.47) disse: “No Projeto Político Pedagógico, a gente tenta trabalhar dentro do que está colocado ali na escola”.

As professoras dos CEEBJAs possuem um documento orientador, que é construído a partir de Diretrizes e por debates. Porém, é importante ressaltar que o aspecto relacionado aos conteúdos, por exemplo, segue as determinações da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Como a professora Cláudia afirmou: “[...] o que o Estado mandou é o que está no PPP” (CT2, p.51).

Dessa forma, todo esse conjunto de informações ajuda a orientar as professoras na elaboração do plano de ensino da disciplina.

Alguns comentários sobre a prática docente

O ensino da música é cercado por alguns desafios que precisam ser encarados pelos professores que ensinam nos CEEBJAs. Um deles está relacionado à diversidade de faixa etária. Porém, perceberam-se algumas opiniões diferentes sobre os desafios relacionados a esse aspecto.

A professora Cláudia comentou que a diversidade de faixa etária gera desafios referentes à metodologia, “Porque, se você trabalha com adolescentes e você trabalha com adultos de cinquenta anos a sessenta anos, então, aí tem uma lacuna. E como que você vai unir tanto esse de dezesseis ou de quinze anos e esse de sessenta para se aproximar?” (CT2, p.87). Ribas (2009, p.133) comenta que “Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar na EJA é justamente encontrar as conexões entre as gerações para que esse lugar de atividades também seja de ensino de música significativo”. A

professora Cláudia ainda explica que “a metodologia você vai criando passo a passo e da vivência. Isso deu certo, isso tem que ser reelaborado e tem que ter um significado e tem que ser ressignificado” (CT2, p.87).

Para as professoras Nayara e Bia a questão da metodologia não é um problema. A professora Nayara leciona no individual e a professora Bia no coletivo. Interessante foi a justificativa da professora Bia, que explicou que utiliza exercícios adaptados no ensino da música:

Num exercício adaptado seria assim: o símbolo simples, sem complicação. Você trabalhar só os básicos mesmo. Por exemplo: quatro tempos, dois tempos. Entendeu? Aí, um tempo. Um bate um tempo e o outro bate dois tempos. Então, isso, a diferença de idade não tem dificuldade. Se ele tem 15 ou se ele tem 40 [anos]. (Professora Bia, CT2, p.116).

Ainda se pode apontar que "Uma característica freqüente do(a) aluno(a) é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar." (BRASIL, 2006, p.16), isto é, a sala de aula da EJA não é apenas marcada pela diversidade de faixa etária. A professora Emily citou uma vivência:

Os alunos, se você fala para eles que eles têm que cantar alguma coisa, eles já... [não é comigo]. Então, eu sempre, didaticamente, eu sempre começo trabalhar, por exemplo: [...] vamos transformar essa lenda, essa história, essa fábula, alguma coisa, em música. Vai contar essa fábula através da música, dentro do estilo que vocês quiserem. Então, eles fazem, e eu digo: agora, vocês vão ter que cantar. Depois que eles fazem todo o trabalho, aí que eu... Que daí, eles estão fazendo, eles já estão cantando na hora que eles vão fazendo para pegar o ritmo do que eles querem. Aí, já fica mais fácil, daí vai tranquilo. Mas chegar, assim, de primeira e falar que vão ter que cantar: pronto. Já não consegue mais. (Professora Emily, CT2, p.110).

É possível perceber na fala da professora citada o aspecto relacionado à timidez do aluno. A insegurança e a timidez determinaram uma postura pedagógica dessa professora. Baseado na realidade encontrada, ela precisou pensar a maneira mais adequada para realizar a atividade proposta. Em sua pesquisa, Angonesi e Silva (2007) apontaram a timidez e a baixa autoestima como sendo um dos aspectos relacionados a dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA.

Ensinar na EJA exige do professor reconhecer que a dinâmica de sala de aula é caracterizada por alunos de diversas faixas etárias. Dessa forma, exige-se das professoras uma “linguagem do EJA”, que “É uma linguagem simples, objetiva e que o aluno tenha entendimento daquilo que você está querendo expor para ele” (Professora Cláudia, CT2, p.115). Busca-se uma prática que permita a todos os alunos o acesso ao conhecimento e vivências em música.

É interessante perceber como as dificuldades dos alunos geraram determinadas posturas. Isso mostra que o ensino é pensado de uma forma que possa possibilitar a compreensão deles.

Considerações finais

Baseado nas falas das professoras entrevistadas foi possível conhecer alguns aspectos da realidade delas, que foram categorizados de acordo com a tipologia de saberes docentes proposta por Tardif (2010). Isso permitiu ter conhecimento de alguns saberes utilizados por elas e, por consequência, necessários ao ensino de música.

Constatou-se que a maioria das professoras não possui formação específica em música. Percebeu-se que a formação continuada e as pesquisas são algumas fontes dos saberes disciplinares, tão necessários nas aulas de música.

O saber experiencial, obtido no dia a dia na sala de aula, permite às professoras sem formação em música, por exemplo, aprender “O que dá para fazer, o que é legal fazer [...]” (Professora Isabela, CT2, p.31) e, assim, superar as inerentes dificuldades existentes no ensino da música. Esses saberes são importantes tanto para professoras com formação, como sem formação específica em música.

Os saberes curriculares ajudam na elaboração do planejamento da disciplina. Percebeu-se o diálogo existente entre Diretrizes, PPP e as professoras.

E o saber pedagógico visa propiciar o aprendizado dos alunos. Percebeu-se a preocupação em efetivar um ensino de música não apenas voltado à teoria, mas também a prática. Porém, é necessário que esse ensino esteja de acordo com a “linguagem do EJA”, visando uma metodologia que privilegie jovens e adultos. A utilização de exercícios facilitados pode ser uma solução. Porém, também é necessário que o professor compreenda

que as salas de aula da EJA podem possuir pessoas com baixa autoestima e timidez, e isso exige posturas didáticas específicas. Assim sendo, a constante reflexão do professor sobre o que funciona e o que não funciona em sala de aula precisa sempre ser realizada.

Por fim, acredita-se que mais estudos relacionados aos professores que ensinam música na EJA podem contribuir para o conhecimento de concepções e anseios dos educadores.

Referências

ANGONESI, M. A. G.; SILVA, V. L. M. da. Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, saberes e representações. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. p. 115-128.

ARAÚJO, R. C. de. Os saberes norteadores da prática docente de professores de piano. In: Encontro Nacional da Abem. *Anais...* Associação Brasileira de Educação Musical: Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/71Rosane%20Cardoso%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2012

AZEVEDO, M. C. C. de. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso. *Tese* (Doutorado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BELLOCHIO, C. R. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro Nacional da Abem. *Anais...* Associação Brasileira de Educação Musical: Florianópolis, 2003. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 07 jun.2012

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2012

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Administração. Avaliação e planejamento. In: *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*. Caderno 4 - EJA. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf. Acesso em: 05 jan. 2013

DEL BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. In: *Música Hodie*, vol.5, n.2, 2005. p. 65-89.

FERNANDES, J. N. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.12, p. 35-41, mar. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALIZIA, F. S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GATTAZ, A. *Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral*. Disponível em: www.gattaz.pro.br. Acesso em: 12 abr. 2012.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p.1-100.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 mai. 2012

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte*. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf. Acesso em: 14 abr. 2012

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: PIMENTA (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIBAS, M. G. de C. Práticas musicais na educação de jovens e adultos: uma abordagem geracional. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n.21, p.124-134, mar. 2009.

_____. *Música na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SHULMAN, L. S. Those Who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n. 2, 1986. p. 4-14. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>. Acesso em: 28 mai. 2012

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Música na cultura jovem contemporânea: um relato de experiência a partir de ações desenvolvidas no PIBID artes/música

Maria Teresa de Souza Neves
UNIMONTES
mariateresaneves@yahoo.com.br

Resumo: Esse relato de experiência apresenta ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), subprojeto Artes/Música, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, que teve início em outubro de 2011, contemplando 4 turmas (1 turma do 9º ano Ensino Fundamental, e 3 turmas do 1º ano Ensino Médio) da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro. Nas últimas décadas os avanços tecnológicos alteraram a relação dos adolescentes com a música. Entre as principais alterações estão: a velocidade com que as informações musicais são transferidas ou permutadas, os meios de distribuição, os meios de produção, a portabilidade de aparelhos de reprodução musical e a instituição som-imagem. Essa perspectiva nos sugeriu a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com a música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos e com quais expectativas e interesses, abrindo espaço para discussão e reflexão. Ao desejarmos uma boa formação escolar aos educandos consideramos ser fundamental que o educador esteja atento às mudanças e aos avanços tecnológicos, de modo que reflitam como essas mudanças afetam os diversos contextos de aprendizagem, gerando novas e constantes reflexões por parte dos educadores.

Palavras-chave: PIBID, Música na Escola, Música na Cultura Jovem

Introdução

Na área de educação musical nas últimas décadas, questões relacionadas à importância da música nas escolas de educação básica, aos desafios que marcam a trajetória e a prática docente nesse contexto, bem como aos conteúdos e metodologias que devem alicerçar a atuação do educador musical nessa realidade têm sido amplamente debatidas. Queiroz e Marinho (2009) afirmam que:

tal fato se deve, sobretudo, ao reconhecimento da necessidade e da importância de propostas consistentes de educação musical nas escolas. Propostas que permitam estabelecer, de maneira abrangente, um cenário musical educativo coerente, consistente e contextualizado com o que se almeja para a formação plena do indivíduo (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.61).

Segundo Figueiredo (2011, p.14), a legislação para a educação brasileira atual possibilita a presença da música na escola como parte do currículo. A obrigatoriedade da

música como conteúdo escolar representa a democratização do acesso à educação musical. A partir da Lei nº 11.769/2008, todo o cidadão brasileiro que passa pela escola terá oportunidade de vivenciar experiências musicais como parte da sua formação educacional.

Historicamente, a música já esteve presente na educação brasileira em vários momentos com finalidades específicas. Figueiredo (2011) sintetiza:

As escolas mantidas pelos jesuítas até o século XVIII inseriram a prática da música no currículo com finalidade religiosa. No século XIX havia legislação específica sobre a música para a aprendizagem de solfejo e do canto, incluindo a questão da necessidade de preparação de professores específicos para o ensino de tal prática na escola. Na primeira metade do século XX o canto Orfeônico - organizado por Villa Lobos - tinha por objetivo o civismo, a disciplina e a educação artística sendo que para o desenvolvimento desta atividade foram produzidos materiais específicos e foram formados professores de música para a escola. A partir da década de 1970, a Lei nº 5692/71, trouxe a Educação Artística para o currículo escolar, estabelecendo a prática da polivalência para as artes - um professor responsável por todas as áreas artísticas, tendo, como uma de suas conseqüências, a superficialização de conteúdos artísticos na escola. Com a LDB 9394/96 - o ensino da arte é estabelecido como componente curricular obrigatório, sem a indicação de que áreas deveriam ser incorporadas neste ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas. Em 2008, a Lei nº 11.769/2008, trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular, alterando e complementando o parágrafo 2º da Lei 9394/96, onde o ensino de arte insere, obrigatoriamente, o ensino de música (FIGUEIREDO, 2011, p. 5-6).

Com o advento da Lei 11.769/2008, vive-se um período de boas perspectivas para a educação musical. Penna (2010, p.141) destaca que, “esta lei abrirá múltiplas possibilidades para a educação musical”. Ainda, segundo a mesma autora, “precisamos ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a política educacional” (PENNA, 2010, p. 167).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), se configura, na atualidade, como um importante instrumento que objetiva promover melhorias na qualidade do ensino público, através de uma articulação permanente e profícua entre Universidades e Escolas de Educação Básica.

Criado pelo Ministério da Educação - MEC -, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES -, Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas federais e estaduais, de educação superior. A intenção principal do projeto é que as escolas participantes coloquem suas demandas para os cursos participantes, visando uma proposta

dialógica, e a partir desses desejos, os alunos e professores das universidades desenvolvam projetos em parceria com professores e direção da escola.

O PIBID concede oportunidade de refletir sobre nossas “escolhas” a partir da observação do meio e estabelecer as formas mais adequadas para atingir os objetivos, o que ensinar e quais as formas de agir no futuro ambiente de trabalho. Porém antes da aplicação do saber é necessário que se faça uma leitura da realidade estudada para saber o que fazer.

Leitura da Realidade Escolar: Caracterização

A partir de outubro de 2011, dez acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes–Habilitação em Música, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – no estado de Minas Gerais, participam do projeto interdisciplinar de apoio a docência, através do subprojeto Artes/Música: “O Ensino de Música nas Escolas”, que está sendo desenvolvido na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro.

A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, Tipologia R 045C3, identificada sobre o número 81.604-4, integrante da Rede Estadual de Ensino, está situada à Praça Dom Luiz Vitor Sartori, nº 463 – Bairro São João – Montes Claros – MG. Foi criada no ano de 1959 e instalada aos trinta dias do mês de junho do mesmo ano, por ato do Sr. Secretário de Estado de Educação, Ciro de Aguiar Maciel, sobre o Decreto 5.598, com a denominação de Grupo Escolar Coronel Filomeno Ribeiro, em Homenagem ao Chefe Político e benemérito desta cidade, o Coronel Filomeno Ribeiro, tio do então Prefeito Municipal, Dr. Simeão Ribeiro (REGIMENTO INTERNO ESCOLA ESTADUAL CORONEL FILOMENO RIBEIRO, 2011, p.3).

A escola supracitada foi escolhida para o desenvolvimento do subprojeto devido ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é de 4,9, e por estar localizada em área considerada de risco social. A escola atende a educação básica (Ensino Fundamental e Médio), Programa Acelerar para Vencer (PAV), Tempo Integral (contempla atividades de linguagem e matemática; atividades artísticas e motoras, formação pessoal e social) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos três turnos com aproximadamente 1300 alunos.

A música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o desenvolvimento sócio-cognitivo e humano dos alunos.

A partir da leitura da realidade escolar realizada através da caracterização da escola, leitura dos documentos escolares (Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico), aplicação da técnica do Grupo Focal, e observação das aulas de Arte, aplicou-se um questionário elaborado com o intuito de conhecer o valor da música na vida cotidiana dos alunos, as preferências musicais (gêneros), meios de acesso à música. Após essa etapa elaborou-se um plano de aula sobre os meios de acesso à música na cultura jovem, traçando um paralelo entre o consumo musical na contemporaneidade e no passado, objeto desse relato.

Música nas Culturas Jovens Contemporâneas

O universo sonoro musical atual oferece inúmeras possibilidades de acesso ao consumo e fruição, sendo que as práticas musicais, como ouvir, cantar, dançar, tocar e compor, fazem parte de uma realidade composta por mediações e contradições sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais.

Essa perspectiva nos impõe a necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses –, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.181).

Analisando os dados coletados a partir dos questionários planejou-se uma aula com os seguintes objetivos: chamar a atenção dos alunos para o papel da música na rotina diária de cada indivíduo e na sociedade, provocar reflexões sobre o significado e a importância da música na vida cotidiana e os meios de difusão, refletir sobre a forma de consumo musical na contemporaneidade e no passado, abordar o tema a partir da letra da música de Gilberto Gil “Banda Larga Cordel” aprofundando a reflexão sobre o tema.

O questionário aplicado possuía questões abertas e fechadas, tendo como primeira pergunta: “Você gosta de música? Por quê?” Algumas respostas foram selecionadas e projetadas no início da aula, como forma de sensibilização. A segunda pergunta foi: “Através de quais os meios você acessa música? Marque quantas opções forem necessárias”. No questionário, havia também perguntas que se referiam a gosto musical (gênero), a artistas favoritos, entre outras. Mas vamos nos ater à segunda questão, que foi a norteadora dessa aula

a qual relatamos. Abaixo o gráfico apresenta os meios em que os alunos das três turmas do Ensino Médio mais acessam a música.

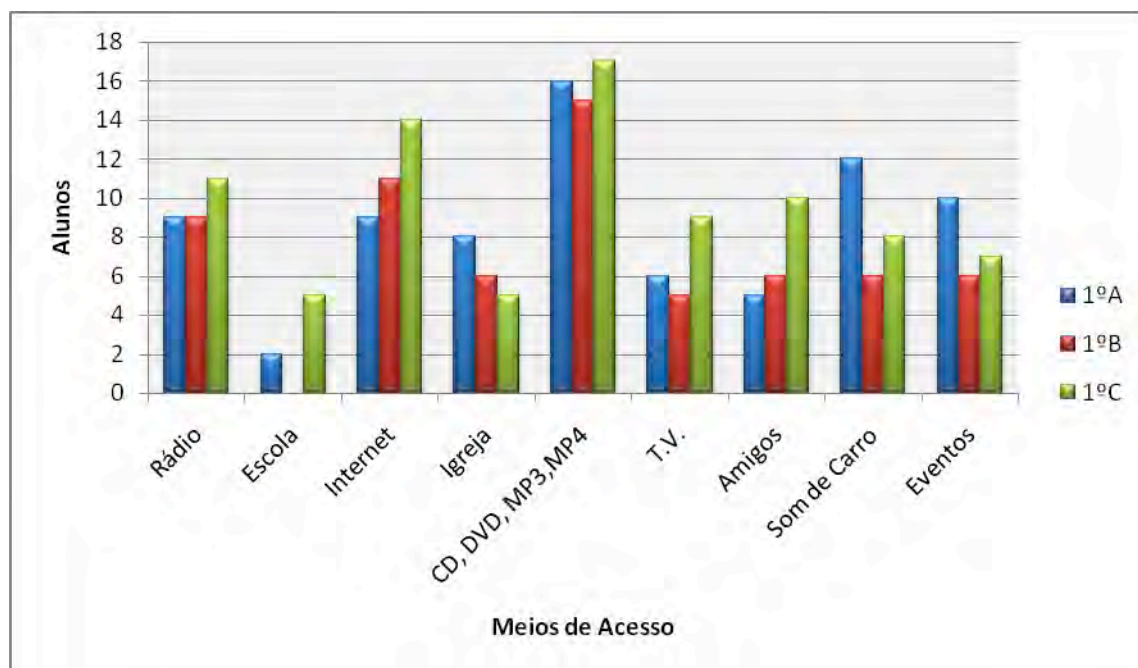


Gráfico 1. Meios de acesso à música

O que se percebe a partir da leitura do gráfico é que as mídias (CD, DVD, Mp3, Mp4 e a Internet) têm desempenhado um forte papel socializador. Subtil (2007, p.77) comenta que há algum tempo cabia às instituições tradicionais como igreja, escola, família – o papel de socializar as crianças e os jovens, isto é, introduzi-los no mundo da cultura e dos comportamentos socialmente adequados e aceitáveis. Hoje, a mídia desempenha essa função, muitas vezes à revelia das outras instituições, dada a abrangência e ênfase da sua atuação.

A partir desses dados obtidos, buscou-se realizar durante a aula uma discussão sobre a música na cultura jovem contemporânea e os meios de difusão. Várias imagens de aparelhos tecnológicos, eletrônicos e eletro-portáteis foram projetadas, tais como: Mp3, Mp4, Celulares, Tablets, Notebooks entre outros, e, um paralelo foi delineado sobre a forma de consumo musical na contemporaneidade e no passado. Imagens de Fonógrafo, Gramofone, Rádio, Televisão, Aparelhos Toca-Discos, Toca-Fitas, Walkman, Toca-fitas Duplo-Deck, Fitas Cassete, Discos de Vinil, Discman, Cds também foram apresentadas. Alguns desses aparelhos e mídias tivemos a oportunidade de levar para a sala de aula.

Como estratégia didática recortes do texto “Música: A Internet e o Modo como a Consumimos - Opiniões¹” de Jean Carlo B. Santi, que descreve as formas de consumo da música no passado e nos dias atuais foi utilizado bem como a música de Gilberto Gil “Banda Larga Cordel” aprofundando a reflexão sobre o tema.

Essa música composta em 2007 trata da perspectiva da sociedade em rede, tendo em vista que a Internet tem ocupado um espaço privilegiado de circulação de informação. Em entrevista, ao ser indagado sobre o nome da canção, Gilberto Gil reflete:

por que banda larga? Ah, porque é a estrada nova por onde vai passar boiada, carro de boi, cegonha carregando outros carros, levando outros carros para outras estradas, não é? Carretas... Tudo, almas, corações, mentes, livros, fotos, teatro, cinema, televisão... Tudo, tudo vai passar por ela. Banda larga, então ela tem que caber todo mundo, todo mundo (YouTube², em 17 de junho de 2007).

De acordo com Barros (2009):

A questão da inclusão fica evidente nesse argumento de Gil. A banda é larga porque ela alarga as possibilidades de participação das pessoas na produção e recepção de conteúdos. Nessa linha, ele fecha sua fala de introdução à nova canção: “Ela tem que começar com a possibilidade de incluir, incluir, incluir, incluir, incluir, incluir todo mundo, é por onde vai trafegar o conteúdo, não é? Toda a subjetividade humana, tudo, todas as bibliotecas, não é? Todos os arquivos, todos os acervos, tudo”. Da estradazinha por onde passava – ou ainda passa – a boiada e o carro de boi, Gil fala das estradas por onde passam os carros e as carretas que levam outros carros e da “infovia” por onde tudo passa, de idéias a sentimentos, “corações e mentes”. Por onde hoje passa a música. Mesmo quando transmitida por emissoras de rádio ou televisão, a música encontrou na internet um espaço privilegiado de circulação, gerando uma subversão na indústria fonográfica (BARROS, 2009, p.161).

Nas últimas décadas os avanços tecnológicos alteraram a relação dos adolescentes com a música. Entre as principais alterações estão: a velocidade com que as informações musicais são transferidas ou permutadas, os meios de distribuição, os meios de produção, a portabilidade de aparelhos de reprodução musical e a instituição som-imagem (SOUZA, 2000). Tais mudanças, por conseguinte, são refletidas nos diversos contextos de aprendizagem, em especial na escola, gerando novas e constantes reflexões por parte dos educadores.

Considerações Finais

¹ Disponível em <http://whiplash.net/materias/opinioes/147396.html>, acesso em 08/04/2012.

² No *YouTube*, a descrição do vídeo é o seguinte: “Gil canta Banda Larga pela primeira vez algumas horas após compor”. Disponível em: http://br.youtube.com/watch?v=bdjQwrPW_zI. Acesso em 30/05/2012

O contato com a realidade escolar tem revelado as singularidades presentes na complexidade cultural da escola e tem propiciado novas experiências sendo suporte à formação acadêmica.

É inegável a importância da música no cotidiano do adolescente, seja ouvindo música, tocando em uma banda de rock, cantando na igreja, dançando na festa ou tocando violão em uma roda de amigos, enfim, nas mais variadas situações a música está presente na vida dos jovens em quase todo o mundo.

Acreditamos ser fundamental que o educador demonstre abertura às preferências de seus alunos, mas que também possa interferir na orientação e ampliação destas preferências, para não limitar o ensino de música a poucos artistas ditados pela mídia.

A Escola é uma das organizações da sociedade onde o conhecimento científico fundamenta o saber humano. Cabe ao professor/acadêmico lançar mão de todas as disciplinas da licenciatura para elaborar sua proposta de trabalho de forma a conscientizar o aluno da importância social do seu papel enquanto educador.

Através dos questionários foi possível obter informações sobre os hábitos e preferências musicais dos alunos, bem como a forma de consumo. Tabulando os dados dos questionários foi possível verificar que os meios que os alunos mais acessam música são CDs, DVDs, Mp3, Mp4 e Internet. Comparação foi feita com os meios de acesso à música do passado, e com muita curiosidade os adolescentes participaram da aula em que foi projetada imagens de aparelhos e as mídias que permitiram que a música saísse das salas de concerto e chegasse até as nossas residências .

O texto “Música: a internet e o modo como a consumimos - Opiniões” e a música Banda Larga Cordel, permitiu discussão sobre a influência da internet na vida diária.

O PIBID oferece oportunidades de vivência no âmbito escolar, proporcionando assim uma formação mais completa e diversificada, com a possibilidade de sanar nossos anseios mediante a orientação de um ou mais profissionais da área educação.

Ao desejarmos uma boa formação escolar aos educandos consideramos que é preciso investir nos profissionais que irão orientá-los. Entendemos que é com esse olhar que o governo federal vê o PIBID: um investimento sólido na formação de futuros professores.

Referências

BARROS, Laan Mendes de. O “Cordel da banda larga”: a canção de Gilberto Gil e as perspectivas da sociedade em rede .In _____(Org) **O futuro da música depois da morte do CD**. Irineu Franco Perpetuo. Sergio Amadeu Silveira (orgs.).- São Paulo: Momento Editorial, 2009. Disponível para em: <http://www.futurodamusica.com.br> acesso em 14/08/2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical e Legislação Educacional. Estes textos são complementares à série: Educação musical escolar, com veiculação no programa. **Salto para o Futuro/ TV Escola** de 27/06/2011 a 01/07/2011. Ano XXI Boletim 08 - Junho 2011. Disponível em: < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>> Acesso em: 19/02/2012.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Revista Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. p 60-75.

REGIMENTO INTERNO ESCOLA ESTADUAL CORONEL FILOMENO RIBEIRO. Montes Claros, Minas Gerais, 2011.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: _____(Org). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de pós-Graduação em Música, 2000, p. 45 – 55.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar.2007

Música na formação humana: como atua a Casa de Estudos Musicais

Gerardo Silveira Viana Júnior
 UFC
gerardovianajr@gmail.com

Fabiana Brogliato Ribeiro
 UFC
fabibrogli@yahoo.com.br

Vicente de Paulo Barroso
 UFC
paulomusicaufc@yahoo.com.br

Francisco Baltazar Venâncio Neto
 UFC
neto_yenancio@hotmail.com

Fernanda Freire Maia
 UFC
Fernanda15sud@gmail.com

Lucas Matias Gomes Valério
 UFC
lucasmgv@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma pesquisa em andamento acerca da Casa de Estudos Musicais, um projeto de extensão da Universidade, que se propõe a ensinar música para crianças de escolas públicas do entorno da Casa José de Alencar em Fortaleza - Ceará. O objetivo do estudo é relatar como se dá o funcionamento do projeto, traçar o perfil dos envolvidos no mesmo e identificar os resultados sociais e educativos alcançados. Esse trabalho consiste de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, e os dados foram coletados através de visitas *in loco*, entrevistas estruturadas e questionários que foram aplicados aos participantes do projeto. Como resultados parciais, podemos destacar o papel social que as aulas acabam cumprindo, através da convivência entre os envolvidos e da presença educativa direcionada; o desenvolvimento musical das crianças beneficiadas, que, mesmo com pouco tempo de prática, demonstram, em sua maioria, habilidades e interesse crescentes; o aprimoramento da formação docente dos professores envolvidos.

Palavras chave: Educação musical, Projeto Social, Prática Docente.

Introdução



A Cidade de Fortaleza não possui escolas públicas de música, o que resulta em poucas oportunidades para a formação musical no contexto formal, apesar das bandas, grupos tradicionais e outras experiências informais contribuírem na formação musical de muitas pessoas. Além disso, a rede de ensino ainda não definiu com clareza como se dará a inserção da música no ensino regular. Alguns projetos sociais têm desenvolvido iniciativas que buscam preencher essa lacuna, como é o caso da Fundação Raimundo Fagner e do Instituto Piamarta. Partindo dessa mesma proposta, a Casa de Estudos Musicais iniciou atividades em 2010, oferecendo ensino de música para crianças da rede pública de ensino, na Casa José de Alencar.

O presente artigo relata a experiência que tem sido desenvolvida nesse projeto, refletindo como tem se dado a formação musical das crianças beneficiadas, bem como a repercussão dessa experiência em suas vidas, tomando como objeto da educação musical não apenas os conhecimentos musicais, mas também as questões afetivas e sociais a ela relacionadas (BRITO, 2001).

Uma vez que tal projeto pretende se constituir em uma experiência piloto para a criação de uma escola pública de música em Fortaleza, é importante que se faça tal análise qualitativa, avaliando o desempenho dos professores e buscando compreender os resultados alcançados e as dificuldades encontradas.

Referencial Teórico

Diversos trabalhos têm analisado experiências de educação musical desenvolvidas em projetos sociais. Ao abordar as funções dessa educação musical, Penna (2006, p.37) questiona se os projetos de educação não formal com objetivos sociais conseguem articular as funções essencialistas - voltadas para os conhecimentos propriamente musicais - e as contextualistas - que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais - alertando para a predominância da oposição entre essas duas funções, o que acaba por comprometer tais práticas de educação musical.

Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isto pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música [...] (PENNA, 2006, p. 38).

Segundo a autora, as funções contextualistas estão diretamente relacionadas às essencialistas, sendo, portanto, essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado, desenvolvendo habilidades e conteúdos musicais, de forma a envolver os alunos e ser significativo para eles. O que se observou nos projetos pesquisados pela autora é o fazer propriamente musical ser deixado em segundo plano, em nome dos objetivos sociais que, por vezes, tampouco são atingidos. Assim, torna-se crucial a formação do professor/educador, não só no domínio da linguagem musical, mas também da prática pedagógica, que o possibilite atuar em cada contexto educativo.

Além desses aspectos, é inevitável considerarmos as questões afetivas relacionadas à prática educativa, questões que muitas vezes são cumpridas indiretamente e através de pequenos gestos, mas que também exigem do professor/educador certo domínio para lidar com situações muitas vezes complexas.

Considerar emoções e sentimentos que afetam o corpo e a alma nas situações de vulnerabilidade social é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos. Inclui-se aqui que o processo de exclusão/inclusão é considerado na sua dimensão subjetivo-valorativa, ético-estético, além de econômica-política. (KLEBER, 2008 p.22)

Ao analisar o Projeto Villa-Lobinhos e a Associação Meninos do Morumbi, Kleber (2008) revela que as práticas musicais nas ONGs são potencialmente favoráveis para a transformação social dos grupos e indivíduos, principalmente se considerarmos os padrões socioculturais nas práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos.

Apontando para o mesmo potencial transformador das práticas musicais, Kater (2004) reflete sobre o processo formador da música ao possibilitar ao aprendiz entrar em contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, superando situações. Tal processo educativo busca despertar o interesse pela música, acabando por despertar também o interesse pelos sons, pelas fontes sonoras, pelas pessoas, pelo mundo. Segundo ele, chamando de consciência a essa percepção assim ativada, podemos concluir que a educação musical constitui-se um meio de conscientização pessoal e do mundo.

Ressalta ainda que, nesse processo, o educador musical acaba sendo um modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical, mas também enquanto pessoa que é, o que sugere ao educador que se dedique a um trabalho de desenvolvimento pessoal (no sentido de conhecer-se melhor,

cultivar o equilíbrio interno, determinação, coerência, criatividade, auto-observação, etc.), consciente da função de referência que representa, e de seu maior privilégio: “participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano” (KATER, 2004 p.46)

Porém, um dos desafios no trabalho musical com jovens em projetos sociais é conseguir envolvê-los de fato nesse trabalho. Nesse sentido, Torres (2010), ao relatar sua experiência como educadora musical em projetos sociais, ressalta a importância da escolha do repertório, o que envolve conhecer aspectos do cotidiano musical do grupo, para buscar como melhor adaptar determinadas músicas para serem trabalhadas no instrumento e terem resultado musical que agrade a eles. “Os jovens precisam estar interessados em tocar esta ou aquela música, em ter vontade de executar um determinado repertório com significado para eles” (TORRES, 2010 p. 68).

Com esse intuito adota o procedimento de apresentar as músicas novas para o grupo, fazendo a execução na flauta e, em muitos casos, apreciando a gravação das mesmas.

As estratégias desenvolvidas nas aulas visam à realização do trabalho musical de muitas modalidades e com propostas diferenciadas, tais como ouvir e repetir mediante a técnica do eco na flauta doce, cantar as melodias antes de tocar, apreciar as músicas e tocar com acompanhamento do playback, fazer acompanhamento rítmico das músicas com percussão corporal, dentre outras. (TORRES, 2010 p.69)

Tendo em vista todas essas questões, cabe ainda analisar o processo de seleção de cada projeto, tendo, de um lado, aqueles que selecionam os julgados mais aptos para participar do processo proposto, recorrendo a critérios de habilidade ou experiência anterior do ponto de vista técnico e, do ponto de vista pessoal, ao nível de sociabilidade e adaptabilidade, selecionando os mais qualificados. Tais projetos focam na produção de um resultado final a ser apresentado externamente, e acabam por cumprir um importante papel social ao abrir frentes profissionais para os participantes, “muito embora modelos deformadores sejam inconscientemente reproduzidos e alimentados em seu transcurso (autoritarismo, excesso de competição, concorrência, alheamento de si)” (KATER, 2004 p. 46).

Por outro lado, os projetos que se abrem à participação da comunidade sem seleção acabam dedicando-se aos considerados mais limitados, bastando ter interesse para participar. Em sua maioria são jovens oriundos de famílias com níveis diversificados de organização,

apresentando limitações, com maior ou menor acentuação, sob vários pontos de vista (econômico, intelectual, emocional, afetivo, etc.). Segundo Kater, esse diferencial é um potencial pedagogicamente valioso, podendo induzir à mobilização necessária para a travessia e a superação de importantes obstáculos no desenvolvimento pessoal, porém, em consequência das particularidades que tais jovens assumem, tais projetos acabam por enfrentar desafios no funcionamento do grupo e na relação de ensino-aprendizagem.

A partir da perspectiva desses autores, buscamos analisar a experiência de formação musical desenvolvida na Casa de Estudos Musicais. Descreveremos em seguida, a metodologia empregada nesse estudo e os principais resultados observados.

Metodologia

Tendo como base a pesquisa qualitativa, que se volta para aquilo que não é mensurável, tomando a realidade e o sujeito como elementos indissociáveis e considerando suas subjetividades e particularidades, realizamos um estudo de caso, abordagem que busca explorar uma situação específica, considerando contextos complexos nos quais estão envolvidos diversos fatores simultaneamente.

Os dados foram coletados através de visitas à Casa de Estudos Musicais, nas quais empregamos uma estratégia de observação participante e de entrevistas com os envolvidos no projeto. Alguns dos dados acerca do perfil dos estudantes foram obtidos através da análise de um questionário aplicado pela coordenação do projeto junto aos alunos. Pretendemos ainda aplicar um segundo questionário às crianças, bem como aos professores e coordenadores.

Além disso, entrevistamos a coordenação da CEM, com o objetivo de esclarecer como funciona o projeto, o seu histórico, a quantidade de alunos atendidos, a proposta pedagógica, o perfil dos professores e os objetivos futuros do projeto.

Resultados Parciais

Segundo o coordenador, a Casa de Estudos Musicais foi fundada em 2009, na Casa José de Alencar (em Messejana), como resultado de uma parceria entre a ONG UNIVERSOS e a Universidade. A escolha do local deu-se pelo fato de ser onde previamente funcionava o curso de licenciatura em Música. A ideia inicial, que se mantém até hoje, era a de um espaço onde crianças pudessem aprender música de forma gratuita, e os graduandos do curso de

Música pudessem iniciar-se à docência, com bolsas remuneradas. Inicialmente, a coordenação do projeto entrou em contato com as Escolas públicas que se localizam na vizinhança da Casa de José de Alencar, no intuito de inscrever as crianças de tais escolas para participarem do projeto.

No início do semestre letivo de 2013, em abril, entraram trinta crianças de idades variadas, entre sete e treze anos, através de um processo de seleção que aconteceu em três escolas: José Carvalho, Moreira da Rocha e Iracema. No mês de maio, na época da aplicação do questionário, apenas vinte e cinco crianças o devolveram. No início de julho, quando terminou o semestre letivo, havia entre vinte e cinco e trinta crianças

A proposta pedagógica do projeto espelha-se na proposta curricular do próprio curso de música da Universidade, que inicialmente oferece disciplinas como percepção e solfejo, técnica vocal, canto coral e prática instrumental, buscando dar uma formação mínima necessária para a apropriação da linguagem musical (tendo em vista que o curso não realiza teste de aptidão). Assim, o projeto oferece às crianças aula de canto coral e de instrumentos musicais, tendo o desenvolvimento da percepção como norte em ambas as aulas.

O projeto tem dois focos bem claros: o de educação musical e o de trabalho social. Para aqueles que apresentam mais dificuldade de compreensão ou de comportamento, o trabalho social sobrepõe-se ao desenvolvimento musical, e a aula passa a funcionar como uma experiência de integração. Os professores apresentam bastante domínio musical, e mostram-se dispostos a cumprir o papel de educador, resultando num equilíbrio entre as funções essencialistas e contextualistas, conforme tratado por Penna.

Desde o segundo semestre de 2012 a coordenação convidou uma pedagoga para fazer parte do projeto, no intuito de acompanhar as crianças mais de perto, tornando-se uma referência na questão de disciplina e comportamento, além do cuidado, facilitando a convivência e a relação ensino/aprendizagem.

Uma dificuldade apontada pelo coordenador é a desistência das crianças, que é muito frequente, apesar de nossa pesquisa ter mostrado que ela vem diminuindo. Em relação à inconstância de algumas crianças que apresentam muitas faltas, foi proposto em reunião entre os professores que aquele que faltar mais de três vezes seguidas perderá a vaga. Outro desafio é o progresso lento das habilidades musicais desenvolvidas, em grande parte por conta da não aquisição de instrumento, dadas as condições financeiras da família.

Através do questionário aplicado aos alunos tivemos acesso ao que pensam as crianças. À intenção delas em estudar na CEM, quinze responderam que queriam aprender a tocar um instrumento. Nove crianças disseram querer seguir a carreira de músico.

Quinze das crianças entrevistadas escolheram o instrumento por livre e espontânea vontade, e quatro escolheram flauta por não ter mais vaga nos outros instrumentos. O que evidencia certo desinteresse pela flauta doce, problema já reconhecido pela professora. Treze delas já tiveram contato com um instrumento anteriormente, sendo seis com violão. Estes geralmente escolhem um instrumento novo. Um dos alunos de teclado, por exemplo, respondeu que já havia tido contato com todos os outros instrumentos oferecidos. Porém, a maioria não havia tocado nada antes.

Todos os alunos elogiaram seus professores, apesar de alguns considerá-los muito ou pouco exigentes, não apresentando nenhuma sugestão a eles, exceto por mais repertório. Elogiaram a atuação da coordenadora pedagógica, apontaram que ela se importava com o bem estar deles. Quando questionados sobre seus comportamentos em sala de aula, e sobre o que poderia ser feito para melhorar seus rendimentos, dezessete crianças responderam que precisam estudar e concentrar-se mais, e brincar menos.

Quando perguntados se o desempenho escolar havia melhorado depois das aulas de música, dezessete responderam que sim, sendo que alguns destes responderam que se tornaram mais concentrados, e outros sete responderam que não vêem nenhuma relação entre a escola e a música. Constatamos com isso a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o desempenho escolar das crianças, talvez com visitas às escolas.

Partindo para as observações do que vem sendo trabalhado em cada aula, encontramos um repertório em canto coral já formado, com músicas como “Aquarela”, “Faca Amolada”, “Estrela do Mar”, “Peixe Vivo” e “Sambalelê”. Nos questionários as crianças sugeriram em relação ao canto coral mais tempo de técnica vocal e maior repertório de músicas.

Na turma de violão percebemos algumas crianças com dificuldade, por terem a mão ainda muito pequena. Parte da turma já possui o instrumento, mas boa parte só pode treinar durante as aulas, o que atrasa o progresso. A turma de violão é a maior, com doze alunos, o que também dificulta o progresso individual. Em geral, elas são muito interessadas, apesar de algumas terem dificuldade de atenção.

Nas aulas de violino encontram-se atualmente quatro crianças, que demonstraram mais dificuldade, pois, apesar de ser um instrumento pequeno, a técnica é complexa e requer muito treino. É um instrumento ainda menos acessível que o violão e apenas um dos alunos já consegue tocar a música que vem sendo trabalhada “Ode à alegria”.

Os alunos de flauta têm se saído bem, são cinco e todos já lêem partitura e executam três músicas: “Ode à alegria”, “Escravos de Jó” e “Pastorzinho”, esta em parceria com os alunos do cavaquinho.

Os três alunos de cavaquinho apresentam um bom domínio do instrumento e já tocam as músicas “Samba lele”, “Sapo Jururu”, “Asa Branca”, “O Pato”, “O Pastorzinho” e “Azul no Céu” (composição do professor).

Os alunos de teclado são apenas três, e todos já aprenderam a posicionar os dedos, a tocar os acordes maiores e menores e executam duas músicas: um Cânone em E Maior e “Valsa de Amelie Poulain”.

Algo interessante a se destacar é a paciência com que os professores tratam as crianças que têm maior dificuldade, encontrando aqui o elemento da afetividade como ferramenta de ação socioeducativa, conforme citado por Magali Kleber. Muitas vezes tais crianças não recebem em casa, na escola, ou em outros ambientes, o olhar amoroso que o educador muitas vezes pode oferecer, sendo este um importante papel no que diz respeito à formação de seres humanos, o que já era defendido no século XIX, por pedagogos como Pestalozzi.

Em relatos informais, os professores envolvidos ressaltaram o notório ganho de experiência didática que tal envolvimento tem proporcionado, sentindo-se hoje muito mais capazes de conduzir uma aula e de entrar como professor em sala de aula. Ainda pretendemos acompanhar mais de perto os planejamentos das aulas, métodos e as próprias experiências e aprendizagens de cada professor. Segundo a coordenação, o sucesso do projeto pode ser medido principalmente a partir dos sorrisos das crianças, reconhecendo a necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado nesse sentido.

Considerações Finais

A Casa de Estudos Musicais tem cumprido importante papel na vida das crianças e adolescentes que dela participam, tendo em vista a inexistência de espaços gratuitos de

educação musical formal em Fortaleza que atendam ao desejo daqueles que pretendem se formar músicos ou simplesmente aprender a tocar um instrumento ou a cantar, considerando que as experiências informais sozinhas não dão conta de suprir essa formação.

Concomitantemente o projeto apresenta-se como uma oportunidade para o exercício da prática docente e aprimoramento da formação dos estudantes de licenciatura em Música. Para alguns deles, trata-se do primeiro contato com tal prática, não tendo ainda cursado a disciplina de estágio, enquanto que outros estão cursando as primeiras disciplinas didáticas e encontram ali um campo fértil para desenvolver o que aprendem em sala de aula.

O vínculo existente com a Universidade desde o início do projeto acaba por firmar um importante elo entre a educação musical oferecida no projeto e a própria formação dos professores, o que é crucial para a qualidade do processo, conforme defendido por diversos autores, como Kater, Penna e Kleber.

Os dados alcançados pela presente pesquisa são importantes referenciais primeiramente para o prosseguimento do próprio projeto, mas também para aplicação de outras iniciativas semelhantes, compreendendo as potencialidades e as limitações encontradas.

Alguns pontos poderão ser levados à equipe de professores e coordenadores do projeto, em reuniões posteriores, para discussão e aprimoramento, partindo de observações levantadas por nossa pesquisa, como a importância da escolha apropriada do repertório, conforme encontrado em Torres, e os atributos fundamentais do educador musical no exercício pedagógico atento e rigoroso, como propõe Kater.

Referências

BRITO, T. A. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

HIKIJ, R. S. G. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

KLEBER, M. O. Práticas musicais em ONGs: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. **Fênix Revista de história e estudos culturais**, Uberlândia, v. 5, n. 2, abr/mai/jun 2008

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

PENNA, M.; BARROS, O. R. N; MELLO, M. R. Educação musical com função social: qualquer prática vale? – **Revista da Abem**, Londrina v. 20, n. 27, p. 65-78, jan/jun 2012.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

TORRES, M. C. R. A. Música em um projeto social com jovens: reflexões sobre alguns caminhos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 63-72, jul./dez. 2010.

Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes

Tiago Teixeira Ferreira
 FITO
 tiagot_clarineta@hotmail.com

Prof^ª Dr^ª Jéssica Mami Makino
 FITO
 jejemakino@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo apresento a pesquisa de campo que dá base para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso. A mesma teve por objetivo verificar a aplicabilidade do Pensamento Curricular em Arte estruturado para os Cadernos de Arte dentro da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. Por se tratar de um estudo em andamento, trago todos os passos dados até o presente momento, desde a escolha pelo projeto e a opção pelo título, até as mudanças ocorridas no decorrer do processo. Para organizar essas informações, utilizei de pequenos subtítulos baseados em deslocamentos feitos dos pensamentos do filósofo Gilles Deleuze, referência teórica presente nos Cadernos acima citados, bem como peça chave para a condução da pesquisa. Como metodologia, a opção foi o estudo de caso. Ao final, apresento meus resultados parciais mediante os dados coletados, relatando sobre a positiva aplicação do material e chamando atenção para a maneira como o mesmo deve ser conduzido para seu melhor aproveitamento.

Palavras chave: Música no ensino regular; Proposta Curricular do Estado de São Paulo; Pensamento Curricular em Arte.

O Trajeto

Elaborar um projeto de pesquisa que envolvesse música e sala de aula de escolas regulares surgiu como área de estudo após ingressar, há dois anos e meio, no curso de licenciatura em Educação Musical. Durante esse período, me deparei com um novo conceito de música e de como ensiná-la e aprendê-la, pois até então minha única referência era a maneira como eu havia aprendido essa linguagem – algo totalmente tradicional e mecânico, se assim posso denominar, voltado ao aprendizado de teoria musical e técnica instrumental.

Sendo assim, essa mudança de paradigma se fortaleceu frente à necessidade de iniciar os estágios obrigatórios para conclusão do curso e uma dessas experiências foi marcante. Venho, então, apresentar que, diante do que observei no estágio realizado na Escola

Estadual Professora Lucy Anna Carrozo Latorre, na cidade de Osasco, São Paulo – tendo verificado o interesse dos alunos pela linguagem de música e refletindo sobre o resultado alcançado em um trabalho envolvendo canto e percussão – a possibilidade de desenvolver um projeto com jovens do ensino regular me instigou.

Somando-se a isso, tive contato com os Cadernos do Professor – material integrante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio – em uma das aulas de estágio, ministradas por Jéssica Mami Makino – autora da seção relativa a linguagem de música – passando a utilizá-lo como alicerce para elaborar meus pensamentos para um possível projeto de música para ao referido colégio.

Baseado nesse material, apresentei uma proposta de pesquisa à escola já referida oferecendo um trabalho envolvendo música nas aulas de Arte com turmas do ensino fundamental II – 7ª Série/ 8º Ano. O projeto foi concebido com o nome “Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes”.

O Devir Arquipélago

Definida essa moldura por meio da escolha do nome do projeto, cabe salientar o porquê dessa decisão. Sendo assim, no texto de abertura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte, ao expor uma concepção para esta mesma área, encontra-se a seguinte citação de Agnaldo Farias:

Cada obra de arte é um arquipélago porque cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece (FARIAS, 2002 apud FINI, 2008, p. 42).

Diante dessa ideia escolhi como parte integrante do título da pesquisa que aqui se apresenta o termo arquipélago, principalmente por entender que a música, assim como outras artes, tem elementos conceituais, estruturais e perceptivos básicos próprios a sua linguagem, assim como um conjunto de ilhas repletas de conhecimentos a serem descobertos e experiências a viver.

A escolha das outras duas palavras que compõem o título – interligado e pontes – dá-se principalmente pelo Pensamento Curricular em Arte imaginado para a Proposta Curricular acima referida. Segundo Martins e Picosque (2009, p.8), de acordo essa concepção, procura-se romper com a organização dos conteúdos em sequência para as linguagens de Arte, priorizando um esquema que proporcione encontros e conexões entre as linguagens artísticas por diferentes ângulos de visão.

Essa noção de encontros e conexões é o que permeia a construção do Mapa dos Territórios da Arte apresentado nos Cadernos, em que linhas que representam Territórios da Arte se entrelaçam e se conectam umas as outras.

Sendo assim, imaginar ilhas que se interligam por meio de pontes permite criar uma rede onde é possível transitar entre as mesmas. Partindo do princípio de que cada uma dessas ilhas possui suas particularidades – conteúdos – é coerente dizer que o desbravamento desse arquipélago pode iniciar por qualquer ilha, deslocando-se para qualquer outra, tendo a vantagem de levar consigo os conhecimentos adquiridos.

Mapeando a Pesquisa

Para entender melhor alguns termos que justificam o título da pesquisa, bem como contextualizar as bases que sustentam a mesma fui buscar informações na página São Paulo Faz Escola – projeto maior que engloba as metas do governo para a educação – inclusive sobre o porquê da elaboração da referida Proposta Curricular.

No ano de 2007, o governo de São Paulo propôs organizar de modo mais eficiente o sistema educacional do Estado com a chamada Proposta Curricular, criando uma base de conteúdos comuns a toda rede de ensino estadual. Para formular tal proposta, a Secretaria de Educação pediu aos professores, coordenadores e diretores que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino.

Com base nesses relatos, uma equipe de professores contratados elaborou em 2008 os Cadernos do Professor que vêm sendo – atualizados e revisados – distribuídos para todo o corpo docente da rede pública do Estado.

Dessa forma, embasado nesses Cadernos, também escritos para a disciplina de Artes, me preocupei em observar as Situações de Aprendizagem sugeridas para a linguagem de

música e, mediante essa análise, busquei desenvolver um pensamento de como as propostas poderiam ser trabalhadas e se realmente elas seriam aplicáveis no contexto das escolas estaduais.

Traçando Deslocamentos

Debruçando-me sobre essas constatações, tive como pensamento inicial, a procura por responder à seguinte questão: É possível desenvolver conteúdos de música na sala de aula do Ensino Fundamental II utilizando como suporte as Situações de Aprendizagem propostas pelos Cadernos do Professor?

Entretanto, no decorrer das primeiras aulas percebi que o objetivo maior da pesquisa não era testificar as Situações de Aprendizagem trazidas nos Cadernos, mas sim, verificar se o Pensamento Curricular em Arte elaborado pelos autores se aplicava à situação escolar para o qual foi projetado.

Essa mudança do foco da pesquisa veio ao encontro daquilo que eu já havia observado na própria apresentação da Proposta Curricular, quando explica o que contém os Cadernos do Professor:

Neles são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por séries e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalhos nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (FINI, 2008, p. 7).

Duas palavras destacam-se nessa citação – orientar e sugestões – e ambas reforçam o porquê da mudança citada acima. Sendo assim, é possível perceber que as Situações de Aprendizagem foram estruturadas como possibilidades de ação mediante uma condição imaginada pelos autores da mesma. Dessa forma, poderiam não se aplicar exatamente como projetadas, uma vez que as aulas deveriam ser conduzidas a partir da necessidade de uma sala de aula específica composta por alunos que, por sua vez, vivenciam realidades e experiências também específicas.

Diante dessa constatação, coube a mudança de objetivo, focando-o agora sobre a lente do Pensamento Curricular em Arte e não mais das Situações de Aprendizagem. Dando um novo norte ao trabalho, procurei responder a seguinte questão: Utilizando como suporte o Pensamento Curricular em Arte proposto pelos Cadernos do Professor, como fazer para desenvolver conteúdos de música na sala de aula do Ensino Fundamental II?

Mesmo com esse deslocamento, o questionamento sobre a funcionalidade daquele é de grande relevância, principalmente, frente ao contexto atual das discussões sobre a implantação dos conteúdos de música nas escolas por meio da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e torna o conteúdo de música obrigatório como componente curricular.

Outro fator que vem corroborar essa escolha é justamente a verificação da viabilidade desse material no contexto das salas de aula para as quais foi projetado, trazendo um possível retorno para os professores e para as Escolas que o aplicam, pois como foi observado no estágio já referido, esses Cadernos, muitas vezes, não são usados como ferramenta de apoio para as aulas de Arte.

Dando continuidade às averiguações, no levantamento realizado nos sites do Google Scholar, do banco de teses da CAPES e nos anais de congressos da ABEM, pouco encontrei relatando sobre o emprego desse material no ensino de Arte – mais especificamente música – nas escolas. Entretanto, algumas fontes apontam para questões mais amplas como a utilização desses Cadernos como instrumento de mediação cultural, como o artigo escrito pelo Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenado pela Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins (MARTINS et al. 2010, 15p.).

Outras informações constantes em variados textos, como o escrito por Adriana dos Santos Cunha, tratam de questões ainda mais amplas como os impactos dessa Proposta Curricular sobre o aluno, o professor e a escola – baseados, em sua maioria, nas avaliações do Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP).

Diante do resultado dessa pesquisa, busquei considerar as referências do próprio material para justificar o porquê dos possíveis trajetos didáticos que seriam adotados.

Encontros e Intercessores

Sendo assim, explico minhas escolhas teóricas por dois caminhos, o primeiro com relação aos Cadernos de Arte e suas concepções, o outro abrangendo proposições sugeridas para a linguagem de música.

Escolhas teóricas para o estudo de Caderno de Artes

Por sua particularidade – Pensamento Curricular em Arte – os Cadernos do Professor pensados para esta disciplina foram construídos com base em uma estrutura de organização de conteúdos não lineares para artes visuais, música, teatro e dança – as quatro linguagens tratadas no material – buscando pensar as áreas de estudo por meio da estrutura de uma cartografia que tivesse a capacidade de criar um encontro entre as diferentes modalidades artísticas por diversas perspectivas (MARTINS; PICOSQUE, 2009, p.8).

Para que tal pensamento fosse organizado, as autoras da proposta resolveram elaborar um Mapa dos Territórios da Arte que permitisse a visualização da complexidade do pensamento curricular e o traçar de um desenho sem núcleo central que oferecesse a possibilidade de múltiplas entradas e conexões para esses territórios.

Os territórios escolhidos, no sentido de vislumbrar a Arte por diferentes ângulos, foram: Linguagens Artísticas, Processos de criação, Materialidade, Forma-conteúdo, Mediação cultural, Patrimônio cultural e Saberes estéticos e culturais.

O fato de utilizar os termos mapa e território, bem como traçar esses últimos de uma maneira conectada, não é escolha do acaso. Esse posicionamento surge da leitura – por parte das professoras autoras – de textos de Gilles Deleuze e, principalmente, da utilização do conceito de rizoma trazido por este filósofo. Essa metáfora do rizoma é explicada por Sílvio Gallo em seu livro *Deleuze & a Educação* como sendo aquele tipo de pequenas raízes emaranhadas que se entrelaçam formando um conjunto complexo no qual os elementos estão ligados uns aos outros (GALLO, 2003, p.93).

Como Deleuze não se ateve a escrever especificamente sobre educação em suas obras, para entender a filosofia que permeia os Cadernos, bem como aplicar de maneira mais coerente o Pensamento Curricular em Arte pensado para os mesmos, utilizarei principalmente

o que Sílvio Gallo escreveu a respeito do pensamento filósofo. Para isso, como afirma o autor:

Pretendo operar por deslocamentos. Tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guatarri, para reterritorializá-los no campo da educação (GALLO, 2003, p. 64).

Referencial teórico escolhido para as proposições de música

Já, fixando-me às Situações de Aprendizagem da linguagem de música, busco como referência, para entendê-las e melhor construir as minhas próprias Situações, os pensamentos do compositor e educador canadense Raymond Murray Schafer, mesmo porque muitas das atividades sugeridas nos Cadernos são baseadas nas ideias desse educador.

Como afirma Marisa Fonterrada em seu livro *De Tramas e Fios*:

Schafer não está preocupado com o ensino sistemático de Música, com a aplicação de técnicas específicas de formação de instrumentistas ou cantores, tampouco quer desenvolver e sistematizar procedimentos metodológicos para uso nesta ou naquela instituição de ensino (FONTERRADA, 2008, p.195).

Concepções essas, expressas na fala da autora, é que servem para corroborar o porquê das escolhas feitas para as Situações de Aprendizagem em música, indo ao encontro do pensamento de não sequencialidade contido nos Cadernos de Arte.

Além disso, muitas das outras concepções de Schafer vêm somar às ideias presentes nos Cadernos, como o pensamento de interligação das artes apresentado em seu livro *O Ouvido Pensante* no capítulo *O Rinoceronte na Sala de Aula*, onde trata da questão com o subtítulo *Um ponto de encontro para todas as artes* (SCHAFER, 1991, p. 290-293).

Tendo compreendido como os Cadernos foram elaborados e decidido por que trajeto conduzir minhas próprias Situações de Aprendizagem – baseando-me em uma relação dialética com os alunos em sala de aula – preocupe-me em como analisaria os dados que seriam coletados na pesquisa.

A Metodologia - Rizomas e Conexões

Como forma de atingir os objetivos traçados para o projeto inicial algumas escolhas foram feitas no sentido de encontrar os resultados mais próximos à validade para a pesquisa. Se tratando da aplicação de um material que poderia gerar respostas variadas, devendo ser analisados os procedimentos que levaram a esta, o método escolhido foi o Estudo de Caso.

Nesse contexto, duas situações conduziram o trabalho por outro caminho. A primeira, com relação à turma onde seria aplicado o projeto e a outra quanto à quantidade de salas que seriam contempladas. Começo pela última. Inicialmente, as propostas seriam aplicadas em apenas uma sala de aula do 8º ano durante um bimestre, possibilitando a melhor análise dos dados coletados. Entretanto, chegando à escola observei que teria pouco tempo para trabalhar as propostas de música, pois a professora de sala ficaria com uma parte das aulas para continuar com seus conteúdos curriculares.

Diante dessa situação, optei por permanecer com duas turmas na mesma condição descrita, porque assim teria mais possibilidade de desenvolver os caminhos propostos pelos Cadernos, bem como elaborar, por meio da necessidade das turmas, Situações de Aprendizagem que conduzissem as aulas por diferentes percursos, verificando realmente a viabilidade do Pensamento Curricular em Arte.

Referindo-me à turma em que inicialmente seria aplicado o projeto, é que se desenrola a segunda mudança citada. Considerei que trabalharia com as mesmas salas onde havia realizado estágio um ano antes, pois minha reinserção no campo de pesquisa poderia ser facilitada por conta desse contato anterior. Todavia, por questões de mudança de turno, o projeto foi desenvolvido com alunos da mesma faixa etária, porém com os quais nunca havia trabalhado.

Outro item importante que seja explicitado são os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. Analisarei o meu próprio diário de bordo, gravações de atividades que realizamos na pesquisa de campo, trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula e conversas formais e informais com os alunos, professora de sala e uma estagiária que acompanhou todas as aulas.

Considerações Parciais: Multiplicidades

Tendo chegado o final da aplicação da seção da pesquisa acima descrita, deparei-me com uma quantidade suficiente de dados – escritos, gravados e observados – para poder apresentar possíveis resultados com relação aos questionamentos que deram o norte para esse estudo. Todavia, esses resultados serão trazidos de uma maneira parcial, pois o trabalho (TCC) que concluirá de maneira mais clara a pesquisa encontra-se em processo de escrita.

Dessa forma, inicio por referir-me à mudança de foco do objetivo da pesquisa, fato este que veio transferir a atenção para o Pensamento Curricular em Arte e que colaborou decisivamente no entendimento e aplicação dos deslocamentos das ideias de Deleuze no decorrer do trabalho. Por meio dessa nova ótica passei a utilizar com mais clareza, como forma de orientar minhas aulas, os Territórios da Arte.

Julgo interessante citar, ainda, que a aplicação desse pensamento, bem como sua visualização por meio do Mapa criado pelas autoras, levou-me a organizar ao longo do processo, os conteúdos trabalhados em sala de maneira precisa, mesmo que inicialmente me tenha gerado dúvidas. Verificar ao final de cada aula onde se enquadrava cada item discutido com os alunos possibilitou-me planejar a aula seguinte com mais facilidade.

Além disso, a possibilidade de entradas múltiplas para os conteúdos – sugeridas pelos Cadernos e que inicialmente me assustaram – tornaram-se minhas aliadas no contato com os alunos, levando-me a perceber quais eram suas necessidades e buscar uma aproximação com a realidade dos mesmos. Tal constatação conduziu-me, durante o processo de reflexão, a reencontrar autores como Hans-Joachim Koellreutter e Paulo Freire.

Corroborando os pensamentos desses educadores, cabe trazer o que Teca Alencar de Brito, explica em seu livro Koellreutter educador sob o título *Currículo e conteúdos: ensinar “aquilo que o aluno quer saber”*:

Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. [...] é preciso contar com procedimentos metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós (BRITO, 2001, p.31).

Assim como na fala de Koellreutter, o material foge a regra geral de conteúdos sequenciais rígidos e, ao mesmo tempo, não nega um trajeto coerente, mas sim o utiliza como forma de orientar o professor a olhar abertamente para “aquilo que o aluno quer saber”.

Nesse sentido, para uma melhor aplicabilidade do Pensamento Curricular em Arte, primeiramente, os Cadernos de Arte não podem ser entendidos como métodos a serem seguidos efetivamente. Ao contrário disso, devem ser vistos como possuidores de uma proposta de pensamento de como refletir sobre arte e seu ensino/aprendizagem.

Quanto à realidade para o qual o mesmo foi projetado, é condizente, desde que o professor decida conhecer profundamente sobre sua proposta e militar a seu favor no âmbito das salas de aula, pois o mesmo destina-se à reflexão por parte dos professores e não dos alunos. Já, com relação às Situações de Aprendizagem em música, as mesmas devem ser conduzidas no sentido de mapear os interesses dos alunos e buscar apresentar possibilidades musicais à margem dos conhecimentos dos mesmos.

Nesse sentido, o material se concretiza, principalmente, se levar em consideração o ponto de interesse dos alunos, buscando, professor e aluno, construir suas próprias Situações de Aprendizagem e traçar seus caminhos únicos pelo Mapa dos Territórios da Arte.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2008.

BRITO, M. T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, p. 23-53, 2001.

CUNHA, A. S. **Os impactos do currículo oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educação/eventos/PA%2018.pdf>>. Acesso em: 30 de Março de 2013.

FINI, M. I. (Coord.) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte**. São Paulo: SEE, 2008. 64p.

FONTEERRADA, M. O. T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, p. 193-200, 2008.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 118p.

MARTINS, M. C. et al. Arte no caderno do aluno para as escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES E ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”, 19., 2010, Cachoeira, BA. **Anais...Cachoeira**: ANPAP, 2010.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. . **Caderno do professor: arte, ensino fundamental – 7ª série, volume 2**. São Paulo: SEE, p.5-11, 2009.

SÃO PAULO FAZ ESCOLA. **Consulta geral a homepage oficial**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 de Março de 2013.

SCHAFER, R. M. O rinoceronte na sala de aula. In: **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, p. 265-329, 2011.

Música nas escolas de educação básica: um recorte da produção científica no Brasil

Nair Pires
UFOP
nair.pires@yahoo.com.br

Ângela Dalben
UFMG
tutti.uai@gmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento da produção científica sobre o tema educação musical nas escolas de educação básica. Como metodologia de trabalho, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico nos artigos da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1992-2011), e na produção acadêmica de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil, em diversas áreas do conhecimento (1972-2011). O levantamento considerou os trabalhos que trazem no título, no resumo ou nas palavras-chave, as expressões educação musical, escolas de educação básica e suas respectivas correlatas. Os artigos foram mapeados em meio eletrônico (internet) no sítio da ABEM, e as pesquisas acadêmicas em um banco de dados produzido na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Foram analisadas 105 dissertações e 13 teses, totalizando 118 pesquisas, e a coleta de dados foi feita com base na leitura dos resumos. Na Revista da ABEM foram selecionados 75 artigos, e aqueles que não apresentavam resumo foram lidos na íntegra. As categorias formação e prática profissional, políticas públicas e a música no contexto escolar, e outras temáticas balizaram a elaboração da análise dos dados. Um dos principais resultados encontrados foi o foco de interesse dos autores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento dos anos finais do ensino fundamental, *locus* de atuação do professor de música formado pelos cursos de licenciatura no país.

Palavras chave: Educação musical. Escolas de educação básica. Pesquisa em música.

Introdução

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” têm sido utilizadas pelos pesquisadores brasileiros, sobretudo nos últimos quinze anos, como forma de mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. (FERREIRA, 2002). Na área de Música, os levantamentos sobre o estado do conhecimento surgiram com os trabalhos de Ulhôa (1997) e Oliveira e Souza (1997). Ulhôa (1997) elabora um banco de dados com 365 títulos relativos à produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Música e Arte com concentração em Música, até dezembro de 1996. De forma mais específica, Oliveira e Souza (1997) realizam uma pesquisa da subárea

de educação musical com o objetivo de construir o estado atual do campo de educação musical nas dissertações de mestrado dos cursos de pós-graduação em Música/Educação Musical.

A partir das pesquisas anteriores, Fernandes (1999) sistematiza e verifica como está o campo de pesquisa em Música na subárea de educação musical na produção acadêmica até 1997 e, em seguida, nas dissertações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (FERNANDES, 2000). Em trabalhos posteriores, o mesmo autor amplia a listagem incluindo a produção acadêmica dos cursos de Música, Artes e Educação até o ano de 2001 e, em seguida, de 2002 a 2005 (FERNANDES, 2006, 2007).

Nessa perspectiva de estado da arte, a literatura traz ainda trabalhos que discutem temáticas variadas, tais como a formação do professor de música na produção da ABEM, no período de 1991 a 2003 (CAMPOS, 2006); a atuação dos professores generalistas nos anos iniciais da escola, no período de 1999 a 2007 (FIGUEIREDO, 2007); a pesquisa em educação musical buscando compreender sua trajetória, as interações com a sociedade e os impactos nas políticas e práticas educacionais (DEL BEN, 2003; 2007; DEL BEN & SOUZA, 2007); a articulação entre juventudes, música e escolas nas dissertações e teses no período de 2000 a 2007 (ARROYO, 2007, 2009); a relação entre professores não especialistas em música e educação musical, nos anais dos encontros nacionais e na Revista da ABEM, no período de 2001 a 2008 (WERLE & BELLOCHIO, 2009); ou ainda a relação entre a música e a educação infantil em teses e dissertações (MARQUES & AZEVEDO, 2011).

O conjunto dos trabalhos, apesar de importante e relevante para a área de educação musical de maneira geral, prescinde de uma visão acerca da totalidade de estudos e pesquisas sobre o tema “educação musical nas escolas de educação básica”, produção que se encontra distribuída por diversos programas de pós-graduação, áreas de conhecimento e meios de divulgação. Atendendo a essa demanda da área, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico na produção científica da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (1992-2011) e na produção acadêmica de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil, em diversas áreas do conhecimento (1972-2011).

Metodologia

Como opção metodológica¹, o levantamento considerou todos os trabalhos que trazem no título, no resumo ou nas palavras-chave as expressões educação musical, escolas de educação básica e suas respectivas correlatas². O mapeamento dos trabalhos foi feito exclusivamente em meio eletrônico (internet) pelo título, pelo resumo e pelas palavras-chave com base em pesquisa no sítio da ABEM e no banco de dados das instituições de Ensino Superior (IES) e da Capes. Em seguida, realizou-se a leitura exploratória dos resumos coletando os seguintes dados: autor e ano, título, foco do estudo, contexto e participantes da pesquisa, referencial teórico, procedimentos metodológicos e principais conclusões. Como as Revistas da ABEM da década de 1990 não trazem os resumos, optou-se pela leitura na íntegra dos artigos selecionados.

O levantamento na produção científica da Revista da ABEM selecionou artigos dos 26 volumes produzidos no período de 1992 a 2011, desconsiderando-se os outros gêneros textuais³. Dos 268 artigos publicados foram selecionados 75 artigos, o que corresponde a 27,9% da produção científica no período pesquisado⁴. O mapeamento da produção acadêmica utilizou um banco de dados⁵ contendo 3160 trabalhos catalogados em 21 Estados brasileiros e Distrito Federal, desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento, incluindo cursos do âmbito federal, estadual e particular, no período de 1972 a 2011. Das 166 pesquisas selecionadas, foram eliminadas 38 dissertações e 10 teses que não apresentavam resumo disponível na internet (1,5%). As pesquisas analisadas nesse levantamento somam, portanto, 118 trabalhos, o que corresponde a 3,7% da produção discente sobre o tema pesquisado desenvolvida nos cursos de pós-graduação no Brasil, no período de 1972 a 2011⁶.

¹ Fernandes (2007) utiliza em seu mapeamento sobre educação musical quatro palavras-chave - música, ensino da música, musicalização e educação.

² Consideram-se como expressões correlatas todas aquelas que se referem às experiências e práticas musicais realizadas no espaço escolar: atividades musicais, alfabetização musical, experiência musical, ensino de música, aula de música, ensino de artes, iniciação musical, prática musical e musicalização.

³ Relatos, relatórios, resenhas, documento e homenagem.

⁴ Disponível em < <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>>. Acesso em 03 set. 2012.

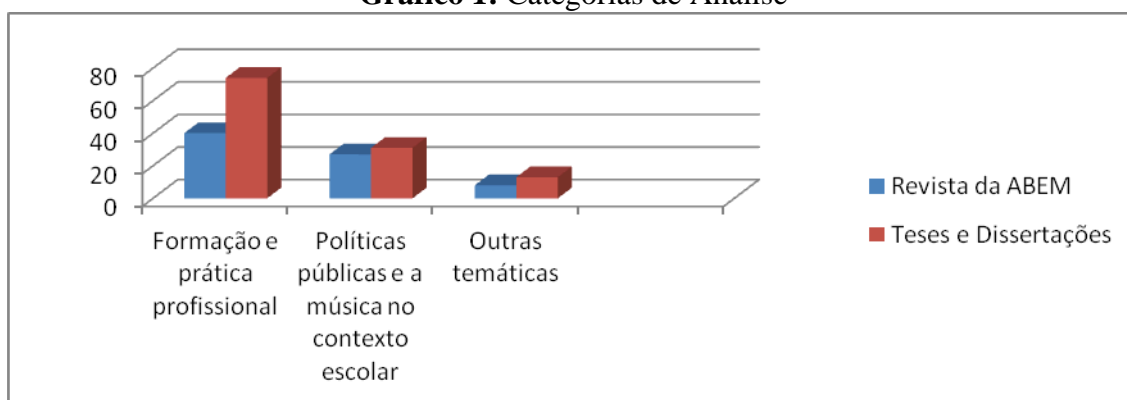
⁵ Banco de dados elaborado sob a coordenação do professor Dr. Cesar Maia Buscacio do curso de Música da Universidade Federal de Ouro Preto, a partir de pesquisa realizada nos *sites* dos Programas de pós-graduação das instituições de Ensino Superior e no *site* da Capes. A construção desse banco de dados se deu vinculada ao projeto Pró-Ativa da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP, intitulado “Fontes e Referências: levantamento bibliográfico para a disciplina Pesquisa em Música”.

⁶ Apesar de concentrar um grande volume de teses e dissertações, entendemos que o banco de dados da UFOP apresenta alguns limites. Exemplificando, podemos citar a indisponibilidade, em alguns *sites*, de trabalhos defendidos há mais de 10 anos ou, ainda, o cronograma do grupo de pesquisa da UFOP que pode diferir da data de postagem de alguns trabalhos na internet. Para maiores informações sobre o banco de dados, consultar FREITAS, L. T. S. *A pesquisa em música no Brasil: análise e catalogação das teses e dissertações (1972-2010)*.

O levantamento considerou todas as etapas de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos (EJA), e tomou como base as seguintes perguntas: Como se deu o crescimento da produção científica sobre o tema? Quais regiões e estados do país concentram maior número de estudos? Qual etapa da educação básica está sendo privilegiada? Quais áreas de conhecimento têm dado suporte à discussão sobre o tema? Em que as pesquisas avançam e nos sinalizam como possibilidades para a educação musical nas escolas? O que as pesquisas sinalizam como temas importantes a serem investigados?

Como caminho metodológico, os trabalhos foram agrupados em três grandes categorias definidas a partir da análise do conteúdo, como nos mostra o gráfico a seguir.

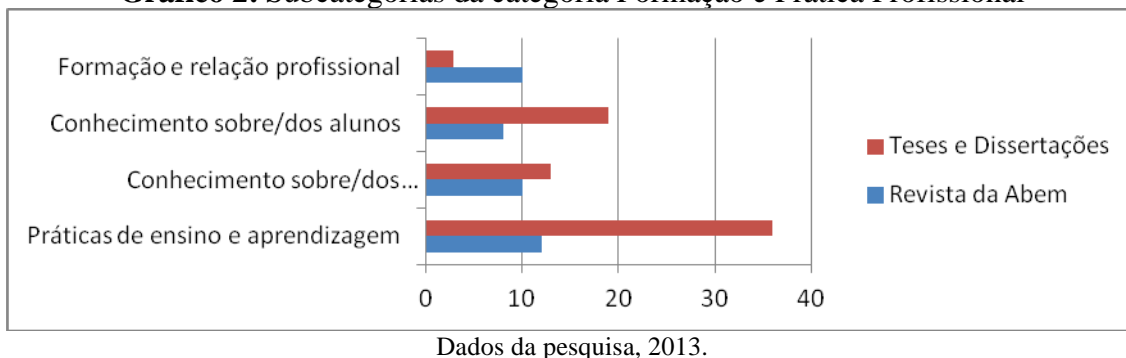
Gráfico 1: Categorias de Análise



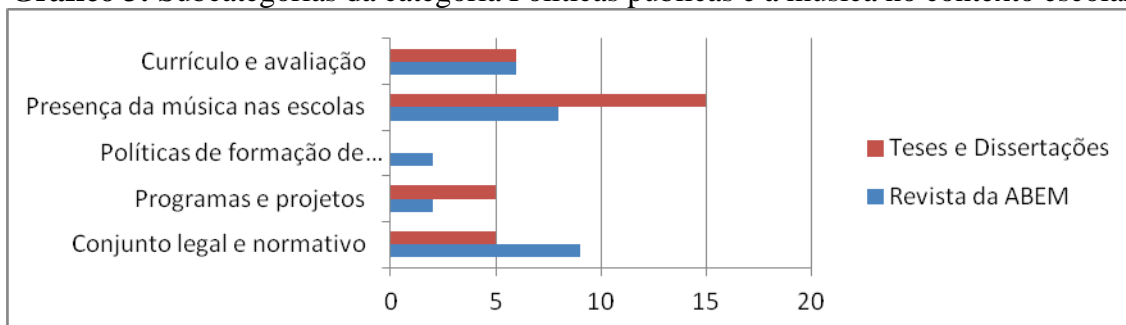
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Cada uma das três categorias foi dividida em subcategorias que discutem a relação da música com a educação em escolas públicas de educação básica. Como nos mostra o Gráfico 2, o foco da categoria Formação e Prática Profissional está na discussão sobre as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica. Formação e relação profissional é a subcategoria de menor interesse dos discentes, com apenas seis pesquisas. Ao contrário, a produção da Revista da ABEM enfatiza essa subcategoria e também aquela que discute os conhecimentos sobre/dos professores, ambas com 10 artigos cada uma. Conhecimento sobre/dos alunos é a subcategoria menos abordada nas Revistas da ABEM e o segundo maior foco de pesquisa da produção discente nos cursos de pós-graduação.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Departamento de Música, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

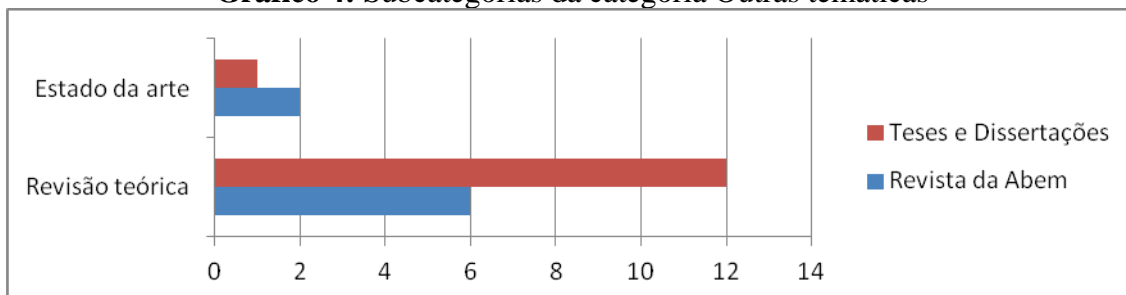
Gráfico 2: Subcategorias da categoria Formação e Prática Profissional

Na categoria Políticas públicas e a música no contexto escolar, a produção acadêmica se debruça sobre questões que avaliam a presença da música nas escolas de educação básica, verificando as condições de ensino, o sentido e o significado das práticas musicais, além dos usos, funções, benefícios e importância da música na escola. Já a Revista da ABEM focaliza sua produção teórica no conjunto legal normativo que busca analisar a adequação dos documentos oficiais à prática escolar, a inclusão do ensino de música na agenda política e a organização do ensino de música nas escolas de educação básica.

Gráfico 3: Subcategorias da categoria Políticas públicas e a música no contexto escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A última categoria revela o grande interesse das pesquisas e artigos em realizar revisão teórica sobre aspectos históricos do canto orfeônico e suas contribuições pedagógicas; analisar o percurso histórico do ensino de música nas escolas e discutir sobre teorias, métodos e propostas de ensino de música. Por outro lado, os trabalhos do tipo “estado da arte” aparecem de maneira incipiente, apresentando somente uma dissertação e dois artigos relacionados ao tema pesquisado.

Gráfico 4: Subcategorias da categoria Outras temáticas

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Sinalizações para se pensar a pesquisa, a música e seu ensino

Dentro dos limites desse trabalho, apontamos algumas sinalizações decorrentes da análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados. Com base em diferentes aspectos, o volume de trabalhos selecionados permitiu analisar um conjunto significativo da produção científica brasileira sobre o tema “educação musical nas escolas de educação básica”, elaborado ao longo de 19 anos pela Revista da ABEM, e por 39 anos pelos discentes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A seguir, são apresentadas considerações sobre o crescimento da produção científica, trazendo ênfases e lacunas das pesquisas e algumas sinalizações para se pensar a educação musical nos espaços escolares.

Na Revista da ABEM, ao longo de quase duas décadas (1992- 2011), o crescimento da produção científica se deu de maneira oscilante. A produção cresce na primeira década do século XXI, atingindo o seu ápice no ano de 2005. Em seguida, apresenta uma queda brusca em 2006 e retoma o crescimento entre os anos de 2007 e 2011, mantendo uma produção entre sete e nove artigos. De maneira contrária, o crescimento da produção discente que investiga o tema se deu de forma ascendente, aumentando em 292 % no período de 2002 a 2006, atingindo 461,5% no período de 2007 a 2011. Observa-se que a produção da Revista da ABEM retoma o seu crescimento no mesmo período de maior produção discente sobre o tema nos cursos de pós-graduação, o que revela a importância dessa produção na divulgação do conhecimento científico em diferentes meios de divulgação.

O levantamento também mostra que a concentração de pesquisas se deu nas regiões Sul e Sudeste nos estados de MG, RJ, PR, SP e RS. A análise dos dados reitera a situação relatada por Fernandes (1999), exceto quando o autor se refere aos estados com maior número de pesquisas (RJ, SP e RS). A ampliação das pesquisas para outros estados brasileiros se deve

ao crescimento da oferta de cursos de pós-graduação no país na última década, o que contribui para potencializar e disseminar o conhecimento científico. Todavia, a pós-graduação no Brasil ainda se ressentem de ampliar a oferta de cursos *stricto sensu* para regiões menos contempladas, como as Norte, Centro-Oeste e Nordeste.

O tema “educação musical nas escolas de educação básica” tem sido pesquisado com maior incidência nos cursos de pós-graduação em Educação e, em seguida, nos cursos de pós-graduação da área de Música, aparecendo de maneira incipiente em outras áreas do conhecimento científico. Esse fato, também presente no trabalho de Fernandes (1999), revela que a pesquisa na subárea de educação musical tem espaço e relevância na área da Educação, o que a torna uma subárea instalada no interior dessa área. No entanto, a permanência dos dados nos leva a pensar até que ponto a área de Música tem se ocupado da discussão sobre o processo de educação musical nos múltiplos espaços sociais, e até que ponto a área de Educação tem dado conta de sinalizar possibilidades e induzir políticas educacionais para a educação musical nas escolas brasileiras?

Para além das contribuições da área de Educação, outras áreas de conhecimento têm despontado como possibilidade para se pensar a música e seu ensino nos diversos espaços sociais. Exemplificando, aportes teóricos da psicologia têm contribuído para a discussão do processo de educação musical nos contextos escolares. Com base nos pressupostos vigotskianos, autores têm abordado a gestão da sala de aula (RUSSELL, 2005); a importância dos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (MURAD, 2008); a aprendizagem cooperativa (STEFANELLI, 2009); e os processos de apropriação da música e dos conceitos científicos (EYNG, 2008; BRITO, 2009; SCHROEDER & SCHROEDER, 2011). A abordagem sócio-histórica de Heller e Berger e de Luckmann tem subsidiado a discussão sobre o papel, a função e o lugar que os conhecimentos musicais cotidianos dos alunos devem ocupar no processo de ensino e aprendizagem escolar de música (BENEDETTI & KERR, 2008; BENEDETTI, 2009).

Ancorados nas ideias filosóficas de Deleuze e Guattari, outro grupo de pesquisadores tem trazido para o campo da Educação Musical a noção de “platôs” para fundamentar modelos de Educação Musical (OLIVEIRAS FILHO, 1998); para pensar projetos articulados de formação (SANTOS, 2005); ou ainda para propor, a partir do conceito de rizoma, a construção de currículos flexíveis e abertos a diversas configurações e conexões (OLIVEIRAS FILHO, 1998; SANTOS, 2005; FRANÇA, 2006; BRITO, 2009). Apesar das

contribuições teóricas significativas para o processo de educação musical, as áreas de Filosofia e Psicologia apresentam apenas uma dissertação e uma tese, e a área da Psicologia da Educação, uma tese e duas dissertações.

Com relação à etapa de ensino, verificamos que a produção científica da Revista da ABEM tem privilegiado os anos iniciais do ensino fundamental como espaço de investigação, desenvolvendo o dobro de pesquisas em relação aos anos finais. A produção discente, por sua vez, concentra suas pesquisas na educação infantil, sobretudo na interface com os anos iniciais do ensino fundamental, e o quantitativo dessas pesquisas representa o quádruplo dos trabalhos realizados nos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, a Revista da ABEM apresenta pesquisas apenas na interface com o ensino fundamental, não privilegiando esta etapa de maneira independente. Já a produção discente considera essa interface e apresenta na mesma proporção pesquisas independentes no ensino médio.

A análise dos dados revela o foco de interesse dos autores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento dos anos finais do ensino fundamental, *locus* de atuação do professor de música formado pelos cursos de licenciatura no país. Para atuar em estabelecimentos de educação infantil e nos quatro anos iniciais da educação básica, o professor pode ser formado em curso Normal de nível Médio, curso Normal Superior e em cursos de Pedagogia. Legalmente, para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, exige-se a habilitação em cursos de licenciatura para ministrar disciplinas específicas - Música, Matemática, Geografia, entre outras - ou, excepcionalmente, bacharéis com formação pedagógica.

A realidade encontrada nos faz refletir sobre como os cursos de formação de professores pensam formar seus profissionais para atuar em espaços escolares tão pouco explorados e conhecidos? De que maneira as licenciaturas têm se mobilizado para assumir o espaço que lhe é reservado nas escolas como seu (anos finais do ensino fundamental e ensino médio)? Como os cursos estão estabelecendo parcerias, dialogando, promovendo estágios, desenvolvendo projetos formativos de pesquisa, ensino e extensão com essas etapas de ensino nas escolas de educação básica?

A área de Música pode se debruçar em três grandes frentes de investigação articuladas, subtraindo daí temas com diferentes contornos: 1- pesquisas em parceria com cursos de Pedagogia, curso Normal de nível Médio ou Superior, com foco na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e que possam subsidiar propostas de

formação inicial e, sobretudo, de formação continuada para o professor generalista; 2- pesquisas nos cursos de licenciatura em parceria com as escolas de educação básica, com foco nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, buscando elementos para discutir a formação inicial e continuada articulada à prática profissional do professor especialista; 3- pesquisas que enfatizem o trabalho colaborativo entre o professor generalista e o especialista, com vistas à promoção da articulação entre sujeitos e saberes nos múltiplos contextos escolares.

Dentro da perspectiva qualitativa, agrupar os trabalhos por categorias permitiu perceber alguns temas de pesquisa que precisam ser mais explorados pelos pesquisadores da área. A categoria “formação e prática profissional” necessita avolumar pesquisas que aprofundem conhecimentos sobre aspectos da formação e da relação profissional entre professores especialistas e professores generalistas.

Na categoria “políticas públicas e a música no contexto escolar”, o tema sobre as políticas de formação de professores não é contemplado pelas dissertações e teses acadêmicas e aparece em apenas dois artigos da Revista da ABEM. Consideramos incipiente também a produção discente que discute o conjunto legal e normativo, o qual traz conhecimentos sobre a legislação, a estrutura e a organização do ensino de música nas escolas de educação básica, e que analisa programas e projetos políticos no âmbito federal, estadual e municipal. Atualmente, temos no Brasil importantes programas federais, tais como o Prodocência, Pró-Licenciatura e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que são ações políticas voltadas para a melhoria da formação inicial do professor nos cursos superiores e que merecem um olhar investigativo sobre sua trajetória, formulação, produção de textos, implementação, processos formativos e resultados. Talvez os cursos de pós-graduação na área de Música precisem pensar em linhas de pesquisa voltadas à discussão de políticas públicas para a formação de professores (inicial e continuada, presencial e a distância) e para a normatização da prática profissional nos contextos escolares.

Na última categoria que reúne “outras temáticas”, temos somente três trabalhos que realizam a pesquisa do tipo “estado da arte” (dois artigos e uma dissertação), fato que comprova a necessidade de se ampliar a produção de pesquisas nessa direção, uma vez que esses trabalhos são fundamentais ao entendimento do estado do conhecimento de um campo científico e a proposição de novas pesquisas, temas e abordagens.

Referências

ARROYO, M. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS*, Porto Alegre, v. 18, p. 5-39, 2007.

_____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 53-66, mar. 2009.

BENEDETTI, K. S. *O processo de socialização musical primária: aprendizagem e conhecimentos musicais do cotidiano e a educação musical formal - uma abordagem sócio-histórica*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2009.

BENEDETTI, K; KERR, D. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, set. 2008.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 25-34, mar. 2009.

CAMPOS, G. M. de C. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (1991 a 2003). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Abem, 2006. p. 76-81.

DEL BEN, L. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 7, p. 76-82, 2003.

_____. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 57-64, mar. 2007.

DEL BEN, L.; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LDBen_JSouza.pdf> Acesso em: 11/01/2013.

EYNG, C. R. *Acertando o compasso: sobre a apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista OPUS*, n. 6, out. 1999. Disponível em

<http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/6/files/OPUS_6_Fernandes.pdf>.

Acesso em: 11/01/2013.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, set. 2000.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.15, p. 11-26, set. 2006.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (II). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 95-111, mar. 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, S. Olhando o presente e delineando o futuro da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 31-38, mar. 2007.

FRANÇA, C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

MARQUES, M L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de. Educação Infantil e Música: o que dizem as pesquisas? In: II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL E V ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Anais...* 2011, p. 141-151.

MURAD, M. C. R. *A ópera como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de baixa renda cursando a 1ª série do ensino fundamental: uma perspectiva vigotskiana*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, A.; SOUZA, J.. Pós-Graduação em Educação Musical (resultados preliminares). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, p. 61-98, set. 1997.

OLIVEIRAS FILHO. G. L. das. *A opção por uma educação musical norteadada pelo princípio de "Platôs"*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 73-88, mar. 2005.

SANTOS, R. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SCHROEDER, S; SCHROEDER, J. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011.

STEFANELLI, R. *Aprendizagem cooperativa na educação musical popular: estudo de caso curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - 2007/2008*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

ULHÔA, Marta (Org.). Dissertações de Mestrado defendidas nos cursos de Pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

Música no contexto das escolas públicas municipais de Barueri, SP: campo empírico de pesquisa em andamento

Samuel Cintra Santos
IA-UNESP
samuelcintra@ig.com.br

Resumo: O objetivo desta comunicação é descrever como a música está inserida nas escolas da rede municipal de Barueri-SP, campo empírico da pesquisa que desenvolvo desde 2011 no mestrado, ainda em andamento. Trata-se de um estudo qualitativo com sete professores de música, todos efetivos dessa rede, que atuam em quatro escolas de período integral do ensino fundamental II (6° ao 9° ano). A pesquisa busca desvelar o *imaginário* desses professores sobre o cotidiano musical dos jovens e as implicações desse *imaginário* nas suas práticas pedagógico-musicais. O estudo se assenta em uma abordagem sociocultural da Educação Musical e desenvolve-se sob a perspectiva do *paradigma da complexidade* segundo Edgar Morin. Assumo como referencial teórico de análise e interpretação o conceito de *Imaginário* segundo Michel Maffesoli. As técnicas de investigação foram: análise de documento, entrevistas semiestruturadas com os professores e observações de suas atuações nas aulas curriculares de música e nos projetos escolares. Sendo o foco deste texto apenas a descrição do campo empírico da pesquisa, não será apresentado, nesta comunicação, resultado ou análise dos dados da pesquisa. Justifico a opção deste recorte no entendimento que, numa perspectiva *complexa* o contexto aparece como parte indispensável na compreensão da realidade social, sendo o conhecimento do contexto necessário ao método de pesquisa.

Palavras chave: imaginário, professores de música, escolas públicas de Barueri

Introdução

Este texto, que aborda parte da pesquisa de mestrado que realizo desde 2011¹, ainda em andamento, tem por objetivo descrever como a música está inserida nas escolas da rede municipal de Barueri-SP, contexto empírico no qual o trabalho de campo se desenvolveu. A investigação, a qual o contexto está referenciado nesta comunicação, trata de um estudo com sete professores de música efetivos² daquela rede de ensino. Sua atuação se dá em disciplina da matriz curricular e projetos escolares³. Esses docentes lecionam em quatro escolas de período integral do ensino fundamental II (6° ao 9° ano) que somam a totalidade de unidades escolares neste modelo no município.

¹ Programa de pós-graduação em música do IA-UNESP.

² O termo *efetivos* refere-se a professores que foram admitidos através de concurso público. Desses sete professores que participaram da pesquisa, há apenas uma professora. Para preservar suas identidades, esses serão referidos nessa comunicação com a letra inicial de seus nomes. Exemplo: Professor M.

³ Por projetos escolares me refiro a atividades que ocorrem na escola fora do âmbito curricular obrigatório. Trata-se de projetos que de modo geral são atividades optativas aos estudantes.

A pesquisa, de cunho qualitativo, busca desvelar o *imaginário* desses professores de música sobre o cotidiano musical dos jovens e as implicações desse *imaginário* nas suas práticas pedagógico-musicais. As questões norteadoras são: que *imaginário* o professor de música tem sobre as relações que os jovens estabelecem com a música no seu cotidiano? Será que o *imaginário* do professor implica em ações pedagógico-musicais com jovens na escola? As técnicas de investigação foram: análise de documento, entrevistas semiestruturadas com os professores e observações de suas atuações nas aulas curriculares de música e nos projetos escolares.

O estudo se assenta em uma abordagem sociocultural da Educação Musical (ARROYO, 2013) e desenvolve-se sob a perspectiva do *paradigma da complexidade* segundo Edgar Morin (2000; 2000b; 2003; 2008; 2011). Assumo como referencial teórico de análise e interpretação o conceito de *Imaginário* segundo Michel Maffesoli (2001). Também farei uso dos conceitos de *unidade complexa*, *Dialógica e Sujeito* em Edgar Morin (2008; 2011) para interpretar, respectivamente, a instituição escolar, a dinâmica local e os sujeitos que aí atuam.

Percebi enquanto docente da disciplina curricular *música*⁴, projetos extracurriculares e em trabalhos com palestras e cursos de formação continuada para professores de música, que alguns questionamentos dos docentes eram recorrentes. Parte desses profissionais descrevia uma ótima relação com os estudantes, direção escolar e colegas de trabalho, outros relatavam um quadro alarmante relacionado à juventude, ao que consideravam um “péssimo” gosto musical dos jovens e a maneira resistente como se relacionavam com a música dentro da escola.

Essa constatação me estimulou a investigar inicialmente sobre a formação e atuação desse profissional. Porém, avançando na reflexão, entendi que focalizar a atuação e mais pontualmente as percepções que esse professor de música construía dos estudantes jovens com os quais interagia, ajudaria a esclarecer aquele “quadro” que descreviam. Visto que a música tem participação expressiva na vida cotidiana dos jovens, como indica Sposito (2009); Arroyo (2007; 2013); Souza (2000; 2009); Martins e Carrano (2011) passei a me interessar sobre que *imaginário* os professores teriam sobre a relação dos jovens com música e se isso implicaria no seu trabalho pedagógico.

⁴ Música era o nome da disciplina dentro da grade curricular da escola. Pelo menos era dessa maneira que a instituição denominava essa disciplina nos documentos enviados aos professores e pais de alunos.

Nesse ponto, a produção da literatura sobre jovens e escola ganhou importância como também os estudos relacionados a jovens, música e escola.

Em um contexto mais amplo, não se tratando especificamente de música, trabalhos sobre jovens e escola produzidos no campo dos estudos da juventude indicam descompasso entre cultura escolar e a cultura dos jovens. Para alguns autores tal descompasso chega a sugerir a existência de dois distintos mundos, o da escola e o do jovem. “Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes permanecem separados [...]” (DAYRELL apud MATOS, 2003, p.91).

Essa distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade de a escola gerar referências significativas para a vida dos jovens que a frequentam. Como signo dessa situação, observamos o desinteresse e a desmotivação dos alunos [...] (CORTI; FREITAS, 2003)

O Estado da Arte sobre Juventude, coordenado por Sposito (2009), também analisa, entre outras temáticas, a produção relativa à juventude e escola. Trata-se de dissertações e teses defendidas em programas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social entre 1999-2006. O Estado da Arte como um todo, localizou 1.427 trabalhos, sendo que 188 tratavam do tema Juventude e escola. Desses, 39 dedicaram-se aos “significados atribuídos pelos alunos à escola e aos seus processos”. Sobre “as relações entre professores e alunos e as possíveis repercussões no processo de ensino e aprendizagem” foram localizados 12 trabalhos. (DAYRELL; NONATO, 2009, p.89). Desses, apenas duas dissertações, de Motta (2002) e de Salém (2006), “investigam a relação dos professores com os jovens alunos, discutindo a postura e as percepções deste sobre os jovens e sua realidade” (DAYRELL; NONATO, 2009, p.90). Vê-se assim, que pouca atenção tem sido dirigida ao *imaginário* dos professores sobre os jovens estudantes com os quais atua.

Sendo o foco deste texto apenas a descrição do campo empírico da pesquisa descrita acima, não apresentarei resultado ou análise dos dados da mesma. Porém é importante ressaltar que, na perspectiva da *complexidade*, o contexto aparece como parte indispensável na compreensão da realidade social, desta maneira o conhecimento deste contexto é parte do método utilizado na pesquisa. Portanto, na tentativa de conhecer o *imaginário* do professor de música fez-se necessário conhecer também o ambiente mais amplo no qual este profissional está inserido. A opção em focalizar, nesta comunicação, a música no contexto amplo da rede

municipal de Barueri é justificada devido ao momento histórico que a Educação Musical vive no Brasil, quando a Lei 11769/2008 que trata da obrigatoriedade do conteúdo música na educação básica tem ocupado a atenção de educadores e gestores. Espero, assim, contribuir com o debate em curso.

Contextualização do campo empírico

Barueri⁵ possui uma área de 64 km², situada ao oeste da região metropolitana da grande São Paulo, a uma distância de 26,5 quilômetros do marco zero da capital, na Praça da Sé. Possui uma população⁶ residente de 240.749 habitantes e uma população flutuante de aproximadamente 170 mil pessoas. Com densidade demográfica de 3.509 habitantes por quilômetro quadrado está entre os dez municípios com maior crescimento populacional do Estado. Barueri não possui zona rural.

No âmbito econômico, Barueri aparece como 14º no Ranking dos 100 maiores municípios, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e população⁷. Em Barueri está situado Alphaville (figura 1⁸), um conhecido bairro de alto padrão considerado como a primeira tentativa de se criar artificialmente um bairro de grandes proporções no Brasil⁹.

FIGURA 1 - Vista aérea da Rod. Castelo Branco (bairro Alphaville).

⁵ <http://www.baueri.sp.gov.br> acessado em 19/02/2013

⁶ <http://www.censo2010.ibge.gov.br/entorno/> acessado em 19/02/2013

⁷ IBGE, Produto Interno Bruto dos Municípios 2010

⁸ Foto 1: Vista aérea da Rodovia Castelo Branco na altura do bairro Alphaville. Fonte: <http://comunicacaobarueri.wordpress.com/2012/03/02/do-maternal-a-faculdade-a-educacao-em-barueri-e-nota-10/> acessado em 28/02/2013

⁹ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Alphaville_\(bairro_de_S%C3%A3o_Paulo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alphaville_(bairro_de_S%C3%A3o_Paulo))



Fonte: Site “Comunicação Social de Barueri” acessado em 28/02/2013.

Em relação aos estudantes das escolas municipais, podemos verificar como são relatados por alguns docentes durante as entrevistas:

[...] você encontra famílias que são super estruturadas o moleque tem de tudo, e também tem aquele que não tem nada. O desafio é não discriminar ninguém e conseguir desenvolver um trabalho bacana. Por outro lado, esses que têm dificuldade financeira, as vezes preferem comprar um celular do que comprar um instrumento [...] (Entrevista, PROFESSOR M1, 04/12/2012).

[...] a molecada que eu dou aula, é um pessoal carente. Eles vem de uma comunidade que é carente em diversos aspectos, principalmente social [...] (Entrevista, PROFESSOR M2, 13/12/2012).

[...] às vezes são pessoas assim que você pede apoio dos pais. Tem aluno ai que a mãe não aparece, você está convocando desde o começo do ano e ela simplesmente não aparece na escola [...] (Entrevista, PROFESSOR M1, 04/12/2012).

Outras fontes de informações ajudaram a ampliar o entendimento dessa realidade. Conforme notícia veiculada em 2008, no site do PNUD, Barueri possui a maior desigualdade de renda entre municípios com mais de 200 mil habitantes:

Mesmo tendo um IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,826, melhor que o do Estado de São Paulo (0,814), Barueri está entre as cidades mais desiguais. Dentre os municípios que têm mais de 200 mil habitantes, Barueri é o de maior desigualdade de renda: seu Índice de Gini é

0,69, de acordo com dados do Atlas de Desenvolvimento Humano PNUD, que utiliza as informações do Censo 2000. (MALI, 2008)

É nesse contexto geográfico, social, econômico, político e cultural que se situa a Secretaria de Educação (SE) que mantém um Centro de Aperfeiçoamento de Professores (CAP).

A Rede Municipal de escolas de Barueri tem o seguinte tamanho e características quanto à quantidade de escolas e nível de ensino que atendem:

Quadro 1: Rede Municipal de Ensino de Barueri

<p>49 EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo 04 de período integral; 02 Complexos Educacionais, cada um composto por uma unidade de Ensino Fundamental, uma unidade de Educação Infantil - Pré-escola e uma de Educação Infantil - Maternal; 07 EMEIEF - Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental; 01 EMMEI - Escola Municipal Maternal e Educação Infantil (Pré); 16 EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil - Pré Escola e 25 EMM - Escolas Municipais Maternais.</p>

Fonte: <http://www.barueri.sp.gov.br/> acessado em 18/02/2013

A música nas escolas públicas de Barueri

De acordo com o histórico disponível no site da SE, a educação musical está presente nas escolas de Barueri desde 1996:

Em 1996 o Executivo Municipal autoriza a instalação e funcionamento de três Escolas Municipais de Primeiro Grau, iniciando-se assim a Rede Municipal de Ensino Fundamental de Barueri tendo como diferencial da rede estadual a inclusão na grade curricular de aulas de Inglês, Introdução a Filosofia e Educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ministradas por PEB II¹⁰ como as aulas de Arte e Educação Física.¹¹

Apesar de a Educação Musical ser mencionada como diferencial nas escolas a partir de 1996, e seu conteúdo ser ministrado por um especialista (PEB II), a lei nº 1.091 de 17 de dezembro de 1998 que “[...] Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal [...]” não faz nenhuma referência a música. Somente em 2000 através da lei nº 1.167, que acrescenta e altera disposições da lei de 1998, a música passa a ser mencionada na legislação. O texto coloca da seguinte maneira:

¹⁰ PEB II (Professor de Educação Básica II).

¹¹ Disponível em: < <http://www.barueri.sp.gov.br/> Acesso em: 1º jul 2013.

b) Professor de Educação Básica II: nas séries finais do Ensino Fundamental, em todos os componentes curriculares, e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares Arte, Educação Física, Música, Introdução à Filosofia e Língua Estrangeira Moderna. (BARUERI, 2000, p.02)

Para compreender a música no sistema de educação em Barueri, foram utilizadas informações contidas no “*Plano de referência para educação básica do município de Barueri*”, documento elaborado em 2010 pela SE. Nele consta uma proposta curricular para as diversas áreas. No que se refere especificamente à música, o documento apresenta um pequeno relato da história da música, trazendo uma discussão sobre processos de ensino¹². Também apresenta objetivos de acordo com habilidades mínimas esperadas para cada ano¹³. Segundo o documento, os conteúdos estão embasados nos PCNs¹⁴ de Artes. O documento, que também trata de critérios de avaliação, pretende ser “[...] um alicerce para o aperfeiçoamento musical dos alunos de Barueri, bem como, auxiliar os docentes no exercício de suas funções para um bom trabalho efetivo na área do conhecimento musical.” (BARUERI, 2010, p. 03).

FIGURA 2 – Vista aérea de uma das escolas de período integral de Barueri



Fonte: <http://comunicacaobarueri.wordpress.com/2012/03/02/do-maternal-a-faculdade-a-educacao-em-barueri-e-nota-10/#jp-carousel-238>

¹² No documento não há referência a ensino-aprendizagem somente ensino.

¹³ O documento se refere a anos e séries visto que Barueri está em fase de mudança do ensino fundamental de oito para nove anos.

¹⁴ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos curriculares publicados pelo MEC a partir de 1997.

Com o auxílio do Plano de Referência, conversas informais com professores e reflexões durante palestras no CAP, elaborei um quadro síntese sobre a música no Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Barueri (quadro 2¹⁵). Neste quadro temos: no primeiro e segundo ano do ensino fundamental o professor de sala, uni-docente (generalista) é responsável por todas as linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro); do terceiro ao quinto ano a música aparece como disciplina na matriz curricular e um professor especialista em música é direcionado para trabalhar esse conteúdo enquanto o professor generalista continua responsável pelas outras linguagens artísticas; do sexto ano ao nono ano é o professor da disciplina de artes o responsável por todas as linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro).

Quadro 2: Música no Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Barueri, SP

“ARTE” PLANO DE REFERÊNCIA - BARUERI

ARTE (Artes visuais / Dança / Música / Teatro)

ENSINO FUNDAMENTAL								
Fund. I					Fund. II			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Professor Generalista		Especialistas de MÚSICA			Professor (Artes)			
Linguagens artísticas: Artes Visuais Dança Música Teatro		Professor Generalista Linguagens artísticas: Artes Visuais Dança Teatro			Linguagens artísticas (p.18): Artes Visuais Música Dança Teatro			
Organização diferenciada: LÚDICO (p. 17)		Nas escolas integrais existe a figura do professor especialista de música. Elas atendem ao fundamental II (6º ao 9º ano) e possuem na grade curricular “Artes” desdobrada em 3 disciplinas independentes “música, expressão corporal e artes visuais”						

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

¹⁵ No quadro 2 as páginas indicadas estão no documento Plano de Referência de artes de Barueri.

Porém, nas escolas de período integral, que atendem somente aos anos finais desse nível de escolaridade, as artes são desdobradas em três disciplinas independentes – música, artes visuais e expressão corporal – sendo cada uma delas ministrada por um professor especialista. Ainda em relação ao desdobramento das artes em três cadeiras distintas, temos a atribuição de duas aulas semanais de cinquenta minutos para cada componente curricular, perfazendo uma carga de seis aulas semanais para as artes.

Nas quatro escolas integrais, onde a pesquisa se deu, são atendidos os seguintes quantitativos¹⁶ de estudantes: Escola (A) 392; Escola (B) 570; Escola (C) 675; Escola (D) 280.

As duas aulas atribuídas à música são distribuídas em forma de “dobradinhas¹⁷”. O professor atende cada turma uma vez na semana. A quantidade de estudantes varia entre vinte cinco¹⁸ a trinta e cinco educandos por turmas. Todas as escolas disponibilizam ao menos uma sala para esta disciplina, sendo que em duas delas, as que atendem maior número de estudantes, há mais de uma sala de música. Nestas também estão presentes mais de um professor de música. Cada escola organiza o espaço físico das salas de maneira diferente. Possuem tamanho adequado ao número de estudantes observados durante as atividades. Os docentes tem acesso a aparelhos de reprodução de áudio, televisão, reproduutor de DVD, caixas de som e instrumentos musicais. São violões, flautas doce, instrumentos de percussão, teclados entre outros. Sobre essa questão relatos dos professores indicam ser insuficiente a quantidade de instrumentos disponibilizados para atender a demanda.

Tenho dificuldades por falta de instrumentos [...] se bem que a gente pode trabalhar com a voz, pode trabalhar com o corpo...mas eu acho que... não só com isso [...] por exemplo, você tem cinco violões para uma sala de quarenta e poucos alunos então o aluno que quer realmente aprender violão tem que esperar bastante para esse violão chegar na mão dele [...] (Entrevista, PROFESSOR M3, 17/12/2012)

Além dos materiais disponibilizados pela escola, alguns estudantes trazem seus instrumentos. Em observações puderam ser vistos violinos, flauta transversal, violoncelos e baixo elétrico.

¹⁶ Dados retirados do site oficial da cidade.

¹⁷ Dobradinha é termo usado por alguns professores de música para indicar que as duas aulas de cinquenta minutos eram agrupada em sequencia como se fosse uma única aula de uma hora e quarenta minutos.

¹⁸ Essa quantidade se refere aos dados obtidos durante minhas observações nas aulas. Porém nas entrevistas foram citados números diferentes chegando a cinquenta estudantes em sala.

Os professores planejam suas aulas a partir do Plano de Referência de música, entretanto cada um tem autonomia quanto às propostas que trazem aos estudantes. Houve relatos sobre aulas realizadas no pátio, corredores, sala de vídeo e quadra de esportes, algumas dessas atividades puderam ser vistas no período das observações. O caráter das atividades também é diverso, abrangendo desde ditados rítmicos mais tradicionais até vivências inspiradas em Laban, Emile Dalcroze, Kodaly e Murray Schafer.

Além dessas aulas de música, os professores coordenam projetos na própria escola. São propostas de atividades denominadas *Interação com o Aluno* (IA). Esses IA's não são exclusivos para professores de música. O professor (M2) comenta:

[...] todos os professores têm uma carga desse IA uma, duas, ou três aulas dependendo da carga horária dele na escola [...] eu poderia dizer que é um curso livre, é um opcional, então a gente lança ideia para os alunos e quem quiser participar se inscreve [...] (Entrevista, 13/12/2012)

Cada IA tem duração de cinquenta minutos e é realizado em horários alternativos, de manhã antes das aulas, no horário do almoço ou no final da tarde depois das aulas. Os estudantes optam por participar desses projetos que não necessitam seguir o Plano de Referência e os professores têm a liberdade de limitar o número de vagas. O IA não é obrigatório aos docentes, apesar de um deles ter relatado sentir-se pressionado em realizá-lo. De maneira geral é nos IAs que os professores de música parecem exercer propostas de educação musical que se sentem mais a vontade e nas quais parecem acreditar, como exemplifica o relato do Professor (M3) “O IA é tão prazeroso pra mim porque é nesse momento que o aluno se inscreve pra tua aula [...] eu sei que ele quer realmente aprender música [...] chega um momento do IA que o aluno corre atrás de você [...] quando o aluno quer, fica muito bom [...]” (Entrevista, 17/12/2012)

Considerações

A educação musical escolar no Brasil tem passado por um período de intensas discussões em suas diversas esferas, política, social, econômica e cultural. Durante os últimos quarenta anos a legislação nacional não privilegiou a música como atividade da matriz

curricular¹⁹ no âmbito da escola principalmente nos níveis de ensino em que se encontram os sujeitos adolescentes e jovens. Essa realidade impactou significativamente a produção acadêmica em Educação Musical que, enquanto área de conhecimento, não se ocupou amplamente das complexas inter-relações entre escolas, jovens, professores e músicas. Por consequência observa-se a ausência de um *corpus* de conhecimento científico que auxilie na reflexão a respeito da música nos anos finais da educação básica.

Nesse contexto, há quinze anos, Barueri inseriu em sua matriz curricular a música. Sendo uma rede pública de ensino com professores efetivos de música entendo que suas experiências e práticas com os jovens, possuem grande potencial na delimitação de um *imaginário* do professor de música relacionado a esses jovens e suas músicas. Descrever o contexto, onde estão inseridas essas práticas, auxiliará na compreensão mais ampla dessa realidade oferecendo maior subsídio na reflexão sobre as questões de pesquisa.

¹⁹ Refiro-me aos componentes curriculares, aqueles que são privilegiados formalmente na escola.

Referências

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da Educação Musical. *Revista da ABEM*, n.21, p. 53-65, mar. 2009.

_____. *Jovens, músicas e percursos investigativos*. ArtCultura, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 21-35, jan.-jun. 2010.

_____. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS*, Porto Alegre, v. 18, p. 5–39, 2007.

_____. (org.). *Jovens e Músicas: um guia bibliográfico*. São Paula: Ed. Unesp, 2013

BARUERI. *Plano de referência para a educação básica do município de Barueri: Música*. 2010

BARUERI. *Lei nº1167, de 31 de maio de 2000*. Disponível em <<http://www.legislacaoonline.com.br/barueri/images/leis/html/L11672000.html>>. Acessado em 12 de out. 2013

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Entrevista – *Revista Famecos*, n. 15, p. 74-82 , Porto Alegre, 2001

MALI, T. *Barueri usa pesquisas para melhorar ODM*. Site PNUD seção de notícias. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=1820>>. Acesso em: 12 de out. 2013

MATOS, Kelma S. L. *Juventude, Professores e escola: possibilidade de encontros*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARTINS, Carlos H. S.; CARRANO, Paulo C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, nº1, p. 43-56, jan./abr. 2011

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliana Lisboa. 4ªed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *O Método 1: A natureza da natureza*. Trad. Llana Heineberg 2ªed. – Porto alegre: Sulina, 2008.

_____. *O Método 5: A humanidade da humanidade*. Trad. de Juremir Machado da Silva 2ª ed.. – Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. Alfredo Pena Vega, Cleide R. S. de Almeida, Izabel Petraglia (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar, pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000b.

SOUSA, Janice T. P. de; DURAND, Olga C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n° Especial, p. 163-181, jul./dez. 2002

SOUZA, Jusamara. (org.) *Música, cotidiano e educação*. Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____ (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: 2° ed. Sulina, 2009.

SPOSITO, Marília P. (coord.) *O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Vol. 1 e 2, Coleção EDVCERE: Belo Horizonte, 2009.

Música, Comunidade E Escola: Relações vividas por professores não-especialistas em música

Matheus de Carvalho Leite
UNIPAMPA
matheusleite@unipampa.edu.br

Resumo: O objetivo da pesquisa foi desvelar práticas musicais dos professores na comunidade e na escola, discutindo as relações entre a música, a escola e a comunidade. A metodologia adotada foi o estudo de caso, tomando como aportes teóricos reflexões de Setton (2010), Forquin (1993), Bozon (2000) e Souza (2012). As práticas musicais dos professores incluem o ato da escuta musical, as preferências musicais, a prática do canto, as experiências com aulas de música, a prática de tocar ou não um instrumento musical, a participação em atividades musicais, interações com as bandas e conjuntos em atividade na comunidade, a percepção e a inserção em relação aos diferentes espaços onde a música está presente nas comunidades, os profissionais que trabalham com música em sala de aula, o quanto são contextualizadas em sua prática docente em sala de aula as experiências musicais dos alunos e dos professores. O estudo investiga relações de sociabilidade em relações vividas musicalmente pelos professores, permitindo uma reflexão sobre suas possibilidades experienciadas. Os resultados contribuem para as atuais discussões no Brasil relativas ao contexto da Lei Federal no 11.769, de 2008, a respeito de práticas musicais e pedagógicas de professores não-especialistas em música.

Palavras-chave: Práticas musicais. Professores generalistas. Música. Escola. Comunidade.

O FOCO DA PESQUISA

A presente pesquisa aborda as relações entre a educação e a cultura uma temática de interesse para o atual momento da educação musical no Brasil. O tema são as relações entre música, comunidade e escola vividas por professores não-especialistas em música. Sob uma perspectiva relacional, a pesquisa foi desenvolvida a partir da ótica da sociologia da educação musical, com especial enfoque nas relações entre os sujeitos investigados e a música, considerando a escola e a comunidade como espaços de socialização na contemporaneidade.

Participaram deste estudo 36 professores das redes municipais de ensino localizadas nas Regiões Sul e Nordeste do Brasil, tendo como locus de investigação os municípios de Salvador do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul, e de Duas Estradas, no Estado da Paraíba. Os municípios abrigaram cursos de formação continuada em música direcionada aos professores atuantes nas redes municipais dessas localidades e de regiões vizinhas. A referida

ação de formação continuada de professores apoia-se nos aspectos legais relativos à Lei Federal no 11.769, de 2008, e encontra-se vinculada ao Programa de Extensão “Música, Cotidiano e Educação” (Proext 2010) sob a coordenação da Profa Dra Jusamara Souza, como proposta de ação do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (UFRGS/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Programa de Extensão articulou ações propostas e desenvolvidas ao longo de 2010 e 2011, oferecendo cursos de formação continuada para professores das redes de ensino público e privado, educadores, gestores e profissionais da música. Participaram desta ação mais de 500 professores em cinco polos, sendo eles: Salvador do Sul (Rio Grande do Sul), Maringá (Paraná) Marabá (Pará), Uberlândia (Minas Gerais) e Duas Estradas (Paraíba) abrangendo entre estes polos mais de 36 cidades. O Programa teve como parceiros institucionais as Universidades Federais do Pará (UFPA), da Paraíba (UFPB), de Uberlândia (UFU) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Os polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB, escolhidos para esta pesquisa, compõem, portanto, o conjunto de cinco polos que abrigaram as ações do Programa de Extensão, com o suporte institucional da UFRGS, as universidades já citadas e as prefeituras municipais envolvidas em cada uma das localidades.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O principal objetivo da pesquisa foi desvelar hábitos musicais dos professores, suas experiências musicais na comunidade e na escola. Compreendendo-se, portanto, que este estudo investiga relações de sociabilidade em relações vividas musicalmente pelos professores, permitindo uma reflexão de suas possibilidades experienciadas. O estudo feito na perspectiva sociológica da educação musical pretende contribuir para as atuais discussões no Brasil relativas ao contexto da Lei Federal no 11.769, de 2008, a respeito da prática docente destes professores, que se caracterizam por professores não-especialistas em música, com a música a escola e a comunidade.

Com a aprovação da Lei, os professores não-especialistas em música são considerados agentes partícipes do ensino e da aprendizagem musical na escola como um todo. Os dois grupos de professores investigados, ou seja, os professores do polo de Salvador do Sul/RS e

os do polo de Duas Estradas/PB, são considerados, em sua totalidade, professores não-especialistas em música e, portanto possíveis agentes neste processo.

A produção acadêmica dos últimos três anos na área da Educação Musical no Brasil especialmente nos anais de encontros da ABEM trouxe uma gama de trabalhos relacionados a questões que envolvem a Educação Básica e a formação inicial e continuada de professores. Estas questões refletem os eixos propostos por Bellochio (2000) na formação e ação de professores especialistas em ensino de Música e na formação e ação de professores não-especialistas em Música, mas atuantes nos anos iniciais da escolarização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Investigar junto a professores não-especialistas em Música com o foco nas relações entre a música, a escola e a comunidade estabelecida por eles demandou um diálogo com teorias baseadas na perspectiva sociológica. Nesta direção, tomei como aporte teórico para as reflexões autores como Setton (2010), que trata sobre os múltiplos espaços de socialização na contemporaneidade, Forquin (1993), que aborda a diversidade de pertencimentos e referências culturais nas relações entre a escola e a cultura, Souza (2012), com os aportes da Sociologia da Educação Musical e Bozon (2000) sobre os processos de sociabilidade e as estruturas que compõe um campo local.

Para Souza a Educação Musical, a partir de uma abordagem sociocultural, considera a música como prática social e, portanto, repleta de significados (SOUZA, 2000). Nesse sentido, o desafio que é colocado para os educadores musicais é o de compreender as relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem. A autora pontua que:

As experiências pedagógicas na perspectiva sociológica, a referência cultural presente na comunidade local deve ser considerada, pois a escola é uma instituição cultural, acentuada pelas relações entre escola e cultura presentes em todo processo educativo. É nesse contexto que é possível construir espaços entre o conhecimento universal da música e aquele conhecimento cultural que está ali presente na cultura local, como patrimônio cultural das pessoas que vivem e frequentam o entorno da escola (SOUZA, 2012, p. 1).

As experiências pedagógicas na perspectiva sociológica, a referência cultural presente na comunidade local deve ser considerada, pois a escola é uma instituição cultural, acentuada

pelas relações entre escola e cultura presentes em todo processo educativo. É nesse contexto que é possível construir espaços entre o conhecimento universal da música e aquele conhecimento cultural que está ali presente na cultura local, como patrimônio cultural das pessoas que vivem e frequentam o entorno da escola (SOUZA, 2012, p. 1).

Visando fornecer mais subsídios para a inserção da música na escola, a autora reflete sobre os efeitos do ambiente sobre o ser humano, lembrando que “o indivíduo vai constituindo sua identidade por meio das relações socioculturais estabelecidas com a família, os amigos, a escola, a mídia e as instituições religiosas, o que vai tornando-o consciente de sua singularidade, do diferente, da diferença” (SOUZA, 2012, p. 1).

Nos estudos de Setton (2010) busquei alguns conceitos relacionados às disposições de cultura, os quais estão atrelados a condições de produção, transmissão e apropriação dos sentidos, ditos disposições de cultura, ancorados na concepção sistêmica do social de Pierre Bourdieu. Para a autora prática de cultura refere-se a

[...] todo tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos [desde a] maneira de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; na participação em uma associação política, religiosa ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética [até ações], ora conscientes ora inconscientes, que se expressa em um movimento corporal quase instintivo, o andar, o sentar, o falar, o gesticular com as mãos e até mesmo a ação de fazer um sinal da cruz em frente a uma igreja ou beijar uma mesusa ao sair ou entrar em casa. (SETTON, 2010, p.21)

Como premissa das práticas de cultura Setton destaca os processos de socialização e refere a duas instâncias educativas que geram condições materiais e simbólicas de socialização entre diferentes sujeitos: a família e a escola que em sua opinião são “espaços produtores de valores morais e identitários, são por excelência espaços formadores de consciência, matrizes socializadoras (reprodutoras, difusoras) responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura” (SETTON, 2010, p.23).

Utilizo também como aporte teórico as reflexões do sociólogo Jean-Claude Forquin, mais especificamente em sua obra *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Sua forma particular de analisar a questão da cultura escolar torna-se

significante à medida que o autor não absolutiza as problematizações e, sim, explora as tensões contraditórias que definem a essência dos temas abordados numa perspectiva essencialmente dialética. Uma das preocupações de Forquin é a discussão do que a escola deve ensinar, que cultura deve transmitir, quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar. o autor enfatiza que a Cultura é o conteúdo substancial da Educação, cabendo à escola fazer uma seleção no interior da Cultura e uma reelaboração de seus conteúdos destinados a ser transmitidos às novas gerações e diz:.

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura [...] a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p.15).

Por fim, utilizo-me como aporte teórico os estudos de Michel Bozon (2000), que analisou as atividades e as práticas musicais em uma pequena cidade operária em Villefranche, na França. Segundo Bozon, existem características gerais do campo local onde a música exerce uma função de sociabilidade entre os agentes envolvidos onde as características de uma pequena cidade refletem a estrutura de um campo local, conforme escreve:

As características sócio-geográfico-culturais de uma pequena cidade reaproximam das atividades e dos grupos tudo o que, na sociedade global, tende a se separar. Assim, as atividades musicais não são somente ligadas por um parentesco lógico, mas por relações concretas. (BOZON, 2000, p.169).

O autor ainda menciona que a música não é uma atividade simplesmente unificadora no que concerne a todos os ambientes sociais e a todas as classes envolvidas. Os diversos fazeres musicais segundo Bozon constituem “um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes sociais, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social” .

A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para esta pesquisa optei pela abordagem qualitativa. Os pontos de conexão com minha história de vida e o que observava no campo a cada dado desvelado, a cada etapa consolidada da pesquisa possibilitou com esta perspectiva o rompimento de uma visão de mundo de um paradigma positivista, para uma visão de mundo mais ampla, oportunizando um espaço para reflexões entre as camadas de subjetividades em relação aos dados, acontecimentos e sujeitos da pesquisa.

Como metodologia optei pelo estudo coletivo de casos ou multicase. Entendido como “um estudo tipo instrumental estendido a vários casos”. Segundo STAKE, o caso pode variar do simples ao complexo, concentrar-se em um grupo de pessoas ou mesmo em apenas um indivíduo, uma organização, comunidade, enfim, não se limitando a uma unidade de estudo apenas (STAKE, 1994, p. 237).

Considerando que os casos selecionados são grupos de professores localizados nos polos de Salvador do Sul/RS e de Duas Estradas/PB e a extensa distância geográfica entre estas cidades, utilizei a web como estratégia para minha inserção no campo de estudo utilizando o questionário autoadministrado online como técnica de coleta de dados. A elaboração, estruturação e concepção dos questionários foram possíveis com o uso mediado pelas novas tecnologias, utilizando-se de software específico, no caso o (Sphynx Léxica-V5), conforme o questionário proposto, que contabilizou 51 questões ao todo.

RESULTADOS

As experiências musicais dos 36 respondentes da pesquisa foram analisadas de vários ângulos. As experiências musicais vivenciadas pelos professores referem-se a i) hábitos e práticas musicais, ii) experiências com a comunidade e iii) experiências musicais relacionadas com a escola.

É possível identificar, a partir dos eixos propostos e da análise do material coletado, uma série de informações que sinalizam possíveis práticas culturais e o lugar que a música ocupa no cotidiano dos professores investigados. Visando contextualizar estas experiências musicais, foram incorporadas no questionário informações que pudessem captar este sentido de pertencimento dos professores. Cabe destacar que algumas questões abordadas no

questionário que subsidiaram as análises dos dados como, por exemplo, o ato da escuta musical, as preferências musicais, a prática do canto, as experiências com aulas de música, a prática de tocar ou não um instrumento musical, a participação em atividades musicais, possíveis interações com as bandas e conjuntos em atividade na comunidade, a percepção e a inserção em relação aos diferentes espaços onde a música está presente nas comunidades, os profissionais que trabalham com música em sala de aula, o quanto as experiências musicais dos alunos e dos professores são contextualizadas em suas práticas docentes em sala de aula.

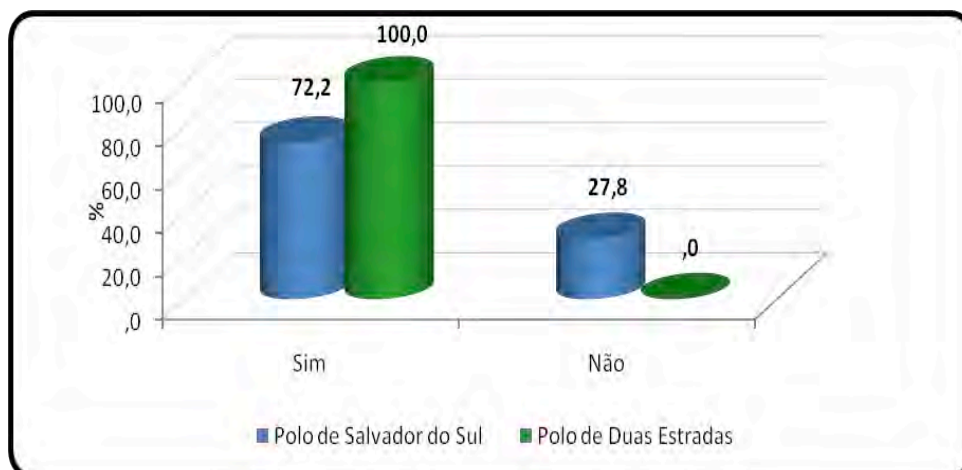
O canto, por exemplo, mostrou ser uma prática musical afirmativa e mais consolidada pelos professores em ambos os grupos, uma vez que já é uma prática incorporada em seus hábitos musicais. Afinal, o “cantar” foi registrado como prática presente em ambos os grupos, perfazendo um pouco mais da metade dos resultados, ou seja, com 55,6% do grupo de Salvador do Sul/RS e com 44,4% de participantes do grupo de Duas Estradas/PB.

As preferências musicais, em termos de meios de escuta e gêneros musicais, são questões presentes no cotidiano dos professores. Quando perguntados sobre os meios de escuta musicais mais utilizados, como os DVDs comprados, rádio, baixando da internet, entre outras formas, os professores de ambos os grupos mostram uma diversidade de escolhas, bem como as preferências musicais em termos gêneros musicais.

Em contrapartida, as práticas instrumentais ainda se mostram tímidas. De acordo com os dados levantados, são poucos os respondentes que afirmaram tocar algum instrumento musical. No grupo de Salvador do Sul, 38,9% dos professores afirmaram tocar algum um instrumento musical, enquanto o grupo de professores de Duas Estradas em sua totalidade indicou não tocar nenhum instrumento musical.

Por outro lado, na percepção dos professores quanto à vida musical em suas comunidades e o quanto direcionam de seu olhar, contatos e experiências relacionados aos músicos, grupos, bandas, os professores mostraram conhecer estes grupos e músicos locais bem como afirmaram ter algum tipo de contato com os mesmos.

Quanto ao “olhar” lançado sobre as percepções dos professores a respeito das próprias experiências musicais e pedagógicas como também dos alunos e da escola em que estão inseridos é perceptível, na análise dos dados, uma disposição dos professores em trabalhar com música em sala de aula.

Gráfico 1 - A presença da música na prática docente em sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para finalizar esta síntese do que foi apresentado nos capítulos relativos à organização do material empírico da dissertação, os professores também sinalizaram, já existirem algumas ações envolvendo a escola e os músicos pertencentes a suas comunidades, bem como apontaram existir, por parte dos alunos, um envolvimento em atividades musicais na comunidade. É possível ainda identificar uma clareza na fala dos professores acerca dos desafios que necessitam ser superados nas relações entre a música, a escola e a comunidade, como destaca o professor Francisco:

Acho uma relação [entre comunidade e escola] um pouco fechada, pois em meu município essa relação remete certo "preconceito" à comunidade. Quando se trata de eventos relacionados à escola, à educação, os munícipes não dão tanta importância quanto para outro evento. Já no município no qual trabalho essa relação é totalmente contrária (Francisco, polo de Salvador do Sul/RS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema pertence ao que chamo de “atual cenário das discussões” e faz parte de minhas reflexões sobre o estado da arte no Brasil em relação ao contexto da Lei no 11.769, de 2008, e seus desafios. Um deles é a formação de professores em serviço para viabilizar e garantir o ensino de música nas séries iniciais do Ensino Básico.

No Brasil, os dados a respeito da implementação da Lei Federal no 11.769, de 2008, ainda são escassos e as percepções dos professores são incipientes. A identificação de estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais em música e suas proposições no desenvolvimento e na transformação de práticas musicais educativas para a inserção da música na escola, certamente dependerão de um conjunto de ações para sua efetivação.

Considerando que o artigo 206 da Constituição Federal preconiza que o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; que o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, assim apresento algumas questões que emergem neste cenário, considerando que as experiências musicais investigadas com os professores poderão constituir futuros estudos como ponto de partida nessas conjunturas em relação à atuação e a formação de professores não-especialistas em música a partir dos resultados desta pesquisa: Que conteúdos deveriam ser propostos para a formação inicial e continuada de professores não-especialistas em música, que formação musical seria pertinente, adequada? Quais as possíveis estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais e socioculturais pensando no desenvolvimento local e nacional a partir dos resultados encontrados?

Os Ministérios da Cultura e da Educação do país, após mais de 20 anos de “divórcio” (GRUMAN, 2010), estreitam seus laços a fim de estabelecer uma sintonia mais “fina” para esta reconciliação, que por vezes parece ser um tanto trivial. Mesmo que calcados em pactos e tratados em nível nacional e internacional, os quais legislam o país, a Cultura e a Educação, apesar de legitimadas como direitos fundamentais da humanidade, ainda requerem uma análise mais aprofundada quando a questão envolve os ambientes escolares.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil. Mas é através de um diálogo entre a Educação e a Cultura que a escola o viabiliza, através da valorização, em sua grade curricular, do patrimônio cultural presente na comunidade local, nos diferentes grupos sociais, etnias e representações, e não apenas na história oficial, por vezes apresentada com abordagens folclorizadas e pitorescas da cultura popular, tratadas como subcultura (KLÜSENER, 2011).

A necessidade de assegurar a intersetorialidade entre Educação e Cultura como elemento estratégico da Educação na Educação Básica requer outro posicionamento do Poder Público, dos gestores escolares e dos professores na prática pedagógica, revendo objetivos, questionando conteúdos com outras estratégias e avaliando criticamente as formas do fazer musical.

REFERÊNCIAS

- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Pauta, Programa de Pós-Graduação em Música*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v.11, n.16-17, p.147-174, abr./nov. 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música-Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.42-49, set. 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRUMAN, Marcelo. *Sobre o ensino de Artes no Brasil: Notas para reflexão*. Sobre os conceitos de cultura e arte: Convergências. Portal da Cultura, 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/11/08/sobre-o-ensino-de-artes-no-brasil-notas-para-reflexao/>>. Acesso em: 13 out. 2011.
- KLUSENER, Renita. *Vitalidade cultural em comunidades da zona rural, no case de Gramado/RS: o desafio da mensuração através de indicadores culturais*. 2011. Trabalho de Conclusão de Cursos (Especialização em Economia da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.19-35, 2010.
- SOUZA, Jusamara. A Diversidade nas práticas musicais, 2012, mimeo, 4p.
- _____ (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- STAKE, Robert E. Case studies. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (ed) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage publications, 1994, p. 236-247.

Música, idosos e memórias autobiográficas: interfaces de uma pesquisa em educação musical

José Davison da Silva Júnior
 IFPE/UFBA
 davisonjr@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta parte da revisão da literatura, objetivo e metodologia de uma pesquisa em andamento no programa de doutorado em música de uma universidade pública. Para isso, é mostrado o estado da arte das dissertações e teses disponibilizadas nos resumos do Banco de Teses da Capes sobre música e idosos, bem como são apresentados os artigos disponibilizados na Web of Science sobre música, idosos e memórias autobiográficas. Além de descrevermos a pesquisa, cujo objetivo é o estudo do desempenho da memória autobiográfica de idosos com a utilização de atividades musicais através de um repertório familiar, também argumentamos a necessidade de ampliar a visão e atuação do educador musical, dependendo de quem seja o aluno. Em nosso estudo, ensino e aprendizagem musical estão diretamente relacionados com as memórias autobiográficas, aspecto de grande importância na vida dos idosos.

Palavras chave: ensino e aprendizagem musical, idosos, memórias autobiográficas.

Introdução

O envelhecimento da população é tema de discussão desde 2002, ano em que ocorreu a 2ª Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento para discutir o impacto do rápido envelhecimento do planeta e propor políticas específicas para este grupo etário (IBGE, 2002).

Segundo Neri (2008), o segmento idoso no Brasil vem mostrando grande crescimento. Ele cresce mais do que o das crianças, porque, paralelamente ao aumento da longevidade, está havendo compressão da natalidade. O envelhecimento populacional reflete a combinação de três fenômenos: redução da natalidade, redução da mortalidade entre adultos e aumento da expectativa de vida na velhice.

Um importante indicador de que a questão do idoso tem sido alvo das preocupações da agenda nacional foi a promulgação da Lei nº 8.842, que dispõe sobre a política nacional para o idoso. De acordo com o Perfil dos idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil, o envelhecimento da população traz a necessidade de propor alternativas para a faixa etária acima dos 60 anos de idade (IBGE, 2002).

Uma dessas alternativas é o ensino da música. Para que a aprendizagem musical seja significativa é importante observar as peculiaridades do grupo a quem se destina. O

envelhecimento traz um desgaste natural nos aspectos físicos e cognitivos. A atenção, percepção, movimentos e memória, por exemplo, passam a funcionar com menor eficácia.

O ensino da música deve preocupar-se não apenas com questões musicais, mas também com a qualidade de vida do ser humano, principalmente com os processos cognitivos. No desenvolvimento dos processos cognitivos, a memória assume destaque especial, pois reflete a identidade de cada um, aquilo que lembramos. No meio dessas lembranças está o nosso repertório musical, nossa história sonora. Nós nos constituímos como sujeitos porque fazemos algo na vida, porque nos lembramos de certas coisas e esquecemo-nos de outras, porque temos nossas próprias memórias. A essência da mente é fundamentada na capacidade de formar e evocar memórias (IZQUIERDO, 2010).

Destacamos aqui a memória autobiográfica, definida como “a memória da história de um indivíduo e é construtiva” (STERNBERG, 2008, p. 207). Nossa proposta é estudar a relação entre música, idosos e memórias autobiográficas. Partimos da hipótese de que o envolvimento de idosos em atividades musicais com a utilização de um repertório familiar contribui com um melhor desempenho da memória autobiográfica.

Apresentaremos a seguir o estado da arte sobre os temas contidos nos resumos das dissertações e teses disponibilizadas no Banco de Teses da Capes. No Brasil, ainda não temos pesquisas de mestrado e doutorado que envolvam os temas “música, idosos e memórias autobiográficas”. Também descreveremos investigações encontradas na Web of Science, com as temáticas “música, idosos e memórias autobiográficas”, caracterizadas como pesquisas experimentais com a utilização da audição de música familiar como estímulo.

Em seguida, delimitaremos nossa pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é estudar o desempenho da memória autobiográfica de idosos com a utilização de atividades musicais através de um repertório familiar. Por fim, descreveremos a meta da pesquisa no campo da educação musical, a qual se refere a uma ampliação da visão e atuação do educador musical, a depender de quem seja seu aluno.

Dissertações e Teses sobre música e idosos

Os resumos das dissertações e teses contidas no Banco de Teses da Capes, no período de 1987 a 2012, nas quais são utilizadas como palavras-chave “música e idosos” têm,

de modo geral, os objetivos de compreender os efeitos da música e o processo de ensino e aprendizagem com idosos.

Foram disponibilizados os resumos de 41 dissertações, combinando as palavras-chave “música e idosos”. Dentre as dissertações, vinte e uma pesquisas investigaram atividades musicais com idosos. A maioria das pesquisas de mestrado trabalhou com abordagem qualitativa e pesquisa de caráter descritivo. Os instrumentos de coleta de dados foram questionário, observação, testes, entrevistas, estudo de caso e história de vida.

As pesquisas que não estavam ligadas diretamente à educação musical concentraram-se em programas de Mestrados de Gerontologia, com o objetivo de verificar a influência das atividades musicais, seja de execução vocal, instrumental ou audição musical, na vida dos idosos.

As pesquisas de educação musical foram realizadas em Programas de Mestrado em Gerontologia, Música, Educação e Artes e tiveram, de modo geral, os seguintes objetivos: investigar os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música que atendem alunos idosos; compreender as experiências musicais que estão nas lembranças de idosos; conhecer de que maneira envelheciam pessoas com mais de sessenta anos que tocam um instrumento musical ou cantam; sistematização e análise dos resultados obtidos com a implementação da metodologia de Sensibilização e Iniciação Musical, vivenciadas por grupos de idosos; saber qual a influência da educação musical na memória, concentração, coordenação motora, socialização e disposição; e investigar um processo de educação musical entre idosos e crianças.

Os programas de mestrado com a ocorrência de uma única pesquisa envolvendo atividades musicais com idosos tiveram como objetivos investigar como ocorre a escuta musical em idosos; compreender como se constitui um grupo musical de senhoras idosos; analisar de que forma a música pode favorecer o trabalho do Serviço Social na vitalização dos potenciais críticos e criativos dos idosos, favorecendo sua autonomia e capacidade de recriação; estudar o grupo musical dos “Nove”; compreender os sentidos da experiência das vivências musicais em grupo de idosos portadores da Doença de Parkinson; descrever a trajetória, a atualidade e as perspectivas associadas às experiências de lazer de idosos residentes em instituições de longa permanência; e identificar e analisar como os grupos existentes em Niterói se beneficiam com a Dança Sênior.

Foram encontrados os resumos de doze teses combinando as palavras-chave “música e idosos”. Das doze teses, apenas cinco envolviam atividades musicais. Duas teses foram realizadas em Programa de Doutorado em Psicologia, duas em Programas de Doutorado em Ciências Sociais e uma no Programa de Ciência da Saúde (Enfermagem).

No Programa de Psicologia foi utilizada pesquisa experimental, cujos objetivos foram verificar a influência da música sobre o bem-estar subjetivo de idosos durante atividades aeróbias; e verificar as mudanças comportamentais ocorridas após a utilização de atividades vivenciais programadas, incluindo música.

Nos Programas de Ciências Sociais utilizou-se o estudo etnográfico. Os objetivos foram discutir a performance ritual e musical durante a Festa da Boa Morte e Glória; e estudar a natureza das prática musical ou o que se torna possível, e cujos efeitos se fazem sentir no cotidiano das pessoas idosas que fazem dela um uso profissional no mercado, e/ou amador e/ou lazer.

No Programa de Ciência da Saúde (Enfermagem), o objetivo geral foi analisar a influência da música como terapia complementar na palição da dor em idosos hospitalizados em unidades de clínica médica de um hospital público de grande porte da cidade de Salvador/BA. O estudo teve natureza exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, fundamentado nos princípios filosóficos e científicos do Modelo do Cuidado Transpessoal de Jean Watson.

Pesquisas sobre música, idosos e memórias autobiográficas

As pesquisas encontradas na Web of Science até o final de 2012 que relacionam os temas “música, idosos e memórias autobiográficas” foram realizadas através de experimentos. Cada participante do experimento foi testado individualmente. De modo geral, tiveram como objetivo verificar a evocação das memórias autobiográficas pela música, com a audição de música(s) gravada(s) familiar(es) como estímulo(s) e questionários para a coleta de dados.

Schulkind et al (1999) realizaram experimento com um grupo de idosos, com idade entre 70 e 86 anos e um grupo de jovens, com idade entre 18 e 21 anos, os quais ouviram uma série de canções populares dos anos de 1935 a 1994. Além dos participantes fornecerem informações objetivas sobre as canções, como o nome do artista, título e ano de popularidade,

também classificaram sua preferência e resposta emocional a cada canção. Também foram questionados se a canção lembrava algum período geral ou específico de suas vidas.

Os resultados indicaram que a canção popular pode ser um sinal valioso para as memórias autobiográficas quando é dito ao sujeito para recuperar suas memórias. Também revelaram que os idosos preferem canções e têm respostas emocionais à música popular de sua juventude e a emoção aumenta com o aumento da idade.

Com o objetivo de verificar o efeito da música de fundo contribuir na recordação autobiográfica de idosos com demência, Foster et al (2001) realizaram pesquisa utilizando música familiar, música de novela, barulho de cafeteria e silêncio. Questões autobiográficas foram relacionadas aos períodos de vida remota, média e recente enquanto apresentavam-se as condições sonoras referidas anteriormente como fundo sonoro.

A recordação foi melhor na presença do som do que no silêncio, e na presença da música do que no barulho da cafeteria. No entanto, não houve diferença entre música familiar e música de novela. A maior recordação foi para memória remota, seguida da memória média e, por último, a memória recente.

A pesquisa desenvolvida por El Haj et al (2012) tinha as hipóteses que a evocação das memórias autobiográficas pela música com pessoas com Doença de Alzheimer poderiam ser mais específicas, acompanhadas de mais conteúdo emocional e impacto no humor, recuperadas rapidamente e engajar poucos processos executivos do que a evocação da memória em silêncio.

Dezesseis pacientes com diagnóstico clínico de Doença de Alzheimer foram testados individualmente em duas sessões, nas condições de silêncio e música. A evocação das memórias autobiográficas pela música foram mais específicas e acompanhadas por maior conteúdo emocional e impacto no humor, recuperadas rapidamente e induziu menos controle executivo que as memórias evocadas no silêncio.

Delineamento da pesquisa em andamento

Nossa pesquisa é desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Música (Educação Musical) de uma universidade pública. O objetivo da investigação é estudar o desempenho da memória autobiográfica de idosos com a utilização de atividades musicais através de um repertório familiar. As atividades musicais são

entendidas como aquelas essencialmente musicais, como execução, composição e apreciação, propostas por Swanwick (2003), por propiciarem um envolvimento direto com a música.

O repertório familiar é apontado como aquele mais suscetível de evocar memórias autobiográficas, pelo fato de também envolver respostas emocionais na evocação da memória (EL HAJ et al., 2012; CADY et al., 2008, JANATA et al., 2007; FOSTER et al., 2001; SCHULKIND et al., 1999).

Em consonância aos trabalhos com músicas familiares tratados pelos autores citados anteriormente, a proposta contemporânea de educação musical sugere trabalhar com o cotidiano dos alunos, com o objetivo de compreender as experiências musicais dos alunos associadas às suas experiências sociais de mundo. Para Souza (2000), cotidiano é o lugar nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e as aulas de música precisam promover uma aprendizagem significativa em música, com a utilização do que é familiar aos alunos, sua identidade sonora.

A identidade sonora de um indivíduo ou grupo de pessoas é marcado pelas músicas que foram significativas em suas histórias de vida. Segundo Tatit (2004), a canção popular constitui a identidade sonora do país. Para identificar as canções que foram significativas na vida do indivíduo é importante compreender os anos da adolescência como o ponto de inflexão das preferências musicais

De acordo com Levitin (2010), na idade adulta, a música que costumamos sentir saudades, aquela que temos como a “nossa música”, é exatamente a que ouvimos na adolescência. Em certa medida, lembramos-nos das canções da adolescência porque este é um período de autodescoberta, e, em consequência, tais músicas tinham uma forte carga emocional; portanto, a amígdala e os neurotransmissores agiram em conjunto para “etiquetar” essas lembranças como algo importante.

Ao contrário das pesquisas sobre música, idosos e memórias autobiográficas descritas acima, pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa. Nossa hipótese inicial é que o envolvimento em atividades musicais com um repertório familiar contribui no melhor desempenho da evocação das memórias autobiográficas.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, o procedimento metodológico previsto é o estudo de casos múltiplos, com o uso de diversas fontes de dados entrecruzadas num processo conhecido como triangulação, o qual procura “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 2000, p. 63).

O estudo de casos múltiplos será desenvolvido com dois grupos de idosos. Nos dois grupos serão desenvolvidas atividades musicais. A diferença é que, em um dos grupos, o repertório utilizado será composto de músicas familiares e no outro grupo, as músicas serão desconhecidas dos participantes. Os dados dos dois grupos serão relacionados para verificar se compartilham os mesmos atributos.

Através da análise das narrativas autobiográficas realizadas antes e após as atividades musicais, analisaremos os conteúdos autobiográficos em cada grupo individualmente e entre os dois grupos, para verificar se os conteúdos foram mais detalhados antes ou depois das atividades musicais e também se foram mais ricos com ou sem a utilização de um repertório familiar. Segundo Janata et al (2007), se os trechos musicais familiares servem eficazmente para evocar memórias autobiográficas, eles devem estimular descrições mais detalhadas das memórias.

Considerações finais

O ensino e a aprendizagem da música na contemporaneidade ocorrem de múltiplas formas, em múltiplos espaços e com múltiplos perfis de alunos. Os objetivos do ensino não se limitam aos conteúdos musicais, mas se ampliam de acordo com grupo ao qual é dirigido.

Penna (2008, p. 42) comenta que “(...) a musicalização não se exaure em si mesma. Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante”. Segundo Brito (2001) o projeto de educação musical desenvolvido por Koellreutter visava à formação do ser humano, ao lado dos aspectos musicais. Para Kater (2004), a tarefa da educação musical inclui tanto o desenvolvimento da musicalidade quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música.

Nesse sentido, propusemos a pesquisa de doutorado descrita nesse texto, o qual traz como contribuição para a educação musical uma visão mais ampla de seus objetivos, dependendo o seu público. Silva Júnior (2012) apresenta a humanização hospitalar como objetivo da educação musical para pacientes internados, ampliando conteúdos estritamente musicais. Em nossa pesquisa em andamento, também buscamos ampliar a visão do educador musical, para o objetivo de buscar a melhoria do desempenho da memória autobiográfica em idosos através de atividades musicais, utilizando um repertório familiar.

Os efeitos da música nos idosos têm sido o maior interesse nas pesquisas de mestrado e doutorado apresentadas, seguido pelo processo de ensino e aprendizagem de idosos. Nossa intenção é unir esses dois objetos de estudo, ou seja, melhorar o desempenho da memória autobiográfica através de um procedimento específico que envolve utilizar um repertório familiar, de acordo com o cotidiano dos idosos, através de atividades musicais.

As pesquisas que tratam da relação entre música, idosos e memória autobiográfica utilizam apenas a audição de músicas familiares como estímulo, em testes individuais. Desejamos utilizar não somente a audição, mas também a execução e composição, em atividades musicais realizadas em grupo, com o envolvimento ativo de seus participantes na construção de suas memórias e não apenas através de uma audição passiva.

Esperamos, com nossa pesquisa de doutorado em educação musical, comprovar nossa hipótese que o envolvimento de idosos em atividades musicais de execução, composição e apreciação, com a utilização de um repertório familiar, contribui com um melhor desempenho da memória autobiográfica.

Referências

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

CADY, Elizabeth T; HARRIS, Richard Jackson; KNAPPENBERGER, Brent. Using music to cue autobiographical memories of different lifetime periods. *Psychology of Music*, n. 36, v. 3, p.157-178, 2008. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/34264008_Using_music_to_cue_autobiographical_memory_of_different_lifetime_periods> . Acesso em: 03 out. 2012.

EL HAJ, Mohamad; FASOTTI, Luciano; ALLAIN, Philippe. The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease. *Consciousness and cognition*, n.l, v. 21, p. 238-246, 2012. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22265372>>. Acesso em 03 out. 2013.

FOSTER, Nicholas A.; VALENTINE, Elizabeth R. The effect of auditory stimulation on autobiographical recall in dementia. *Experimental aging research*, v. 27, p. 215-228, 2001. Disponível em:< <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11441644>>. Acesso em 03 out. 2012.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Número 9. *Perfil dos Idosos responsáveis pelos domicílios no Brasil – 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/perfidosos2000.pdf>>. Acesso em 02 de set. 2011.

IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer: cérebro e memória*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2010.

JANATA, Petr; TOMIC, Stefan T. Rakowski, Sonja K. Characterisation of music-evoked autobiographical memories. *Memory*, n. 15, v.8, p. 845-860, 2007. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17965981>>. Acesso em 03 out. 2012.

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

LEVITIN, Daniel. J. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NERI, Anita Liberalesso. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano em psicologia e em sociologia. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 11-37.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHULKIND, Matthew D.; HENNIS, Laura Kate; RUBIN, David C. Music, emotion, and autobiographical memory: They're playing your song. *Memory & Cognition*, n.27, v.6, p. 948-955, 1999. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10586571>>. Acesso em 03 out. 2012.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n. 29, p. 171-183, 2012.

SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

Musicalização Infantil: Uma realidade presente no Centro Infantil Vila das Letras

Tayane da Cruz Trajano
 IFMA
 tayanetraiano@hotmail.com

Resumo: Este estudo consiste em um relato de experiência e diz respeito à importância que a presença da música exerce na vida de crianças em faixa-etária de educação infantil. Este artigo relata situações vivenciadas em uma instituição particular que funciona como creche/escola, o Centro Infantil Vila das Letras e objetiva esclarecer mecanismos utilizados pela arte-educação resultando em importantes contribuições para a formação do indivíduo, dentre elas, socialização, vivência em grupo, além do desenvolvimento rítmico, motor, auditivo e outros. Por meio de leituras bibliográficas, fotografias e atividades relacionadas à disciplina de música buscou-se o resultado desta pesquisa, ou seja, entender esse processo de desenvolvimento musical da criança bem como valorização das artes na escola.

Palavras chaves: Musicalização. Educação. Centro Infantil Vila das Letras.

A EDUCAÇÃO COM MÚSICA

A arte enquanto ferramenta educacional tem assumido um papel de destaque no que diz respeito ao âmbito pedagógico. A música por sua vez inserida neste contexto de educação artística tem sua relevância quando se mostra capaz de provocar reações nos indivíduos. Neste sentido a educação musical que já vem de longos tempos buscando conquistar seu espaço na educação básica agora é oficial e torna-se ferramenta indispensável para que esses novos anseios educacionais estabeleçam-se tornando possível preparar estudantes brasileiros para uma nova história.

Este trabalho atenderá a expectativa pedagógica-musical, tendo como foco o desenrolar dos procedimentos tomados pelo educador musical durante as aulas desenvolvidas. Diante das necessidades desta experimentação surgem algumas indagações: De que forma o educador musical pode ampliar as experiências musicais das crianças? Como a música pode influenciar no desenvolvimento de capacidades nos anos iniciais dos alunos do Centro Infantil Vila das Letras?

O grande desafio das escolas brasileiras é de utilizar a música como ferramenta pedagógica a favor das demais disciplinas, servindo-se do lúdico e de experiências significativas, objetivando o desenvolvimento da sensibilidade. É evidente que a música

interfere diretamente no comportamento das crianças, as mesmas conseguem perceber sons mesmo nos primeiros anos de vida e a expressão desses sons é notória fazendo com que a experiência torne-se gratificante e ao longo do desenvolvimento de capacidades como a sensibilidade, criatividade, coordenação motora e ritmo. De acordo com Silva (2011) que discute a ideia do educador musical Kodály¹:

[...] as canções, jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo de a criança frequentar a escola. Não se trata de melodias compostas para atender padrões pedagógicos, mas de canções que oportunizam a vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligados ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica. (SILVA, 2011, p. 58)

Observando tal concepção, entende-se que o aprendizado musical antecede a sala de aula, tornando assim o meio social e familiar fortes elementos influenciadores na vida musical de qualquer indivíduo. Sendo importante destacar que durante a realização de qualquer atividade musical a criança constrói seu conhecimento progressivamente através do elo entre novos elementos e suas experiências prévias. Contudo, para se entender melhor o porquê da relevância da música como ferramenta educacional, fez-se necessária a fundamentação em autores da área.

A relação música e educação é muito mais antiga do que normalmente se conhece. Têm-se indícios da presença dela nas primeiras civilizações ou mesmo nas primeiras estruturas sociais da história da humanidade. Mas, é com a Grécia Antiga que ela adquire importância na formação geral dos indivíduos. De acordo com Fonterrada (2008, p. 26), “desde o início da organização social e política grega acreditava-se que a música influía no humor e no espírito dos cidadãos, e por isso, não podia ser deixada exclusivamente por conta dos artistas executantes”. Os gregos acreditavam que a música agia diretamente no controle do espírito do homem e utilizaram-na como ferramenta de educação dos cidadãos.

Já na pedagogia de Freire, por exemplo, que sempre é identificada em várias práticas educacionais e sem dúvida no ensino de música se faz uso dessa pedagogia, Barbosa (2006, p. 100) enfatiza em relação às aulas coletivas de música a ideia Freiriana que a aprendizagem se

¹ Compositor Húngaro. Criado no campo conheceu desde a infância a música folclórica, tendo aprendido a tocar piano e instrumentos de corda e a compor com poucos ensinamentos. Criador do Método Kodály para o ensino de música que se baseia em fornece-lhes uma base completa de solfejo visando a desenvolver a capacidade auditiva com ênfase na leitura à primeira vista, no ditado e escrita de música. (Dicionário Grove de Música, 1994, p.500).

dá no coletivo e que ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão. Isto nos leva a considerar o potencial social, educacional e transformador pertencente à música.

Este artigo traz em seu enredo como um educador musical pode selecionar suas práticas em sala de aula de forma geral, tornando o processo significativo e sensível através do relato de experiências com educação musical no Centro Infantil Vila das Letras.

O que aprendo em uma aula de música?

O professor de música enquanto educador é um mediador em sala de aula, aquele que acompanha e orienta a construção do conhecimento dos alunos através de experiências ricas, variadas e lúdicas onde a criança naturalmente conhece o caminho que se pretende chegar, ou seja, o objetivo das aulas de música.

Segundo Silva (2011):

[...] as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Em sua concepção, ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical. (SILVA 2011, p. 57)

De acordo com o pensamento da autora baseada nas premissas de Kodály, as aulas de música devem despertar em seus alunos atenção necessária para que a arte faça parte integralmente de suas vidas, ou seja, uma educação musical que transforme mentes para que antes de tudo ou de qualquer conteúdo teórico, seja uma educação de sensibilização e vivência musical. Para tanto é necessário enfatizar que a música é um meio natural de expressão artística, bem como uma linguagem, não se devem confundir os objetivos. A escola formal serve-se da música para contribuir no desenvolvimento de capacidades em todas as competências, não sendo objetivo principal formar músicos profissionais.

Partindo deste cenário de renovação, nota-se a mudança dos educadores musicais buscando nova postura e consciência, tornando-se críticos e reflexivos, oportunizando ao educando a expressão e realização de anseios musicais, valorizando o contexto social em que estão inseridos, deixando de lado antigas e inalteráveis concepções. O professor não ocupa mais o espaço de única fonte de conhecimento e sim exerce o papel de facilitador do processo. Então, para resultados positivos as aulas de músicas precisam se atrativas, curtas, partir

sempre das possibilidades da criança valorizando o êxito durante as atividades incentivando-a a superação. Ser programada e planejada, analisando sempre os rendimentos de cada criança. Ouvir os anseios dos alunos e atendê-los sempre que possível, oportunizando serem criativos e responsáveis.

É comum nas escolas o abuso da prática do cantar, busca-se sempre cantar e não entender o que se canta muito menos o porquê de se cantar, tornando o processo mecânico e sem vida. Para todos os movimentos uma “musiquinha” diferente nos momentos de festividades pertencentes aos inalteráveis calendários escolares atividades aleatórias e sem intenção musical. Todo este excesso sem sentido faz com que as crianças não desfrutem de sua verdadeira realidade musical afastando-os da sensibilidade que a música pode proporcionar.

Para Loureiro (2003):

Alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, que apresentam superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem, precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, propiciando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo. (LOUREIRO, 2003, p. 14)

Diante do apresentado pode-se levar em conta uma nova maneira de se aprender e assimilar música trazendo o real valor que a educação musical pode representar. Deve-se destacar a importância de uma relação pedagógica significativa com as crianças levando em conta suas experiências, seus gostos e a linguagem de cada um, sem necessariamente abrir mão do que precisa ser conservado.

Ao exemplo de como cantar sensivelmente é conveniente tem-se a experiência da maestrina Silmara Drezza, regente de corais no Instituto Baccarelli, em entrevista para a revista *Educatrix*. “O contato com a música deve ser apaixonante”, diz ela. A professora trabalha há vários anos com as crianças destes corais, e garante que o resultado do processo se vê não apenas no comportamento delas, mas também no empenho das mesmas.

Em se tratando de experiências e vivências musicais significativas como mencionado leva-se em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora de sala da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante

como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como o exterior. (BRASIL, 1998, p. 19)

Sendo assim torna-se necessário uma análise para redimensionar com clareza o papel do educador musical e o que condiz dentro de sala de aula para o mesmo, porém, antes de tudo buscar condições para isto. É notório um total descomprometimento das instituições de ensino com a disciplina de música em se tratando de currículo escolar. Poucas escolas preocupam-se com tal elemento.

No novo cenário educacional contemporâneo a música se torna alvo de questionamentos especialmente as suas reais funções. Schafer (1991, p. 279) afirma que “[...] a aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo, a cada tipo de organização social deve equilibrar as outras”. Em referência a um sistema político, o autor também compara uma aula de coro ao comunismo. “[...] O canto coral é o mais perfeito exemplo de comunismo jamais conquistado pelo homem”. Neste caso o autor faz alusão ao fato de um conjunto de vozes heterogêneas que estão realmente juntas, de modo que nenhuma voz se sobreponha ao conjunto. Levando em conta que a aula de música sempre será demonstração das relações sociais, pode-se buscar uma educação musical mais crítica, contextualizada, e currículos dinâmicos que tenham espaço para a verdadeira expressão artística.

As expressões artísticas autênticas são encontradas nas experiências musicais do cotidiano dos alunos, das quais, predispõe-se um trabalho sócio pedagógico real, onde a formação da consciência crítica e dos valores podem ser efetivados.

O CENTRO INFANTIL VILA DAS LETRAS E A EDUCAÇÃO MUSICAL

O Centro Infantil Vila das Letras trabalha com crianças em faixa etária de três meses a cinco anos sendo apenas com educação infantil e está situada em São Luís - MA. A escola conta com uma equipe composta por pedagogas, psicóloga, terapeuta ocupacional, nutricionista, fonoaudióloga e professor de música.

As atividades de musicalização já se faziam presente na instituição desde sua fundação com o auxílio de instrumentos de percussão infantil, violão e teclado. Também se considerava musicalização apenas cantar músicas infantis. Para cada atividade uma música relacionada ao tema. Lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol e etc.

Entretanto o processo de musicalização perpassa muito além de músicas infantis, bem como momentos de lazer e entretenimento.

Segundo Fonterrada (2008):

Muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem se quer tocar na ideia de música como forma de conhecimento. (FONTERRADA, 2008, p.12)

Mediante a proposta de se repensar esses procedimentos como também levar em conta a relação dos mesmos com a citação acima, é fato que muitas instituições encontram dificuldade em inserir a música no contexto educacional.

Apresentando a referida escola e as crianças como objeto de observação e levando em conta a realidade da mesma, os resultados obtidos foram fruto de todos os profissionais que se dispuseram a estarem atentos à nova experiência do que realmente vem ser um fazer musical, o que tornou muito estimulante o desenvolvimento das atividades, pelo interesse e disponibilidade de troca de informações e experiências, ocasionando um resultado extremamente positivo.

Figura 1 - Turma Maternal durante a aula de Música



Fonte: Trajano (2012)

O projeto anual

Todos os anos a direção da escola elege um tema anual que direcionará todas as atividades e eventos. No decorrer do ano letivo de 2012 o tema baseou-se na comemoração do aniversário de 400 anos da cidade de São Luís.

Junto às atividades de Fonoaudiologia e Educação Musical, pensou-se na viabilidade da realização do subprojeto *Eu, minha cidade e meu mundo*, trabalhando com as lendas locais, fazendo um resgate da cultura oral, escrita, arquitetônica e musical de São Luís tendo como objetivo conciliar o conhecimento musical no processo ensino-aprendizagem, através da releitura das lendas, auxiliando as demais disciplinas na abordagem dos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo.

Inicialmente, fez-se um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lendas e todos os assuntos relativos ao tema do projeto. Posteriormente, realizou-se a apresentação da Lenda *Quem tem medo de Ana Jansen?*

A contação das histórias dava-se de forma cantada e musicada e as crianças sentavam-se na “rodinha” onde acontecia toda aula, para cada personagem ou efeito utilizava-se um instrumento musical. Logo nos primeiros dias de apresentação do projeto todos já sabiam recontar as histórias, bem como pediam sempre que repetissem e eram capazes de reproduzir até mesmos os efeitos com os instrumentos musicais. A motivação e a interação social são elementos importantes nas aulas coletivas e responsáveis pelo desenvolvimento e o aprendizado musical (BARBOSA, 1996, p.41).

Levando em conta a perspectiva do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em relação às crianças entre um e três anos:

No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar, que nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinho, por exemplo. Interessam-se pelos modos de ação e produção de sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. (BRASIL, 1998, p. 51)

A reação das crianças em relação à música nesta fase caracteriza-se pelos aspectos intuitivo e afetivo, tornando a exploração de materiais sonoros uma experiência de sensibilidade. O que torna importante o aprendizado musical é explorar livremente os sons entre agudos e graves, fortes e fracos ou curtos e longos, sem necessariamente exigir melodias definidas e com entoação exata. Adotando tais procedimentos baseados em atividades com

fontes de prazer e alegria, aos poucos a criança vai ampliando suas experiências musicais bem como acrescentando ao seu repertório um gosto reflexivamente selecionado.

Preparado o caminho na fase anterior em uma idade um pouco a frente, entre quatro e seis anos, pode-se perceber que elas apresentam um maior domínio com relação à entoação melódica, além de tocar despertam interesse em tocar melodias, como também surge maior desenvolvimento motor e rítmico. É nesta fase que os jogos musicais entram em cena, enquanto mais novos os movimentos aleatórios eram considerados, agora já são reproduzidos com cuidado e maior precisão.

Figura 2 - Turma Maternal ouvindo a contação da Lenda



Fonte: Trajano (2012)

Ao contrário do que se pensa sobre musicalizar qualquer indivíduo, ou qual o momento certo para musicalizar, fazer música compreende algo muito mais importante que brincadeiras e jogos passageiros, logo encontramos diversos posicionamentos que nos levam a realmente acreditar no que é o verdadeiro fazer musical que pode ocorrer muito antes do que geralmente é ensinado, como por exemplo, antes mesmo de uma criança iniciar seu processo de aprendizagem da fala.

Em sala de aula sempre acontecia algo inesperado por parte dos alunos, suas reações eram surpreendentes, esperava-se que as crianças poderiam ter dificuldades com as atividades propostas, pois exigiam criatividade e disposição física, mas quando se tratava de movimentos corporais todos se enchiam de ânimo e as respostas eram imediatas, como por exemplo, pular, bater as mãos, bater os pés e falar ao mesmo tempo, ocasionando o que se pode chamar de

sinestesia, ou seja, o estímulo causado em um dos sentidos pode provocar percepção em outro.

Com os instrumentos musicais, as aulas sempre ficam bem mais interessantes às atividades que envolvem recriação e improvisação geralmente partiam de um ritmo ou uma canção e as crianças repetiam com bastante precisão por sinal. Com os instrumentos musicais explorou-se a criatividade dos alunos através de músicas do nosso folclore populares, ritmos aleatórios, diga-se de passagem, criados pelos alunos.

Foi observado que sempre existia uma identificação da criança com um determinado instrumento, bem como alunos que se sobressaíam por terem certa facilidade de improvisação e assimilação de ritmo e afinação, o que não deve ser somente valorizado em um processo de musicalização tendo em vista que,

Segundo Brito (2003):

Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação, que serve-se de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, senão a sua mais importante. (BRITO, 2003, p. 108)

Educar musicalmente é mais do que ensinar um instrumento ou simplesmente repassar conhecimentos de notas e de escalas musicais ou mesmo noções dogmáticas de afinação e conteúdo rítmico. Musicalizar torna-se possível quando vemos o processo transformar o indivíduo integrado à sociedade através da sensibilidade e surge como um instrumento de auxílio ao desenvolvimento de personalidades e de incentivo à criatividade, o que se torna indispensável ao processo da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à Educação Musical as crianças desenvolveram a percepção rítmica. Entende-se que o ritmo funciona como fator organizador dos elementos musicais e, que atinge pragmaticamente a sensibilidade infantil, em especial. As crianças responderam também aos estímulos com os instrumentos musicais, foram realizadas atividades que envolveram recriação e improvisação, em geral elaborava-se um ritmo ou uma canção e as crianças repetiam com bastante precisão.

Explorou-se a criatividade dos alunos através de músicas do folclore com a recriação das lendas em que os instrumentos musicais representavam cada personagem, tendo em vista

o projeto supracitado. Observou-se a importante relação entre as crianças e um determinado instrumento musical. No que se refere a práticas de canto, foram trabalhadas canções de rodas, canções de ninar, bem como próprias composições baseadas nas lendas contadas.

Em vários momentos cantava-se fazendo interação entre ritmo e entonação das notas, acrescentou-se também ao repertório das crianças algumas músicas infantis a priori não conhecidas que fazem ênfase a elementos musicais, interação social, higiene e outros aspectos, tornando-os familiares.

Das discussões e atividades realizadas e apresentadas neste trabalho, não se pode classificar nenhuma como mais importante ou menos importante, todas são de grande relevância, partindo do pressuposto de que todo professor necessita vivenciar todas as experiências possíveis, sejam elas positivas ou negativas. Cada profissional constrói seu perfil de acordo com suas adaptações. Durante toda a pesquisa viu-se o quanto o aprendizado era recíproco entre alunos e professores, o que fundamenta o verdadeiro aprendizado.

Referências

BARBOSA, Joel. *Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas*. In: Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2006, p.97-104.

BRASIL, (1982). Ministério da Educação e Cultura. *Educação Artística: Leis e Pareceres*. Brasília: MEC.

_____, (1996a). Ministério da Educação e Deporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Versão preliminar ago*.

_____, (1998). Ministério da Educação e Deporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Brasília: MEC/SEF*.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2ª edição. São Paulo. Editora Peirópolis, 2011. 185p.

CRUVINEL, Flávia. *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical*. In: Anais do III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, Brasília, 2008.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. SADIE, Stanley (org.) edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994, 1.048p.

DREZZA, Silmara. *É hora de a música tocar seus alunos*. *Educatrix*, ed 2, ano I, nº 02, p. 31, maio. 2012. Entrevista concedida a Leandro Leal.

FONTEERRADA, Marisa. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005, 346p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996b, 148p.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de Música na Escola Fundamental*. Campinas: Papirus, 2003. 235p.

SILVA, Walênia Marília. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibplex, 2011, 347p. – (Série Educação Musical)

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991, 399p.

Musicalização no ensino fundamental: interpretando canções com sonoridades diferentes no PIBID música – UFRN

Luciano Luan Gomes Paiva
UFRN
luciano.90@hotmail.com

Resumo: Trazer novas formas e concepções de ensino para a sala de aula permite ao professor apreciar a busca e a construção de um conhecimento mais significativo dos alunos, visando contribuir na melhoria da qualidade da educação. Este trabalho apresenta uma proposta para a educação musical no contexto da educação básica e tem como principal objetivo experimentar e desenvolver habilidades a partir da interpretação de canções com sonoridades diferentes através da ludicidade desenvolvendo, assim, a musicalidade na criança. Este exercício foi criado a partir de conhecimentos construídos e vivenciados no PIBID no curso de licenciatura em música da UFRN. O público alvo dessa atividade foram crianças a partir dos seis anos de idade em processo inicial de musicalização. A partir da experiência com novas vivências, e foi proporcionada a construção de um conhecimento mais significativo e um contato mais próximo de elementos da linguagem musical. Dessa maneira, essa comunicação propõe uma contribuição para os educadores, mostrando caminhos aplicáveis em outras atividades, promovendo na criança o desenvolvimento cognitivo no aprendizado musical.

Palavras chave: Musicalização infantil. PIBID. Prática docente

Introdução

Esse relato apresenta uma proposta de Musicalização para a educação infantil, experimentando uma interpretação de forma diversificada e lúdica, trazendo novas vivências e concepções de ensino para a sala de aula, promovendo a construção de um conhecimento mais significativo e um contato mais próximo de elementos da linguagem musical.

Esta atividade foi criada a partir de conhecimentos construídos e vivenciados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem sua equipe do subprojeto de Música do PIBID na UFRN formada por um coordenador de área, professor Dr. Danilo Guanais (professor titular da UFRN), dois supervisores, professora especialista Catarina Aracelle e o professor especialista Washington Nogueira e quinze licenciandos em música. Como bolsista vivenciei diversas atividades em sala de aula propostas pelo professor Washington Nogueira e, junto com ele, executei a atividade sugerida em algumas das aulas em que observei/auxiliei.

A atividade foi desenvolvida para alunos do 1º ano do ensino fundamental I, com idades entre seis e sete anos (podendo variar dependendo da turma), mas que pode ser aplicada também para outras turmas de crianças, jovens e adultos.

Musicalizando

Essa atividade foi construída objetivando a valorização das experiências cotidianas das crianças, seus consumos sonoros dentro e fora da escola, incluindo sons de animais, urbanos e fenômenos da natureza. A partir da interpretação de canções com sonoridades diferentes trazemos como principal objetivo a experimentação e o desenvolvimento de habilidades através de uma atividade lúdica trabalhando musicalização e a sensibilidade auditiva.

A prática começou com o professor chamando os alunos para perto, formando uma meia lua a frente dele, para que a prática musical fosse mais bem aproveitada. Foi apresentada e/ou lembrada uma canção infantil para que os alunos tivessem um melhor aproveitamento com a atividade, já que:

as canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc (BRASIL, 1997, p 54).

Na minha experiência, utilizei a música “Marcha Soldado”, com auxílio do violão como recurso para facilitar o entendimento musical dos alunos. Logo, as crianças começaram a cantar e marchar (de forma infantil) acompanhando o ritmo. A música selecionada foi muito bem aceita por todos, pois ela é facilmente identificada nessa faixa de idade.

Observamos a importância da práxis musical para as crianças em séries iniciais. Visto que a música viabiliza interação entre os alunos (auxiliando na desinibição), contribuindo para o envolvimento social e a construção do conhecimento, fazendo-os refletir, relaxar, sorrir, expressar seus sentimentos e sensibilizar o corpo e a mente. É interessante executar esse tipo de prática na educação infantil e no ensino fundamental, pois “é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ter assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade” (LOUREIRO, 2008, p.141).

A caixa dos sons

Logo, foi apresentada pelo docente “A caixa dos sons”: uma pequena caixa comum, que serviu como material didático para escolher (com intenção ou aleatoriamente) os diferentes tipos de sons do cotidiano, através de cartas com desenhos dos “emissores” desses sons. Essas cartas foram muito bem planejadas na hora da criação (construção), pensadas de forma lúdica, visto que nem todo som poderá ser aplicável e executável pela voz humana, e principalmente porque estamos lidando com crianças.

As cartas foram apresentadas com seus respectivos sons para os alunos, para que eles construam uma relação com esse tipo de linguagem e que consigam perceber e executar o som solicitado corretamente. Nelas continham animais como: gato, abelha, vaca, entre outros, como também sons urbanos e fenômenos da natureza: buzinas, chuva, etc.

FIGURA 1: Os emissores de sons em cartas



Fonte: Fotografia retirada em casa após a construção das cartas.

Trabalhando com os sons do dia-a-dia, os alunos estarão tendo uma iniciação crítica e auditiva, que irá contribuir com uma visão mais consciente do cotidiano, já que “essa área tem como objetivo desenvolver no aluno uma atitude crítica diante das consequências da poluição sonora para o organismo humano, bem como maior sensibilidade e consciência ante o meio ambiente em que se vive” (BRASIL, 1998, p. 80).

Após a apresentação das cartas, retiramos de forma aleatória da caixa uma delas, para que o primeiro som fosse reproduzido. O primeiro foi à carta com o desenho de uma abelha. Imitamos primeiramente o som que uma abelha faz normalmente. E a partir daí, cantamos a música já experimentada “Marcha Soldado”, com sonoridade de abelha, apenas emitindo as notas da música fazendo som de *ZzzzZzzz* (sonoridade supostamente emitida por uma abelha). Os alunos rapidamente entenderam a atividade e ficaram estimulados a executar os sons propostos. É interessante executar esse tipo de estímulo, para dar uma iniciação musical para os alunos, pois “podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música” (BRITO, 2003, p.35).

FIGURA 2: Marcha Soldado com sonoridade de abelha



Fonte: Música editada no Guitar Pro (programa de edição de partitura para computador)

É importante que o professor auxilie os alunos na execução musical inicial, para que eles tenham um melhor direcionamento para com a nova proposta. Visto que, muitos dos alunos talvez nunca tenham tido contato com alguma atividade similar. Por isso, devemos planejar outras formas de pensar no ensino de música, como afirma SOUZA:

a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2004, p.11).

Podemos (e até devemos) repetir essa sonoridade na música diversas vezes, para que os alunos construam um conhecimento mais significativo e interpretem naturalmente o exercício para obter um resultado mais proveitoso na atividade. Vale salientar a importância das interpretações, como nos afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais:

as interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado (BRASIL, 1997, p.53).

Após esse primeiro estágio, fomos retirando da caixa à próxima carta (não utilizando a anterior). Foi escolhida de forma randômica a figura com desenho de um gato. Os alunos sem mesmo esperar o reconhecimento do som, já seguiram cantando a música proposta dizendo: Miau (sonoridade supostamente emitida por um gato). E a atividade foi continuando dessa forma, retirando todas as cartas periodicamente e executando a música com a sonoridade proposta.

Vale salientar que os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade para associar o som da chuva com a música, pois eles nunca tinham parado para pensar qual o som que a chuva faz (assim relatado por eles). Eu rapidamente executei para eles o som de Chiiiiii (sonoridade supostamente emitida pela chuva quando cai) e eles executaram com êxito.

Outro fato interessante foi o empenho gerado pelos alunos em participar da atividade, visto que em outros exercícios em sala nem todos os alunos participavam ativamente, desenvolvendo assim um interesse bastante satisfatório para qualquer professor.

Sugestões para a atividade

O professor pode mesclar duas (ou mais) sonoridades diferentes para a música ao mesmo tempo, desenvolvendo no aluno um senso cognitivo e perceptivo dotado de intenções musicais. Por exemplo, se retirarmos da caixa as cartas com desenhos da Abelha e de um Galo, podemos formar dois grupos em sala (cada um representando um som) e executar as duas sonoridades simultaneamente na música proposta.

FIGURA 3: Marcha Soldado com sonoridade de uma abelha e um galo

The image shows a musical score for 'Marcha Soldado' in 2/4 time. The melody is written on a single staff with a treble clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The score includes notes, rests, and accidentals. Above the staff, there are chord symbols: C, G7, and C. Below the staff, there are sound effects: 'Zzzz zz zz' and 'zz zz zz zz'. Below the sound effects, there are lyrics: 'Có có có', 'Có có có', 'có có có có', 'Có , có', 'có có có có', 'Có có có', 'có có có có', 'Có ...'.

Fonte: Música editada no Guitar Pro (programa de edição de partitura para computador)

A atividade também pode ser executada de forma variada. Por exemplo, se cantarmos a música na sua versão original, com a letra conhecida¹ e, logo em seguida, com a sonoridade de uma Vaca (sem pausa entre a mudança), depois com a sonoridade da Chuva e assim sucessivamente, tornaríamos a proposta bem mais interessante. Para o professor seria um novo caminho musical a ser trilhado, e para os alunos seria uma vivência dinâmica, inovadora e lúdica.

O professor junto com os seus alunos podem construir manualmente os objetos de utilização na atividade, as cartas com os desenhos e a caixa, principalmente com materiais simples e/ou recicláveis, uma vez que “a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal” (BRASIL, 1998, p. 63).

Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, percebemos o desenvolvimento por parte das crianças: na musicalização, por cantarem músicas infantis (e de forma lúdica); na conscientização e prática dos sons do cotidiano; no criativo e artístico, pelo fato dos alunos desenharem, pintarem (construírem) os objetos trabalhados; na interação (envolvimento social), por trabalharem em grupo juntamente às ações da atividade; na expressão dos sentimentos, por sorrir, cantar, falar etc. Além do desenvolvimento cognitivo, por cantarem fora dos padrões “normais” do cotidiano.

O professor terá e precisará enfrentar sempre as dificuldades e desafios da docência. E só com ambição, paciência, persistência, estudo, planejamento teórico e metodológico, conseguirá obter êxito na prática de ensino. Partindo dessa perspectiva, o docente estará proporcionando experiências pedagógicas que possam servir de modelo para outros professores. Gerando ganhos em escala, na medida em que tais experiências são conhecidas e discutidas por outros docentes, a partir de uma reflexão crítica e criativa sobre a realidade escolar, abrindo o espaço necessário para invenção, desenvolvimento e teste de metodologias do ensino, visando à melhoria da qualidade da educação no Brasil.

¹ Marcha soldado, cabeça de papel. Se não marchar direito, vai preso para o quartel. O quartel pegou fogo, a polícia deu sinal. Acode, acode, acode a bandeira nacional.

Em todo esse relato, ficou entendido que o processo de ensino da educação básica depende principalmente da forma como o professor apresenta o conteúdo, pois estabelecendo um diálogo mais prático e vivencial, os alunos são capazes de relacionar suas experiências vividas em seu ambiente (não escolar) com os conhecimentos construídos em sala.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte /* Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de quinta a oitava séries. vol. 6. Brasília: MEC /SEF, p. 63-80, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte /* Secretaria de Educação Fundamental. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, p. 53 e 54, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 35.

FONTEERRADA, M. T. O. De tramas e fios. Um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 141.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 11, 2004.

O Aluno Bolsista: narrativas e reflexões sobre a formação inicial do professor de música

Maristela de Oliveira Mosca
UFRN
maristelamosca@gmail.com

Midiam de Souza Fernandes
UFRN
midiamsouza@bol.com.br

Resumo: Tratar de um dos aspectos da formação inicial do professor – sua atuação como professor bolsista de Educação Musical em um Colégio de Aplicação – é o foco deste artigo, que tem como objetivo refletir sobre essa constituição do ser professor em um contexto educacional, a partir da orientação de um professor formador. A partir da premissa de que o professor de música está em contínua (re)construção docente, a formação do aluno bolsista incide sobre a (auto)formação desse professor mais experiente, que compartilha seus saberes e ao mesmo tempo se (re)alimenta das indagações, dúvidas e diferentes perspectivas do outro mais inexperiente, mas também com suas percepções e conhecimentos prévios. As implicações desse processo, a partir de narrativas pautadas nas concepções do aluno bolsista, bem como a construção de competências do ser professor, a partir das reflexões do professor formador tecem a escrita deste trabalho. Nessa interlocução das impressões, saberes e conflitos do aluno bolsista, bem como as indagações e afirmações do professor tutor, pudemos perceber a importância do campo de estágio, pesquisa e formação de professores, já que, ao assumir seu papel de professor em formação, podemos construir coletivamente novos paradigmas educacionais no campo da educação musical. Dessa forma, é de suma importância que possamos idealizar e tornar real uma escola de (trans)formação docente, vivenciando uma prática musical que permeia os movimentos pedagógicos da escola.

Palavras chave: Formação Inicial; Educação Musical; Aluno Bolsista

Introdução

Falar da formação do professor, a partir de nossas concepções, é perceber que ela se inicia ainda antes de seu ingresso na Universidade. Assim, esse profissional vai se constituindo professor desde suas experiências pré-profissionais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), perpassando por sua formação inicial superior, no Curso de Licenciatura, (trans)formando-se em um processo contínuo, nesse dialético ao longo de sua vida profissional.

Tratar de um dos aspectos da formação inicial do professor – sua atuação como professor bolsista de Educação Musical em um Colégio de Aplicação – é o foco deste artigo, que tem como objetivo refletir sobre essa constituição do ser professor em um contexto

educacional, a partir da orientação de um professor formador. As implicações desse processo, a partir de narrativas pautadas nas concepções do aluno bolsista, bem como a construção de competências do ser professor, a partir das reflexões do professor formador tecem a escrita deste trabalho.

A partir da premissa de que o professor está em contínua (re)construção docente, a formação do aluno bolsista incide sobre a (auto)formação desse professor mais experiente, que compartilha seus saberes e ao mesmo tempo se (re)alimenta das indagações, dúvidas e diferentes perspectivas do outro mais inexperiente, mas também com suas percepções e conhecimentos prévios. Vemos, dessa forma, que não há um modelo de professor ideal ou acabado, mas interrogações compartilhadas e um incessante trabalho de (auto)formação profissional, que percebe em seu contexto, suas condições de trabalho, indagações, dúvidas e busca por esse ser professor.

Comprendemos o bolsista como um aluno em formação inicial, aprendendo a ser professor e que vem atuar diretamente em sala de aula. Assim, o professor se torna um formador, sendo ele responsável por contribuir nesse processo de construção de ser professor do outro, possibilitando situações em que a aquisição da autonomia e a construção de competências vão se constituindo dialeticamente com sua formação acadêmica e a reflexão sobre suas ações.

Nesse compartilhar de momentos pedagógicos, o aluno bolsista tem a oportunidade de vivenciar a prática, em contínua orientação sobre seu fazer; de participar das atividades que constituem a escola, participar ativamente do movimento filosófico, estrutural e funcional, conhecendo os pressupostos teóricos que norteiam as atividades pedagógicas, que conduzem a rotina das crianças e dos professores da instituição.

O aluno bolsista ingressa a partir de seleção pública, regida por edital, para alunos do Curso de Licenciatura em Música e participa ativamente dos movimentos pedagógicos da instituição, com direitos e deveres, tendo como foco principal a aquisição de sua autonomia e a construção de competências básicas – ser professor a partir da vivência e da reflexão. Desta forma, o papel do professor mais experiente – o professor formador – se torna um modelo de referência, a partir de suas realizações e condutas, nas relações com as crianças e o outro, nas estratégias utilizadas no decorrer da prática, no planejamento e desenvolvimento da rotina.

A aquisição da autonomia

Se acreditamos que o objetivo principal da educação é a autonomia (PIAGET *in* KAMII, 1993), para que as crianças possam tomar decisões, procurar a solução de problemas, sentindo-se protagonistas do processo educacional, temos a mesma premissa ao acolhermos em sala de aula o aluno bolsista. Desejamos que, a partir de situações diversas de vivência musical, o aluno bolsista possa exercitar a aquisição de sua autonomia, sendo governado por si mesmo, tomando decisões e compartilhando suas descobertas.

O aluno bolsista – a quem a partir de agora denominaremos a bolsista – sente-se um sujeito ativo-reflexivo em sua atuação na sala de aula, ao perceber que tem oportunidade de dialogar de forma clara, mostrando seus pontos de vista e ouvindo o ponto de vista dos alunos. Assim, percebe a bolsista que as crianças se tornarão sujeitos autônomos, já que: “a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas” (KAMII, 1993, p. 72).

Para o professor formador – a quem a partir de agora denominaremos a professora – a aquisição da autonomia se torna o foco nesse processo, já que em sua formação inicial, a bolsista deve pensar logicamente, não ser limitada em sua capacidade de pensar crítica e autonomamente (KAMII, 1993), bem como deve ser incentivada a fazer uso da criatividade em suas proposições, buscando soluções para os conflitos que acontecem no decorrer das aulas de música.

De acordo com a bolsista, a intervenção dos professores unidocentes – que acompanham e participam das aulas de música com seus alunos – na resolução dos conflitos também oportuniza a aquisição de autonomia das crianças. Ela percebe que a mediação é realizada com muita cautela, para não constranger a(s) criança(s).

A bolsista acredita que, ao se fazer parte desses processos – não somente como uma pessoa que vai à escola uma vez por semana ensinar música, mas que participa ativamente da vida escolar de seus alunos – o respeito, a tolerância, o amor, a admiração, a determinação, a objetividade e a reavaliação são valores construídos coletivamente nas relações que permeiam o ensinar e aprender música. Dessa forma, sente-se incluída em sala de aula e pode exercer seu papel de mediação do fazer musical de maneira mais intensa e sensível, afinal percebemos a educação como processos que permitem o desenvolvimento e a expressão do sujeito em sua plenitude. Assim, vemos que a Educação Musical deve permear esse processo formativo integral e socializador – que objetiva a criação e recriação de saberes, o desenvolvimento das capacidades de ser no mundo, a expressão de sentimentos e conhecimentos (MOSCA, 2009).

Esse vivenciar oportuniza a bolsista refletir sobre suas ações, quando reflete sobre as ações do outro. Nesse movimento de (trans)formação, participa ativamente da prática pedagógica e constrói “saberes, competências, habilidades, hábitos, valores, entre outros, no contexto de sua ação profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 90).

Nas relações que se tecem em sala de aula, a bolsista percebe a atuação da professora também ao mediar suas ações, revelando zelo com a construção e o desenvolvimento da prática docente da bolsista. As mediações mostram que a professora procura manter uma postura coerente, mostrando suas concepções não só em seu discurso, mas também em suas práticas em sala de aula, demonstrando que:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 38).

Nesse exercício de sua autonomia moral, a bolsista tem a oportunidade de participar dos momentos de diálogo, de conflito, de reflexão e de busca de soluções, podendo assim, considerar o ponto de vista do outro, considerar fatores relevantes nos momentos em que tem que tomar decisões frente a turma, estabelecendo, desta forma, um relacionamento de cumplicidade e verdade, já que exercer a autonomia é compreender que não há liberdade para fazer o que deseja sempre, quebrar promessas, mentir ou agir levianamente (KAMII, 1993). Como nos diz Freire (1996, p. 107): “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

E nessa continua dialética os valores são construídos, a partir das intervenções cotidianas, das projeções afetivas e dos sentimentos positivos. Ao tornar-se um sujeito ativo e reflexivo, a bolsista participa de maneira intensa e reflexiva, construindo conhecimentos, ressignificando suas práticas, percebendo-se também protagonista de sua formação inicial (ARAÚJO; PUIG, 2007).

A bolsista sente-se acolhida e confortável no ambiente de trabalho/formação, incluída nos processos de ensino e aprendizagem da instituição, respeitada como pessoa e profissional, reconhecendo a recepção calorosa por parte dos professores unidocentes.

Percebe que as interações acontecem de maneira respeitosa e sente-se encorajada a também fazer parte desse movimento de respeito e colaboração.

Desta forma, ser bolsista neste contexto educacional permite ao sujeito ter ideias sobre sua futura profissão, que tais ideias levem a questionamentos de seus saberes e de sua prática, constituindo uma base profissional em um contínuo diálogo entre a prática e a teoria, o fazer e o refletir, o investigar e o promover, pois:

Musicalizar a escola é mais do que simplesmente introduzir a música como disciplina curricular. É pensar numa real integração entre as diversas áreas do conhecimento, de modo a harmonizar os diferentes saberes do ser humano (GRANJA, 2006, p. 107).

Tais concepções se revelam no discurso da bolsista, ao perceber que as formas de planejar/organizar/sistematizar as aulas de música junto a professora permitem que o olhar do “outro” e a interlocução sejam fatores importantes na construção dos planejamentos, na organização das aulas e na sistematização dos conhecimentos. Assim, a bolsista percebe as crianças imersas em um mundo musicalizado, já que participam ativamente das aulas, interessando-se pelos conteúdos abordados, vivenciando coletivamente os fazeres musicais e percebendo-se protagonistas da aula de música.

A partir dessas lentes, a bolsista vê a organização da rotina pautada nas necessidades de cada grupo – observando atentamente como se apresentam, como se comportam e como se mostram em seus avanços e dificuldades. Dessa forma, a professora intervém a partir das dificuldades, respeitando o espaço da bolsista, ficando atenta diante das necessidades de cada um. Sua mediação se revela também no trabalho de orientação com a bolsista, encorajando a exposição de ideias e expectativas, bem como auxiliando nos momentos de dúvida, incentivando e promovendo um ambiente onde a bolsista tenha seu lugar e sua voz.

Nessa interação cotidiana, a bolsista apresenta suas ideias, compartilha suas percepções sobre os processos de ensinar e aprender, compartilhando com a professora caminhos, escolhas e estratégias metodológicas, pois “entramos na história e já fazemos parte dela. Inevitavelmente a interpretamos a nosso modo, colocando dentro dela nosso olhar próprio” (DEMO, 2004, p. 13).

A bolsista que, até então, não tinha experiência docente na Escola de Ensino Fundamental, pautando sua prática anterior em aulas de instrumento e projetos de Educação

Musical em instituições não formais de ensino, sente-se a vontade na mediação com as crianças, percebendo-se acolhida e compreendendo a atuação da professora nas orientações e intervenções sempre que necessário. Seus conhecimentos prévios não são descartados e o exercício do aprender se faz em um processo dialético com o ensinar.

Nesse sentido, a bolsista relata seu prazer em participar ativamente dos movimentos pedagógicos da escola, reconhecendo a instituição como coadjuvante na construção de novos saberes, tanto locais quanto universais, sentindo-se incentivada a realizar pesquisas, indispensáveis em sua prática e em sua formação universitária. Nesse contexto, consegue relacionar as disciplinas estudadas no Curso de Licenciatura em Música com sua prática diária com as crianças, podendo assim compartilhar seus saberes, construir e sistematizar conhecimentos.

O desenvolvimento de competências

O aluno bolsista deve se tornar um sujeito ativo-reflexivo, ao participar ativamente dos processos de ensinar e aprender, compreendendo as relações complexas que envolvem esses processos, lançando-se a novos olhares e percepções do fazer pedagógico, interagindo com o meio, sendo (trans)formado por ele. Nesse movimento, desenvolve capacidades de mobilizar recursos na resolução de problemas. Assim, desenvolve competências para ser professor.

Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004) se pautam nas concepções de Perrenoud (2000), ao afirmarem que:

O termo competência é entendido por nós como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. Ser competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis em sinergia, para o trabalho profissional exitoso (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 70).

A bolsista tem a oportunidade de vivenciar essa prática ao atuar em encontros semanais com as crianças do Ensino Fundamental durante as aulas de música, parte do

currículo da escola. Nesse movimento pedagógico, participa ativamente dos planejamentos e encaminhamentos, na mediação com as crianças e no processo de avaliação, exercitando uma postura profissional, constituindo-se professor no exercício de (re)construção de conhecimentos, (re)significação de sua prática pedagógica, (re)estruturação de condutas, saberes e hábitos.

Tendo como referência a experiência e a conduta da professora, a bolsista percebe sua presença ativa na condução dos planejamentos, em uma relação de respeito e solidariedade como positivas em sua condução na sala de aula. Assim, a liderança da professora auxilia nessa construção coletiva dos projetos de ensino e planejamentos de aulas. A bolsista percebe também a abertura para o diálogo por parte da professora, constituindo um relacionamento positivo nas discussões, encaminhamentos e avaliação dos avanços, conquistas e dificuldades.

A bolsista percebe mais segurança ao colocar-se diante das turmas, a partir da interlocução com a professora tutora e os outros professores que fazem a instituição de ensino, sentindo-se parte integrante da sala de aula, do dia a dia das crianças. Assim, ela relata sua satisfação ao sentir-se presente na vida dos alunos, mesmo nos dias em que não tem aula de música, já que na próxima aula eles sempre têm comentários sobre suas realizações musicais da semana, seus questionamentos e curiosidades.

A partir de Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004) podemos evidenciar algumas características no desenvolvimento de competências da bolsista, a partir de suas vivências pedagógicas ao afirmarmos que a competência é mostrada em um contexto real, já que sua atuação na sala de aula não é uma simulação, mas sim o exercício de sua formação em ser professor. Ao sentir a necessidade de sua atuação, a bolsista percebe seu lugar, intervindo na realidade do grupo.

Essas interações permitem à bolsista compreender a complexidade das situações pedagógicas, que não são isoladas ou únicas. Dessa forma, observamos que a competência se situa numa variação de estado que vai do simples ao complexo. A cada situação, diferentes recursos deverão ser disponibilizados e utilizados, mobilizando-os no contexto da ação, já que a competência também se baseia sobre um conjunto de recursos, individuais ou coletivos.

Suas ações não são regidas pelo hábito ou rotina, mas manifestações de sua autonomia frente à solução de problemas, buscando uma resposta satisfatória a partir do que

já foi vivenciado, corporalizado e redimensionado. Nessas ações, o diálogo entre teoria e prática se revela nas ações da bolsista, reafirmando que:

A formação de competências é um processo complexo, que implica relações diversas entre os diferentes níveis do conhecimento, dos saberes, esquemas de ação, elementos afetivos, motores, do contexto, etc. Dessa forma, é imprescindível que sejam reconhecidas as relações dialéticas entre o grau de domínio do conteúdo, as características do conhecimento e as situações que exigem formas específicas de trabalho com esse conhecimento (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 80).

A formação da bolsista se pauta pela contínua reflexão de sua prática – e da prática da professora – com a teoria, na (re)construção de modelos teóricos, de ações e de concepções da profissionalização docente.

Considerações finais

Ao refletirmos sobre a formação inicial do aluno bolsista que atua em um Colégio de Aplicação, consideramos alguns aspectos relevantes. Inicialmente, sua narrativa ressalta a importância de sua participação nos movimentos pedagógicos da instituição, que não considera a aula de música um momento estanque da rotina, percebendo-se atuante e privilegiada, reconhecendo os processos de ensino e aprendizagem vivenciados como parte integrante de sua formação, na produção de conhecimentos, na ressignificação de sua prática pedagógica, em permanente diálogo com a teoria, ratificando que “a prática constitui a base profissional da qual emergem as situações-problemas atuais e perspectivas as quais devem ser articuladas à formação, em sua relação dialética com a teoria” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 90).

Ao compreender a Educação Musical parte da escola e não um momento estanque da rotina, a bolsista percebe que a música se faz pela ação do homem, que transforma signos, notas e melodia em emoção. Dessa forma, perceber o movimento pedagógico da aula de música faz da bolsista um professor em formação que consegue vislumbrar o papel da música na formação do sujeito.

No exercício da profissão, a bolsista percebe as relações de suas vivências acadêmicas com a dinâmica da sala de aula, onde tem a oportunidade de tornar-se professor, compreendendo-se um sujeito ativo e autônomo. Ela também se sente desafiada a ser uma professora que valoriza os processos de aprender a aprender e aprender a ensinar.

Dessa forma, reconhece o papel do professor formador em sua preparação para enfrentar novos desafios, permitindo que se coloque de maneira atuante na sala de aula, em um movimento dinâmico com as relações pedagógicas da escola, compreendendo o contexto institucional no qual pertence e desenvolve seu trabalho.

Para tanto, de acordo com Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004), o professor formador deve também instrumentalizar o aluno bolsista no exercício de sua prática pedagógica, favorecendo situações para que ele mobilize seus saberes no contexto de sua atuação profissional. Assim, o aluno bolsista, na aquisição de sua autonomia e no desenvolvimento de suas competências, toma consciência de suas escolhas, justificando-as pedagogicamente.

Nessa dialética entre a teoria/prática, organização/realização, construção/execução, o aluno bolsista e o professor formador se encontram em (trans)formação de seus saberes e conquista de novas competências, pois “a formação do professor deve acontecer num clima de pesquisa, de reflexão, de crítica, com estratégias de aprendizagem e de construção da profissão” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 201).

Ao contemplarmos uma escola que assume seu papel como campo de estágio, pesquisa e formação de professores, trazendo para seu cotidiano professores em formação inicial no papel de bolsistas, construímos coletivamente novos paradigmas educacionais, idealizando e tornando real uma escola de (trans)formação docente, bem como podemos vivenciar e ressignificar uma prática musical que permeia os movimentos pedagógicos da escola.

Que esse contínuo movimento possa disseminar conhecimento, práticas e novas concepções da profissionalização do docente, a partir do exercício da prática pedagógica, na ressignificação de modelos teórico-metodológicos, onde o professor entende-se como sujeito ativo, responsável e político – na construção do ser professor.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses; PUIG, Josep Maria. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- KAMII, Constance. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Trad. Elenice Curt, Marina Célia Moraes Dias, Maria do Carmo Domith Mendonça. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- MOSCA, Maristela de Oliveira. *Como se fosse brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente*. Dissertação – (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

O aprendizado coletivo no pagode: a prática dirigida por um igual ou em grupo entre jovens da periferia de Londrina

Júlio César Silva Erthal
 UFRJ
 julioerthal@globocom

Resumo: Este artigo apresenta alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem no universo do pagode observados através da observação participante do grupo Desejo de Amar. Por meio de uma pesquisa etnográfica realizada com um grupo de jovens da periferia de Londrina, no interior do Paraná, pude acompanhar a transmissão dessa vertente do samba feita através da prática dirigida por um igual ou em grupo, nos termos de Green. Os jovens pagodeiros foram filmados nos ensaios e apresentações do grupo que duraram perto de 65 horas. A coleta de dados seria complementada ainda por: entrevistas semi-estruturadas, debates com grupos focais, anotações em diário de campo, aplicações de questionários, registros fotográficos, a memória do etnógrafo enquanto músico *freelance* de pagode, conversas informais e trocas de e-mails etc. Por meio das informações levantadas, pude analisar, entre outras categorias, as diferentes maneiras como acontece o processo de ensino e aprendizagem do pagode entre os jovens estudados. O trabalho, com adaptações e novas reflexões, foi extraído da minha dissertação em Musicologia, defendida em 2012.

Palavras chave: Ensino e aprendizagem; Pagode; Aprendizado coletivo

Introdução

Este artigo apresenta alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem no universo do pagode¹ observados através da observação participante do grupo Desejo de Amar. Por meio de uma pesquisa etnográfica realizada com um grupo de jovens da periferia de Londrina, no interior do Paraná, pude acompanhar a transmissão dessa vertente do samba feita através da prática dirigida por um igual ou em grupo. O trabalho, com adaptações e novas reflexões, foi extraído da minha dissertação em Musicologia, defendida em 2012.

¹ Quando me referir ao pagode neste artigo, estarei lidando com o chamado pagode romântico, nomenclatura cunhada por estudiosos da música para uma vertente do samba de grande sucesso nos anos de 1990, representado por grupos como Raça Negra, Só pra Contrariar, Negritude Júnior etc. (que continua na mídia, apesar de algumas descontinuidades, por meio do trabalho de cantores e grupos como Sorriso Maroto, Revelação, Thiaguinho, Rodriguinho, Belo etc.). Ou seja, não tratarei de grupos ou intérpretes do pagode mais tradicional, “de raiz”, anterior ao pesquisado aqui e representado por grupos como o Fundo de Quintal e artistas como Zeca Pagodinho, Jovelina Pérola Negra e outros que ganharam destaque no final da década de 1970 e início dos anos de 1980.

Em 2009, iniciei minha atuação como professor de música em um projeto de extensão universitária realizado em parceria com uma escola pública da zona leste da cidade². No ano seguinte, eu e colegas do projeto aplicamos um questionário onde buscávamos informações sobre a participação da música no dia a dia dos alunos dessa instituição. Por meio das respostas tabuladas, descobrimos que os estudantes elegeram os grupos e cantores de pagode (também chamado de pagode romântico ou novo pagode por Galinsky (1996); Lima (2001); Trotta (2011) etc.) como seus favoritos. O resultado me levou a inicialmente questionar: de que maneira esta música participa do cotidiano dessas pessoas, ou ainda, como elas estabelecem relações com ela? Para tentar responder a essas e outras perguntas, montei com alguns alunos dessa escola e seus amigos o Desejo de Amar, grupo voltado para a performance do pagode.

Com exceção do primeiro encontro que tive com os jovens na escola, que agregou alguns estudantes curiosos em saber o que seria aquela suposta “aula de pagode”, a investigação contaria com a participação de 11 pessoas durante o ano letivo de 2011, sendo que nove deles subiram ao palco dos *shows* do grupo (outros dois estiveram somente em alguns dos ensaios), não necessariamente juntos. Esses jovens tinham idades que variavam entre 15 e 20 anos, e na etnografia foram identificados por meio de pseudônimos criados pelos próprios. Eles foram filmados nos ensaios e apresentações do seu grupo e o material reunido chegaria perto de 65 horas de gravação. A coleta de dados seria complementada ainda por: entrevistas semi-estruturadas, debates com grupos focais, anotações em diário de campo, aplicações de questionários, registros fotográficos, a memória do etnógrafo enquanto músico *freelance* de pagode, conversas informais e trocas de e-mails etc. Por meio das informações levantadas, pude analisar, entre outras categorias, as diferentes maneiras como acontece o processo de ensino e aprendizagem do pagode entre os jovens estudados. Devo aqui destacar que, por motivo de espaço, não será possível esmiuçar os procedimentos metodológicos utilizados na realização da presente pesquisa, no entanto, informações mais detalhadas podem ser encontradas no segundo capítulo da minha dissertação (ERTHAL, 2012, p.46-50).

Para refletir sobre o processo de aprendizagem do pagode no contexto pesquisado, utilizei como referência o livro “*How popular musicians learn: A way ahead for music*

² Por questões éticas e para efeito de comparação com outras instituições educacionais, neste trabalho não revelei o nome da universidade que ficou à frente do projeto de extensão, assim como, deixarei de apresentar o nome da escola onde aconteceu a pesquisa etnográfica.

education”, título que traduzi livremente como “Como os músicos populares aprendem: Um passo à frente para a educação musical”. O trabalho foi escrito por Lucy Green, uma educadora musical inglesa.

Para esclarecer melhor do que trata a publicação da autora, transcrevo parte do parágrafo onde ela expõe as pretensões da sua pesquisa:

Os objetivos deste livro são os de investigar a natureza das práticas informais de aprendizagem, atitudes e valores experimentados por músicos populares... para explorar algumas das possibilidades que ... [elas] podem oferecer para a educação musical formal (2001, p.7, tradução nossa).

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer brevemente o que Green chama de prática informal e educação formal, já que são termos interpretados sob diferentes ângulos na Educação Musical. Para ela, de maneira geral, a aprendizagem informal se refere mais a:

Um conjunto de “práticas” do que de “métodos”. Isto porque, enquanto o conceito de “métodos” sugere um compromisso consciente, focado e direcionado para um objetivo; o de “práticas” deixa em aberto o grau de comprometimento com essas ações. As práticas do aprendizado informal da música podem ser, ao mesmo tempo, conscientes e inconscientes (idem, p. 16, tradução nossa).

Enquanto isso, em relação à educação formal da música, a autora se refere a:

Práticas de ensino, treinamento e educação realizados por professores de música de instrumento e sala de aula; e para as experiências de aprendizado e de ser ensinado, educado ou treinado por que passam os pupilos e estudantes em um ambiente de educação formal (ibidem, p. 16, tradução nossa).

Eu não poderia deixar de mencionar que no trabalho de alguns estudiosos aparece ainda uma terceira possibilidade de enquadrar o processo de ensino e aprendizagem, que seria o da educação (musical) transmitida de maneira não-formal (LIBÂNEO, 2000 apud WILLE, 2003, p.26). No entanto, pela gama expressiva de definições para os conceitos apresentados, que não são consenso na literatura da Educação Musical (quicá da Educação), irei me ater às formas trabalhadas por Green, as da prática informal e da educação formal, abrangentes o suficiente para a discussão que vem a seguir.

No caso dos integrantes das diferentes fases do conjunto Desejo de Amar, à luz dos conceitos trazidos pela educadora inglesa, temos que: parte deles aprendeu a cantar ou tocar um instrumento à maneira informal; outra fatia teve uma formação híbrida, com um treinamento que incorporou metodologias formais e práticas informais; e o restante, ao menos antes da experiência com o grupo de pagode, teve acesso ao ensino formal pelo canto coral. Ou seja, dentro de um mesmo grupo (Desejo de Amar), temos jovens que experimentaram diferentes formas de iniciação no estudo da música.

Como o foco deste artigo se concentra nas práticas informais, apresentarei apenas o caso de cinco deles: Mãinha (pandeiro), Compadre (rebolo), Samba (cavaco), Catito (surdo) e 2Pac (repique de mão) – que disseram ter aprendido a tocar “na rua”, que é como os jovens explicam a maneira como tiveram contato com a técnica dos seus instrumentos, sem a intermediação de um professor (na acepção da educação formal). Afinal, como revelaria Mãinha, na zona leste “não tem professor de cavaquinho”.

Entre os músicos do Desejo de Amar, ela foi a primeira a contar como iniciou sua trajetória na música, recordando que aprendeu a tocar cavaco com o pai: “depois que ele me ensinou eu aprendi, né... [os acordes] mais fáceis que ele sabia”. Mãinha incrementaria sua formação com: a ajuda assistemática de um músico do bairro, que ensinaria novos acordes; o aprendizado de outros instrumentos musicais (no Desejo de Amar ela tocava pandeiro); as idas em rodas de samba “para pegar ritmo”; a atuação como cavaquinista em um grupo de pagode local; e nas aulas que teve no projeto de extensão universitária em que eu trabalhava. A jovem transmitiria seu conhecimento para o irmão Compadre.

Além desse exemplo no âmbito da aprendizagem informal, o testemunho de Catito, que ficava assistindo o pai e os seus colegas tocando pagode em um bar de propriedade da família, sem tocar, e depois repetia no pandeiro, em casa, tudo o que tinha apreendido na roda, nos mostra como acontece o processo que Green chama de enculturação musical, ou seja, a maneira como alguém adquire: “... habilidades e conhecimento musical pela imersão na música e nas práticas musicais cotidianas do contexto social de uma pessoa” (2001, p.22, tradução nossa), no caso, no ambiente do pagode, compartilhado com parentes, vizinhos e amigos. Essa vivência é bastante parecida com a de Pixinguinha. Em depoimento ao Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro, transcrito em livro, o mestre do choro recordou:

Com 11 anos de idade eu já tocava o meu cavaquinho. Fazia um dó maior e um sol maior, ensinados pelo meu irmão Henrique. Lá em casa uns tocavam violão, outros cavaquinho. Gostavam muito de mim porque eu era garoto e tinha um ouvido muito bom... Meu pai não era grande flautista, mas adorava tocar o instrumento. Ele gostava muito do choro e eu acabei por acompanhar aquelas músicas executadas por grandes figuras da época, que se reuniam lá em casa... Eu, menorzinho, ficava apreciando... gostava de música. Por volta das 20, 21 horas, meu pai dizia: “Menino, vai dormir!”. E eu, perfeitamente, ia para o quarto. Mas não dormia não. Ficava ouvindo aqueles chorinhos que eu gostava tanto. Normalmente, eles começavam a tocar de manhã e eu aproveitava tudo isso... No dia seguinte, executava os chorinhos que eu tinha aprendido na véspera, de ouvido. Meu professor – Irineu de Almeida –, que estava morando lá em casa, dizia: “Esse menino promete!” (1970, p.14).

Acostumado com a educação formal e seus processos, uma das perguntas que me intrigava no campo era: como eles conseguiam tocar tão bem aquela música sem repetir o consagrado modelo de treinamento em que o indivíduo vai semanalmente até uma escola de música, tem uma hora de aula com um professor diplomado, e depois estuda em casa seguindo alguns exercícios progressivos advindos de um método escrito em notação tradicional?

Aprendizado coletivo: prática dirigida por um igual ou em grupo

Por motivo de espaço, não poderei detalhar neste artigo alguns aspectos referentes à aprendizagem informal que acontecem com mediadores externos ao grupo (casos como o auxílio de músicos mais experientes em determinado tipo de música aos que estão iniciando sua prática) e o aprendizado solitário sem um professor (por exemplo, através do uso da internet para: se obter cifras, assistir vídeo-aulas sobre a maneira tocar algum instrumento musical, acompanhar performances de músicos de grupos renomados etc.), presentes em outras seções dentro da categoria ensino e aprendizagem na minha dissertação (ERTHAL, 2012, p.81-97). Para este trabalho em especial, me atendo à maneira como acontece o aprendizado coletivo por meio da prática dirigida por um igual ou em grupo, quer seja pela orientação de uma pessoa com maior vivência musical em comparação com os outros colegas, ou pela troca de informações entre os próprios integrantes de um grupo.

Selecionei esta maneira em detrimento das demais por ter presenciado melhor esse processo de aprendizagem coletivo, desenvolvido durante os ensaios e performances do Desejo de Amar. No entanto, isso não representa que essa forma de aprendizagem tenha maior ou menor importância do que as outras. A escolha se deu apenas porque eu pude levantar mais dados sobre essa forma de transmissão do conhecimento musical.

De acordo com Swanwick, a aprendizagem em música: “... envolve imitação e comparação”, que são “... particularmente fortes entre pessoas da mesma faixa-etária e mesmo grupo social” (1994, p. 9). É o que Green evidencia na sua pesquisa com músicos populares:

...os músicos jovens em grande parte ensinam a si próprios ou “descolam” habilidades e conhecimentos, normalmente com a ajuda ou o encorajamento de seus familiares e dos colegas de mesma faixa etária e grupo social; [também] ao olhar e imitar músicos próximos a eles; e ao recorrerem às gravações ou performances e outros eventos ao-vivo envolvendo a sua música preferida (2001, p. 5, tradução nossa).

A educadora destaca duas maneiras coletivas de se adquirir conhecimento, o “aprendizado dirigido por um igual” e o “aprendizado em grupo”³. Para diferenciar ambos, ela diz que:

O “aprendizado dirigido por um igual” envolve o ensino explícito de uma ou mais pessoas por outra de idade e condição social parecidas; [já o] “aprendizado em grupo” ocorre como resultado da interação entre os colegas, mas na ausência de qualquer tipo de instrução (idem, p. 76, tradução nossa).

O primeiro tipo de ensino ocorreu, principalmente, por meio das informações repassadas por Mãinha aos colegas durante ensaios e apresentações. Por toda sua vivência no ambiente do pagode, incluindo a sua atuação em um grupo da cidade, há alguns anos, a jovem dominava as técnicas básicas de execução de praticamente todos os instrumentos importantes neste meio, além de possuir um conhecimento amplo do repertório dessa música e de recursos estilísticos, de expressão etc. Muitas das vezes ela não sabia verbalizar o que gostaria que um colega fizesse e, para contornar o problema, pedia o instrumento para essa pessoa e, pela

³ Ambas são traduções livres para, respectivamente, “*peer-directed learning*” e “*group learning*”. Sendo que “*peer*”, quando se refere às pessoas de determinado grupo, significa que elas têm aproximadamente a mesma idade e posição social (OXFORD ADVANCED LEARNER’S DICTIONARY, 1989, p.913), como no caso dos pagodeiros estudados.

repetição, demonstrava o que ela gostaria que fosse feito. Essa forma de ensino produzia ótimos resultados e comprovava o pensamento de Freire, que dizia que “as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (1996, p. 29).

Contudo, apesar de em quase todas as situações Mãinha ser a principal referência para solucionar as dúvidas dos integrantes do Desejo de Amar, essa não era uma regra. Por exemplo, houve ensaios onde Samba ensinou Mãinha a tocar o acompanhamento de “Moro na roça”⁴ e também de uma composição que ele criou, mostrando intencionalmente o braço do cavaco para que ela copiasse os acordes que estavam sendo executados.

Por outro lado, o “aprendizado em grupo” acontecia principalmente pela observação que ocorria durante a interação entre as pessoas. É o exemplo de Catito, que certa vez me disse que a entrada do surdo geralmente acontecia no refrão, algo que percebeu participando dos pagodes no antigo bar do seu pai (e nos DVDs de grupos que assistia). Samba também revelou que aprendeu a tocar “Meu jeito de amar”⁵ apenas visualizando e memorizando as posições dos acordes que Mãinha fazia ao executar a música nos ensaios, sem pedir qualquer auxílio. Outra fonte de aprendizado eram as interações que aconteciam eventualmente nos ensaios e apresentações com o violonista Du, um músico mais experiente que tocava profissionalmente em grupos de pagode da cidade. Eu me apresentava em um desses grupos de Londrina com Du e o convidei a participar de alguns dos nossos ensaios com os jovens do Desejo de Amar. Nestas ocasiões, Mãinha e Samba ficavam com os olhos arregalados e sorriam um para o outro, mesmerizados, tentando acompanhar o que o músico fazia no cavaco e no violão. Vez ou outra ele ensinava, com calma, um acorde diferente para uma música que os jovens gostavam, mas nem sempre a dinâmica do ensaio permitia isso.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi acompanhar uma das formas pelas quais pode ocorrer o aprendizado informal no contexto do pagode. Para essa maneira coletiva apresentada, em especial, é fundamental o engajamento das pessoas envolvidas no processo para que ocorra a

⁴ Adaptação de tema feita por Xangô da Mangueira e Jorge Zagaia.

⁵ Música de Saulinho, Carlos Caetano e Adriano Ribeiro interpretada por Chrigor e pelo Exaltasamba.

efetiva realização musical. Essa motivação, esse comprometimento em fazer com que o pagode acontecesse levava os jovens do Desejo de Amar a criar uma rede de troca de informações e práticas dentro e fora dos nossos encontros, algo que tinha o objetivo de fomentar o melhor resultado possível, dentro da limitação desses músicos iniciantes e também do que era valorizado no seu meio musical. Uma realização que não passava pela supervisão de um professor diplomado, por métodos com níveis de dificuldade, por avaliações sistemáticas e outros recursos associados a um modelo tradicional, disseminado pelo Conservatório de Paris no século XIX. Ainda assim, perfazendo outros caminhos, os jovens colocavam sua música no palco, obtendo o reconhecimento positivo, entusiasmado daqueles que acompanhavam as suas apresentações.

Referências

- ERTHAL, Júlio César S. *Desejo de Amar – um estudo etnográfico sobre a presença do pagode no cotidiano de um grupo de jovens da periferia de Londrina/PR*. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALINSKY, Philip. Co-option, cultural resistance, and Afro-Brazilian identity: A history of pagode samba movement in Rio de Janeiro. *Latin American Music Review*, Austin, vol.17, n.2, p. 120-149, 1996.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. London: Institute of Education, 2001.
- LIMA, Luiz Fernando N. de. *Live Samba: Analyses and interpretation of Brazilian pagode*. Acta Semiotica Fennica XI. Helsinki: International Semiotic Society / Semiotic Society of Finland, 2001.
- PEER. In: COWIE, Anthony P. (chief ed.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 4th ed. London: Oxford University Press, 1989.
- PIXINGUINHA. Depoimento. In: FERNANDES, Antonio Barroso (org.). *Pixinguinha, Donga, João da Baiana: as vozes desassombradas do museu*. Rio de Janeiro: Museu da Imagem e do Som, 1970.
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto B. de Oliveira. *Cadernos de Estudo: Educação Musical 4/5*. São Paulo: Atravez, 1994.
- TROTTA, Felipe. *O samba e suas fronteiras: “Pagode romântico” e “samba de raiz” nos anos 1990*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- WILLE, Regiana B. *As vivências musicais formais, não formais e informais dos adolescentes: Três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2003.

O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência

*Isabela Cristina Sousa Queiroz
Uniasselvi
isabelaqueiroz_10@hotmail.com*

Resumo: O presente trabalho faz uma abordagem sobre o Autismo e seus aspectos gerais seguido de um breve relato de experiência, onde são apresentados no primeiro capítulo os aspectos relacionados aos referenciais teóricos sobre o Autismo. Em seguida no segundo capítulo são abordadas algumas terapias que podem auxiliar no desenvolvimento do autista. E por último foi feito um relato de experiência, onde foram observados dois autistas nas aulas de música em uma escola de ensino regular da rede privada.

Palavras-chave: Autismo, Terapias, Aulas de música.

1.Introdução

A sociedade a cada momento passa por níveis de transformação e discussão causadas por diversas questões destacadas, sobretudo, pela mídia. Um destes assuntos mais destacados e discutidos ainda é o preconceito, pois, existe uma infinidade de características que “estigmatiza” o ser social; surgidas da ignorância, da não aceitação do outro, principalmente quando se trata de ter que aceitar diferenças nos aspectos físicos e/ou mentais. Dentre estes aspectos destacam-se como um incômodo social as deficiências múltiplas (mental associada a outras deficiências). Assim, o presente artigo visa abordar acerca do autismo, caracterizado pela ausência de comportamento “normal”.

Esta síndrome aparece nos primeiros anos de vida de alguns seres humanos, sendo mais comum o aparecimento em meninos que em meninas.

Como recursos metodológicos utilizaram-se a pesquisa bibliográfica a fim de conhecer um pouco mais acerca do assunto. Em seguida, partiu-se para a pesquisa de campo, onde se pode acompanhar mais de perto a rotina escolar das crianças portadoras do autismo, mais especificamente no que concerne às aulas de música em escolas de ensino regular.

Desta forma, buscou-se compreender ao longo deste trabalho o que é o autismo, quais suas causas, seus comportamentos e seus tratamentos; bem como abordar de forma sucinta sobre diferentes terapias. Por fim procura-se relatar as experiências adquiridas a partir da pesquisa de campo de forma a levar os leitores a compreender um pouco do funcionamento das atividades cognitivas vividas por estes indivíduos.

2. AUTISMO

2.1 Etimologia e origem

Antigamente, o autismo era um assunto pouco discutido, inclusive nos meios acadêmicos, devido à falta de informações. Ainda que houvesse indivíduos com comportamentos “anormais” suspeitos não se tinha uma definição concreta desse distúrbio, uma vez que nas suas manifestações ele se assemelhava a outros problemas mentais.

Pesquisas afirmam que o termo “autista” foi inserido inicialmente na literatura psiquiátrica no ano de 1906 pelo pesquisador e psiquiatra Plouller após estudar diagnósticos de pacientes que continham demência precoce. Porém, em 1911, a expressão foi divulgada pela primeira vez por Eugene Bleuler¹ quem descreveu algumas alterações ou variações do quadro de esquizofrenia, caracterizando, assim, pela primeira vez os sintomas do autismo levando-se em conta que os mesmos se confundiam com os da esquizofrenia. No entanto, a esquizofrenia possui sintomas tais como alucinações, associações soltas, delírios, desconexões ou incoerências do pensamento, sintomas estes que não se manifestam no autista.

Segundo o Dicionário Aurélio, o autismo é um “[...] fenômeno patológico caracterizado pelo desligamento da realidade exterior e criação mental de um mundo autônomo.” (FERREIRA, 2001, p. 76), ou seja, o indivíduo autista cria um mundo próprio, onde somente ele entra e procura sempre um isolamento mental total perante o meio social.

De acordo com o Dicionário de Psicologia, autismo é uma atitude mental peculiar aos esquizofrênicos, caracterizada por interiorização intensa, que se manifesta por um “fechamento sobre si mesmo” e por uma forma de pensamento desligada do real. (LIMA, 1970).

O Dicionário de Psicanálise caracteriza o autismo como retração, sobre o mundo interior do sujeito, que recusa o contato com o mundo exterior, que pode ser concebida como efeito de um fracasso radical na instalação da imagem do corpo. (CHEMAMA, 1995).

¹ Paul Eugen Bleuler nasceu em Zollikon, na Suíça, em 1857. Foi médico psiquiatra notável pelas suas contribuições para a compreensão da esquizofrenia, termo dado por ele à doença até então conhecida como demência precoce. Faleceu em, Zollikon, em Junho de 1939.

O psiquiatra austríaco Leo Kanner² lançou o primeiro trabalho sobre autismo em 1943 (KATHRYN apud WING, 1996, p. 1), onde descreveu onze casos de crianças que apresentavam em comum um modelo peculiar de comportamento, ou melhor, comportamentos diferenciados dos de uma criança “normal”, como gestos e movimentos estereotipados além de ausência de interação com outras crianças.

Lorna Wing³, psiquiatra inglesa, em 1976 relatou que os indivíduos com autismo apresentam déficits específicos em três áreas: imaginação, socialização e comunicação. Esses déficits foram agrupados e reconhecidos como “Tríade de Wing”, nome este dado em homenagem à psiquiatra, por ela ter reconhecido as principais áreas comprometidas nos pacientes autistas.

Hans Asperger⁴, psiquiatra austríaco, fez um estudo com mais de 400 crianças com distúrbios de personalidade, porém, com grande habilidade na fala. Além disso, escreveu sobre um grupo de jovens que apresentavam comportamentos repetitivos e estereotipados. A esse distúrbio deu-se o nome de “psicopatia autística”.

2.2 A comunicação autista e a interação social

A comunicação verbal e não-verbal está comprometida manifestando-se na ausência do contato visual, na deficiência de compreensão a qualquer uso de comunicação invertendo o uso dos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa do singular (eu/você), ou até mesmo utilizando o seu próprio nome no lugar dos pronomes pessoais, causando assim, uma limitação na inclusão de idéias e do uso de palavras sem associação do seu verdadeiro significado.

2.3 Causas da doença

² Leo Kanner nasceu em Klekotiv, na Áustria, em 1894. Foi médico psiquiatra conhecido pela sua contribuição com a síndrome do autismo. Iniciou seus estudos na Universidade de Berlim em 1913, finalizando em 1921. Exerceu sua profissão em psiquiatria infantil sendo um dos fundadores do Hospital Johns Hopkins, em Baltimore.

³ Lorna Wing. Por ter tido uma filha autista, Wing se envolveu em pesquisas sobre distúrbios de desenvolvimento em especial relacionados a espectros da desordem autista. Médica e psiquiatra inglesa. Membro do Conselho Científico do Medical Research Council- Instituto de Psiquiatria, Londres. Fundadora do “National Society for Autistic Children”, Inglaterra.

⁴ Hans Asperger foi um médico austríaco nascido em Viena, em 1906 e falecido em 1980. Talvez suas dificuldades de comunicação quando criança (era considerado “distante”) levaram-no a se dedicar, na vida adulta, ao estudo, pesquisa e tratamento de crianças fisicamente anormais que apresentavam psicopatias autistas. Foi considerado pioneiro nos estudos sobre autismo.

Para justificarem as causas do autismo, acreditava-se, inicialmente que os pais eram responsáveis pelo surgimento da doença, os mesmos foram chamados, sobretudo por Kanner (2002), de “pais geladeiras” ou “esquizofrenogênicos”. Posteriormente foi constatado um comprometimento orgânico neurológico central.

[...] tanto Kanner quanto Asperger supunham uma causa orgânica para o autismo, mas com o avanço da literatura psicanalítica surgiu à hipótese de que os pais seriam, de certa maneira, os causadores dessa problemática. Atualmente, esta teoria caiu totalmente em desuso, devido à enorme gama de estudos científicos documentando um comprometimento orgânico - neurológico central. (COSTA apud GAUDERER, 1997, p. 61).

O uso de medicamentos neurolépticos⁵ utilizados para a melhora do aprendizado tem como efeitos colaterais sedação excessiva e efeitos parkinsonianos; as anfetaminas usadas para diminuição da hiperatividade apresentam como efeitos colaterais irritabilidade e diminuição de apetite; os medicamentos Anti-opioides⁶ utilizados para tranquilizar e diminuir a impulsividade provoca hipoatividade.

3. Abordagens terapêuticas

Levando-se em conta os vários fatores e características presentes no indivíduo autista e a complexidade e variedade das suas manifestações o tratamento não esta centrado numa terapia apenas, pelo contrário, procura-se o tratamento conjunto de uma equipe multi e interdisciplinar formada por pediatras, psiquiatras, neurólogos, além de psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, musicoterapeutas, escolas especiais e a própria orientação familiar. Assim sendo, descrevem-se algumas terapias que são utilizadas para o tratamento do autista.

3.1 Equoterapia

O desenvolvimento da coordenação motora através da Equoterapia é considerado altamente significativo, podendo repercutir imediatamente em rotinas de independência na vida de um autista, pois poderá surgir à necessidade de uma tarefa intensa como artifício de

⁵ Neurolépticos: medicamentos também conhecido pelo nome de antipsicóticos, são tratamentos farmacológicos utilizados para crises de agitação, comportamentos autodestrutivos, hiperatividade, do deficiente mental, com o intuito de sedar o indivíduo para que as outras técnicas terapêuticas possam funcionar.

⁶ Anti-opioides: medicamento, com efeito, tranquilizador diminui a agressividade, a hiperatividade e a repetição persistente de atos, palavras ou frases sem sentido.

alcançar principalmente os aspectos afetivos, sociais e também cognitivos, porém, o apoio e o incentivo são fundamentais para estimular o praticante a ter independência sobre o cavalo.

3.2 Terapia ocupacional

A área da Terapia Ocupacional que mais se encaixa e é divulgada na literatura estrangeira e conseqüentemente, é a mais procurada para o tratamento do autista é a que trabalha com o processamento sensorial.

De acordo com Goldstein⁷ (2002, p. 16):

A investigação sensorial é um processo neurológico que ocorre em todos nós. Nosso cérebro está programado para organizar ou integrar as informações sensoriais que recebemos do ambiente. A integração nos possibilita respostas adaptativas e eficientes de cada sistema sensorial.

Desta forma, entende-se que o cérebro organiza estas informações, consegue respondê-las e automaticamente, executa tais respostas ao ambiente favorecido. Sem estas respostas sensoriais, o autista não consegue adaptar-se adequadamente, o que acaba interferindo no seu comportamento e em suas dificuldades diárias.

3.3 Fonoaudiologia

A Fonoaudiologia pode ser considerada uma das mais importantes do ponto de vista terapêutico, pois da mesma forma que é importante para um indivíduo se locomover, tão é importante é a forma de comunicação, ou seja, a forma de transmissão e expressão de idéias e conceitos através da fala e da escrita. Porém, ela só pode ser utilizada quando o autista já responde a questionamentos verbais e faz uso da linguagem falada para se comunicar.

3.4 Ludoterapia

É com auxílio de brinquedos, que o terapeuta consegue interagir com o mundo interno destas crianças, onde todos os materiais possíveis são utilizados para avaliar tais conflitos e obstáculos, sejam recursos feitos através de desenhos, massinhas de modelar, atividades projetivas, pinturas ou jogos.

⁷ Ariela Goldstein é Graduada pela PUC Campinas e Pós Graduada em desenvolvimento infantil pela UFMG.

O brincar é uma tarefa em que o autista se impõe e precisa ter algum grau de dificuldade para ser atraente para ele. É um trabalho que exige esforço e que tem um objetivo final a ser atingido. Por meio do brincar, revelam-se as estruturas mentais do autista, e é por isso que é sabido que quem sabe brincar, sabe certamente pensar. (BRASIL, 2000, p. 24).

Sendo assim, brinquedos como quebra-cabeças, blocos coloridos, carrinhos com vários formatos e cores, são algumas das brincadeiras que os ajudam a obter uma maior interação, pois, tais objetos são organizados por essas crianças em fileiras e estas passam horas observando-os minuciosamente.

3.5 Musicoterapia

Segundo a definição de Benenzon⁸ (1988, p. 15), a musicoterapia é tratada como um estudo do complexo som – ser humano – som, onde este complexo implica em “[...] uma espécie de círculo infinito que começa por um estímulo que, desde um longo processo, termina por produzir outro que, por sua vez, enriquecerá sucessivamente outro estímulo”. Desta forma, gerará um mecanismo de retroação através do qual surgirá uma relação terapêutica.

Sendo assim, no ponto de vista de Nascimento⁹ (2003), o principal objetivo da musicoterapia é a

[...] utilização da música e seus elementos (ritmo, som, timbres, instrumentos, intensidades, etc.) como objeto intermediário de uma relação, caracterizando a abertura de canais de comunicação com futuras integrações/reintegrações sociais [...]

Ou seja, tentar através da música, participar e interagir com o paciente, seja em atividades individuais ou em grupo.

De acordo com Bruscia¹⁰ (2000, p. 22):

⁸Rolando O. Benenzon – Nascido na Argentina, é Médico Psiquiatra, Músico, Compositor, com formação em Psicanálise e Técnicas Psicodramáticas. Em 1966 fundou a graduação de musicoterapia na *Facultad de Medicina da La Universidad del Salvador de Buenos Aires*. Foi supervisor de varias escolas e faculdades de musicoterapia em vários países: Brasil, França, Espanha e Itália. Foi co-fundador das associações de musicoterapia de diversos países e também co-fundador do *World Federation of Music Therapy* da qual foi presidente e atualmente é membro de honra. Além de ser autor de vários livros tendo recebido prêmio de *Excellence* no ano de 1999 pelo *World Federation of Musictherapy* e pela *The American Music Therapy Association* por ser o pioneiro da musicoterapia no mundo.

⁹Sandra Rocha do Nascimento: Musicoterapeuta. Mestre em Música. Doutorada em Educação (PPGE/FE/UFG). Professora de Musicoterapia da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

A musicoterapia é um processo que tem lugar no tempo. Para o cliente, o tempo envolve um processo de mudança; para o terapeuta, é uma sequência de intervenções ordenadas no tempo. Para ambos, este processo ao longo do tempo pode ser descrito como desenvolvimentista, educacional, interpessoal, artístico, musical, criativo ou científico.

Há inúmeros Centros de Musicoterapia existentes em todo o mundo, sendo que, um dos mais importantes e destacados é o Modelo Benenzon de Musicoterapia (MBMT), criado em 1999 durante o IX Congresso Mundial de Washington (EUA), tendo reconhecimento pela *World Federation of Music Therapy*.

O MBMT foi criado pelo Professor e Doutor Rolando Benenzon, tendo como principal característica a inter-relação com diversas áreas, seja ela científica, literária, filosófica, entre outras, além de diversas idéias obtidas por grandes autores como Freud, Dalcroze, Willems, para uma melhor compreensão do sistema teórico-prático em relação a um melhor uso de recursos corporo-sonoro-musical não verbais como mecanismos de estabelecimento de um vínculo terapêutico.

Para uma criança autista a musicoterapia tem como objetivo ajudar a criança a se encontrar em seu ambiente social, de forma que irá contribuir em seu desenvolvimento sócio-emocional, na facilitação de sua comunicação verbal e não-verbal e também na redução e melhora de comportamentos perceptivos e funcionamento motor.

4. Relato de experiência

A educação musical é uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento e aprendizado na vida de um ser humano, pois este aprende a integrar-se no seu meio social e até mesmo cultural, além das possibilidades de desenvolver um lado até então desconhecido: o da música.

Segundo a autora:

O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. [...] Corresponde, pois, à educação musical, instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva. (GAINZA, 1988, p. 101).

¹⁰ Kenneth E. Bruscia: Ph.D, MT-BC. Professor of Music Therapy, Temple University Philadelphia, Pennsylvania, U.S.A.

Sendo assim, a educação musical desenvolve e estimula a sensibilidade e equilíbrio do indivíduo, ajudando-o a obter habilidades para uma melhor reintegração social.

Desta forma, será abordado neste capítulo as observações feitas durante as atividades musicais com dois alunos autistas e o desenvolvimento destes nas aulas de música.

As aulas de música foram lecionadas em uma escola de ensino regular no ano de 2011, sendo administradas por um estudante da Universidade Federal do Maranhão do Curso de Licenciatura em Música.

Foi-se a campo para observar dois adolescentes autistas da referida escola, o R. de 13 anos e o L. de 15 anos, onde a primeira observação feita com o R. foi que este consegue interagir com os demais colegas de sala de aula, porém a sua forma de aprendizagem é mais lenta. Já sobre o L. nos primeiros momentos não havia o que se falar, pois este só participou de quinze aulas no começo do semestre, onde ainda não estava fazendo as observações, sendo que ele só retornou às aulas de música no final do primeiro semestre.

a) L. na Aula de Música (aluno da sala especial I)

Nos últimos meses do primeiro semestre, observou-se que o aluno conseguia interagir com os demais colegas de sala, chegando a certos momentos a debater os assuntos principalmente relacionados em História da Música, pois, história é uma das matérias que mais gosta de estudar, sendo assim, conseguia entender todo o conteúdo explanado pelo professor.

No decorrer das aulas, participava ativamente com perguntas onde há todo momento dava opiniões e tirava dúvidas com o professor de música. Sua dispersão era mínima, conseguindo entender o que o educador explicava.

Há cada aula participava assiduamente em todos os momentos, onde fazia perguntas ao professor e também o respondia quando era solicitado, porém, as elaborações das perguntas não eram feitas corretamente, o que deixava o educador com um pouco de dificuldade ao respondê-las.

No entanto, o aluno conseguia entender todo o conteúdo passado pelo professor e a todo o momento tentava interagir com os demais da turma.

b) R. na Aula de Música (aluno da sala especial II)

Em uma atividade trabalhou-se a altura das notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá e si), com o auxílio de copos d'água, porém, o aluno não conseguia acompanhar, devido o seu índice elevado de distração, onde passava maior parte da aula observando os colegas de turma, no entanto, em outras atividades R. interagia com a música produzida, com movimentos de cabeça acompanhando o ritmo musical, sendo esta colocada para análise em sala de aula (trilhas musicais de desenhos animados).

Em outra atividade o professor proporcionou dois momentos, onde o primeiro utilizava-se baquetas (pedaços de paus utilizados pelos percussionistas) para trabalhar-se a coordenação motora. O aluno parecia não estar presente na sala de aula, sendo assim, o professor o repreendia pela sua dispersão, já no segundo momento, o aluno ficou muito contente com a música e com as imagens que estavam aparecendo no computador, interagindo assim, com os demais, obtendo a atenção em todos os detalhes apresentados na tela.

Nas observações seguintes, foram feitas algumas anotações dos comportamentos e das atitudes dos dois alunos que estavam sendo observados, no entanto, tais observações não foram necessárias serem anotadas ao “pé da letra”, pois os alunos evoluíram de uma forma inesperada nas aulas de música.

O L. no decorrer das aulas de música fazia perguntas frequentes em todos os assuntos abordados, mostrando a todo o momento total compreensão e domínio dos conteúdos, interrompendo o professor com sugestões dos conteúdos abordados.

Com o aluno R. não era diferente, porém sua dispersão era maior em algumas aulas, no entanto, as tarefas que eram impostas realizavam-se com frequência e com total segurança além de uma melhora surpreendente de interação com os demais colegas de classe.

No entanto, o aluno em alguns momentos das aulas voltava a fazer movimentos repetitivos como balançar das mãos e a dar voltas ao redor da sala de aula, caminhando de um lado para o outro, onde um momento e outro balbuciavam algumas palavras sem sentido.

As anotações relacionadas ao L. foram poucas, devido o aluno faltar muito às aulas de música. Às vezes o aluno aparecia com uma tosse incontrolável ao ponto de sua garganta inflamar e este colocar muita secreção pela boca.

Devido a estes problemas de saúde, o aluno passou muito tempo sem frequentar as aulas de música.

5. Considerações finais

O autismo era encarado como um grande problema por não ter um diagnóstico específico, porém, inúmeras pesquisas foram feitas para se chegar a alguma conclusão sobre esta síndrome, tentando-se a cada momento uma resposta para um fenômeno que ao mesmo tempo era preocupante e fascinante, pois uma criança autista possui habilidades surpreendentes apesar do seu comportamento fora do “normal”.

Tais habilidades estão relacionadas ao âmbito musical e até mesmo de raciocínio lógico. No entanto, há inúmeras formas de tratamentos que pode ser utilizado para um melhor desenvolvimento e bem-estar na vida de uma criança autista como citados no decorrer deste trabalho, porém, tais tratamentos devem ser feitos por uma equipe inter e multidisciplinar, além da total ajuda e compreensão da família em aceitar que a criança precisa da ajuda de profissionais qualificados.

Em relação ao relato de experiência obtido no presente trabalho, pôde-se constatar que os alunos ficaram mais sociáveis, no seu convívio diário com os demais colegas de sala de aula, porém a atenção nas atividades musicais de um era bem menor em relação ao outro, que além de uma melhor socialização, conseguia compreender os conteúdos propostos de forma surpreendente.

Tais relatos foram feitos pelos próprios professores que os acompanham diariamente em sala de aula, onde estes afirmaram grandes mudanças na aprendizagem de forma geral destes alunos (atenção, memorização, socialização e comportamento).

Desta forma, o presente artigo nos mostra que a educação musical pode auxiliar na relação de alguns autistas referente ao seu desenvolvimento na comunicação e na socialização, onde os dois alunos aqui observados deram respostas positivas de comunicação e atenção nas atividades musicais, sendo que, a prática constante da música, seja através de instrumentos musicais ou até mesmo na apreciação interativa, potencializa na memória, no raciocínio lógico e abstrato e até mesmo na orientação espacial.

No entanto, não se pode afirmar que a educação musical, ou a música por si só, desenvolve a comunicação e a socialização de todos os autistas, pois, há tratamentos que podem obter resultados positivos para alguns e para outros não.

Sendo assim, este trabalho foi relevante para o entendimento sobre esta síndrome que para muitos estudiosos ainda é um assunto que precisa ser aprofundado, apesar de inúmeras

pesquisas bibliográficas, há ainda muito que pesquisar, e a partir dessas pesquisas, tentarem compreender o como surgiu o autismo e, quem sabe, ir um pouco mais além descobrindo assim a cura desta síndrome.

Referências

- BENZON, Rolando O. **Teoria da musicoterapia**: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. São Paulo: Summus, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo**: orientação para os pais / Casa do Autista. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2000.
- BRUSCIA, Kenneth E. Definindo musicoterapia. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Larousse, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GAUDERER, Christian. Análise crítica das diversas correntes de pensamentos e suas abordagens terapêuticas. In: GAUDERER, Christian (Org.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter Ltda., 1997. p. 61-80.
- GOLDSTEIN, Ariela. **O Autismo sob o olhar da terapia ocupacional - um guia de orientação para pais**. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora Ltda, 2002.
- LIMA, Leonardo Pereira. **Dicionário de psicologia prática**. São Paulo: Honor Editorial LTDA, 1970. v. 1.
- MATSUKURA, Thelma Simões. A aplicabilidade da terapia ocupacional no tratamento do autismo infantil. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 6, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/309>>. Acesso em: 19 dez. 2011.
- NASCIMENTO, Sandra Rocha do. A musicoterapia na estimulação do autista. 2003. Disponível em: <<http://www.musica.ufg.br>>. Acesso em: 1 jan. 2011.
- WING, Lorna. Que é autismo? In: ELLIS, Kathryn. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 1996. cap. 1.

O cantar se formando e se transformando: dois estudos de caso

Ana Claudia Specht
 UFRGS
 aspecth@sinos.net

Resumo: O presente artigo apresenta alguns recortes da trajetória de uma pesquisa (de doutorado em andamento) sobre o a formação do cantar no cotidiano. A definição do tema de pesquisa está alinhavada com a história profissional e pessoal da pesquisadora apresentando reflexões e questões que permearam este percurso. O olhar investigativo está sobre a formação de um cantar individual que agrega e se modifica a partir das relações que o sujeito cantante estabelece com a sua voz e para além da sua emissão vocal. A pesquisa tem como método investigativo dois estudos de caso que enfoca o cantar de dois sujeitos procurando conhecer os seus percursos de formação. A coleta de dados foi feita através de gravações audiovisuais e observações, visando a capturar cantares e falas em espaços nos quais os sujeitos cantantes circulam, trabalham, vivenciam e experimentam o seu cantar. Este artigo apresenta os passos metodológicos de análise de três entrevistas, suas categorizações e algumas considerações da pesquisadora. Como reflexão final e não conclusiva sobre as primeiras categorizações observo que a formação do cantar acontece a partir das vivências contínuas e diárias e na relação que cada sujeito cantante tem com a sua própria voz.

Palavras chave: Cantar, Formação, Estudo de caso

Introdução

O ensino do canto pode gerar momentos de muito desassossego para quem se debruça sobre os processos de aprendizagem do sujeito cantante¹. É uma imersão em interrogações, sobre a *performance*, sobre o domínio técnico, sobre o cantar que já existe, sobre o que imaginamos que são as expectativas de quem aprende, sobre o que buscam, suas inseguranças, suas incertezas e certezas sobre a própria execução vocal e *performance*.

Estas questões, e provavelmente muitas outras implícitas, produziram um leque de “temas”, e a escolha do tema de pesquisa fez parte do processo de formação do pesquisador. É um período marcado pelo descarte de questões que formulamos durante nossa história de formação pessoal e profissional. É um caminho permeado pela história do pesquisador, pelas reflexões sobre sua formação, pelas reflexões sobre as pesquisas anteriores e a formação do

¹ Sujeito cantante é, na verdade, um sujeito que canta. Nesse texto, compreendemos o “sujeito no sentido de uma identidade a partir de uma biografia singular, articulada a uma cultura, capaz de dotar de legitimidade a autonomia de cada um” (p. 403). Suely Ferreira Deslandes, O projeto ético-político da humanização: conceitos, métodos e identidade. Interface Comunicação, Saúde, Educação, v. 9, n. 17, p. 389-406, mar./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/icse/v9n17/v9n17a17.pdf>>.

pesquisador, pela pesquisa em andamento, e nesta, conflitos em como pesquisar o cantar “fugidio”, além da experiência de ser Professora pesquisadora – na prática e na pesquisa.

No caminhar da pesquisa, do relógio e do calendário, o tema de pesquisa sobre o cantar que abrangessem seus processos de ensino e de aprendizagem foi delimitado, e o foco ficou sobre a formação do cantar no cotidiano e como se dá tal formação no dia a dia dos sujeitos cantantes. A investigação enfoca o cantar de dois sujeitos procurando conhecer os seus percursos de formação.

Em meio a infinitas possibilidades, eu, pesquisadora, resolvi concentrar minha audição e ampliar meu olhar em apenas dois sons. Dois corpos de carne e osso que emitem sons impregnados deles mesmos. Emitem sons através de seu corpo no palco, no carro, na escola, na casa, na igreja, no mercado, no quarto, no banheiro, em todos os espaços que o cantar ecoa. Foi importante olhar para duas pessoas que não conseguem se imaginar sem a possibilidade de emitir e modular sons. Para elas, falar sobre o cantar não é fluente como cantar. Falar sobre o que mais fazem não é traduzível. Para elas, “cantar é a vida”, é o que “dá sentido à vida” delas, às escolhas, ao que adquirem e, principalmente, é o que representa. O que significa cantar não é consciente e dizível; porém, é apaixonante olhar para o fugidio espaço de tempo que o cantar ocupa na vida dessas pessoas.

Cantar – definições

Quando comecei a esboçar uma definição para o *cantar*, visando a ilustrar o que tal palavra representaria nesta pesquisa. (ABREU, 2001, 2008; CARMO Jr., 2005; CAVARERO, 2011; FINNEGAN, 2008; TRAVASSOS, 2008; VALENTE, 1999, 2003; ZUMTHOR, 2010). Estava desassossegada e tinha receio de transformar o cantar em uma sonoridade rasa e impessoal. Nas aulas de canto eu estava acostumada a explicar como se canta e usava o clichê: “Todo mundo pode cantar e aprender a cantar”. Eu sabia como fragmentar o corpo e explicar a técnica vocal; de olhos fechados, eu sabia como o aluno estava usando seu aparelho fonador para emitir determinado som; eu sabia imitar, montar e desmontar sonoridades. Como pesquisadora, tentei ampliar o conceito, comecei a observar mais e, conseqüentemente, desestabilizei minhas verdades. Nessa tarefa, perdi minha função de dissecar e remontar sonoridades. E me aproximei de conceitos que alinhavassem o cantar:

[...] a canção é um fenômeno complexo composto por três dimensões: texto, música e performance. Quando abordamos a canção, frequentemente estas três dimensões operam em conjunto sem atribuir automaticamente prioridade a uma ou a outra dimensão (FINNEGAN, 2008, p.16).

O que eu queria olhar e ainda busco focar

O foco do meu olhar estava sobre o cantar que acontece, que soa diariamente, que se forma e se transforma nesse fazer; eu queria saber como se dá a formação do cantar no dia a dia; como essa formação acontece; como é a relação dos sujeitos cantantes com seu próprio cantar; que recursos e fazeres diários promovem esta formação.

Quando escuto alguém cantando, meus olhos veem um corpo que trabalha para produzir um som; meus ouvidos estão presos ao som que acaba de existir; minha atenção flutuante² está para além das questões aparentes que são as qualidades do som e a fisiologia da voz. Meu foco não está nas questões de gênero musical, de estilo musical, de “formas corretas” de emissão vocal e interpretação musical. Elas fazem parte do cantar de cada um. Na minha perspectiva, a formação vocal está ligada a uma construção individual e social. É uma formação individual que agrega e se modifica a partir das relações que o sujeito cantante estabelece com e para além da sua emissão vocal.

Vias Metodológicas

Descrever e desvelar a formação do cantar sem desestruturá-lo foi – e continua sendo – um desafio criativo na captura de dados que estão além da palavra dos sujeitos cantantes, além do método de canto, além da performance no palco. Precisava coletar dados que “espiam” o tempo todo, mas que se transformam em canções, frases sonorizadas, conceitos engessados, vagas aproximações de definições.

Para a realização desta pesquisa qualitativa o método escolhido foi o estudo de caso e penso que a maneira como eu pretendia desvelar o cantar norteou esta escolha. (YIN, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2011).

Construção do objeto de estudo

² Refiro-me a uma escuta que se aproxima da *pesquisa-escuta*. “Na pesquisa-escuta domina sempre uma posição mais passiva de se deixar afetar pelo outro, numa forma de atenção não-seletiva: a atenção flutuante, sem memória e sem desejo” (p. 281). Alfredo Naffah Neto, *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 279-288, jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a18.pdf>>.

Inicialmente eu pensava que era muito parecido dar aula e pesquisar, mas o campo e a realidade do pesquisador levaram-me a ter muito mais cuidado com o que tanto falava e doutrinava para meus alunos de canto. Minhas certezas amoleceram, minha língua relaxou e comecei a aguçar meu ouvido. Eu não queria mais escutar a precisão dos intervalos ou a manutenção rítmica da música. Eu queira ouvir a canção que eles já cantavam, eu queria perseguir o cantar desses sujeitos que me mostravam que havia outras formas de aprender a cantar, mesmo sem saber que se estava aprendendo. O que importava era cantar.

Mas eis que surge a grande pergunta que confundiu e ofuscou meu olhar por muito tempo: eu não posso olhar para o cantar... eu preciso focar na relação do sujeito cantante com o seu cantar, em todas as situações e lugares nos quais eu consigo investigar e acompanhar.

Para desvelar, só espiando em todos os lugares, formas e conceitos de um cantar. Investigar a formação do cantar no cotidiano, para mim, é um objeto de estudo complexo que requer aprofundamento e acompanhamento dessa formação.

Coleta de dados

A descrição da coleta está organizada por espaço que o cantar foi gravado e observado, visando a capturar cantares e falas em espaços nos quais os sujeitos cantantes circulam, trabalham, vivenciam e experimentam o seu cantar. Foram utilizadas as seguintes técnicas: Observação participante; observação em ensaios: pré-performance; observação em estúdio: gravação de CD; observação em apresentações; material de áudio e vídeo fornecido pelos cantores; material da internet: Youtube e outros sites; entrevistas abertas.

Por ser uma pesquisa em andamento, darei seguimento com a apresentação dos dois casos estudados, e o processo de análise das entrevistas, apresentando uma primeira categorização.

Análise das entrevistas

Uma tarefa complexa de valorizar cada palavra, de descobrir um cantar escondido nas palavras e entre as palavras. Eu tinha a entrevista transcrita, mas ainda escutava a voz de “A” e “R” “contando” suas experiências, expectativas e outros sentimentos que estão ligados ao seu cantar. Eu não conseguia “entrar” na entrevista para desvelar o que tanto queria ver...

[...] a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (MINAYO, 2011, p. 27)

Apresento a análise dos dados empíricos de três entrevistas transcritas. Meu olhar sobre as vozes de “A” e “R” que estavam impressas no papel branco. Eu tinha de olhar e ver o que era esse material, eu tinha de marcar o texto e dar um nome para cada marcação. E, para não me perder, tinha de colocar uma numeração, pois depois disso tudo eu ia recortar. No entanto, tinha medo de perder pedaços ou juntar com partes que não se conectavam. Juntei, separei, rejuntei, coleí, descoleí, acrescentei e encontrei brechas para colocar algumas coisas minhas e de outras pessoas. Tentei compor com vozes que não eram minhas. Eu queria apenas utilizar “pinças” que me ajudassem a levantar muito lenta e delicadamente o pano que cobre e protege a formação do cantar.

Para esta análise e posterior composição textual eu segui alguns passos, (BOGDAN; BIKLEN, 1994): 1) leitura das entrevistas transcritas; 2) procurar palavras-chave, eventos e acontecimentos recorrentes que constituem categorias; 3) organização das categorias em possíveis unidades de desenvolvimento. Seguem o início da estruturação de um roteiro para a formulação de um sumário e a estruturação do texto da análise; 4) trabalho com os dados inseridos nas categorias. É como dar título para cada frase recortada, começando a composição de um texto que pretende alinhar a formação de um cantar. 5) trabalho com a escrita. Trata-se de um trabalho artesanal, minucioso, cuidadoso, em que não se pode descartar absolutamente nada. Todas as frases e palavras são organizadas, encaixadas e guardadas [caso não se encaixem nesse momento da escrita], pois cada uma tem o seu significado e está relacionada à formação do cantar.

Estudo de Caso 1: A

“A” é um homem de 32 anos, casado, e tem uma filha de 14 anos. Natural de Ijuí (RS), ainda criança sua família migrou para Sapiranga (RS), cidade que viu a transformação de seu cantar, a constituição de sua família e a evolução de sua trajetória profissional. Segundo “A”: “O canto é minha vida, né. Eu não me vejo não cantando!”

Cantor com 16 anos de carreira em bandas de bailes, instrumentista autodidata (violão e contrabaixo elétrico); trabalha como músico (cantor e compositor) e promotor de eventos da sua produção solo (música sertaneja) e bandas em que é cantor e sócio. Quando pensa sobre sua carreira profissional em música, “A” afirma: “Pode ser que eu arrume outro trabalho hoje, mas eu vou cantar sempre!”.

Conta que o primeiro violão foi doado pelo bisavô: era um violão com o qual os primos brincavam, “não tinha corda nem nada”. Com a ajuda de um amigo, aprendeu a tocar uma música em SolM, ganhou as cordas e, com o cabo de uma escova de dente e uma faca quente, improvisaram uma pestana. Aprendeu novos acordes, aprendeu a dedilhar e começou a cantar. Com 15 anos, começou a trabalhar em banda como cantor e instrumentista, tocando baixo durante 10 anos. Sua caminhada como cantor iniciou na segunda banda de baile, há 7 anos, e conta que, quando criança, já se imaginava com um microfone na mão cantando e fazendo performance.

“A” começou a animar encontros e bailes aos 15 anos, fazendo história sobre as rodas de ônibus coloridos e equipados (das bandas) que conduziram seu cantar em muitos cantos do estado e do país. Hoje, já pensa em um futuro mais tranquilo para ele e sua família. Pensa em atuar em outras áreas se for preciso, mas nunca deixará de cantar, de imprimir a sua “identidade” nas suas interpretações.

Categorização da Entrevista 1A

O que emergiu da análise da entrevista 1 de “A” foi: a) Formação e atuação; b) Performance e aprendizagens musicais; c) Gravação da voz e formação do cantor; d) Ensaios com a banda; e) Técnica vocal; f) Cuidados com a saúde vocal; g) Projetos de carreira e profissão.

A forma como “A” domina e aprimora sua voz demonstra que ouvir, avaliar e repetir a própria voz reproduzida através dos processos de gravação compõem e acompanha a trajetória de formação dele. A crítica sobre o seu cantar foi implementada a partir da apreciação da sua voz registrada e reproduzida. Um fazer aprendido na prática, principalmente nos estúdios de gravação, produzindo CDs e, nos palcos, cantando e animando bailes.

Estudo de Caso 2: R

“R” é uma jovem de 22 anos, namora um músico que toca na mesma banda em que ela canta. Reside, na cidade de São Leopoldo (RS), localidade que a viu crescer, formar-se, trabalhar, tocar e cantar. Segundo “R”: “Cantar me faz bem. Eu gosto de cantar! As pessoas me reconhecem muito por cantar. Se falar em cantar... as pessoas dizem: a “R” canta!”

“R” é uma mulher de voz firme e clara, às vezes rouca, às vezes soprada. Embora seja atenta e cuidadosa, o excesso de trabalho exige-lhe ampla e extensa produção vocal diária. E, desde os 10 anos, com algumas interrupções, tem contato com aulas de técnica vocal.

Em quase todas as manhãs e durante algumas tardes, sua voz ecoa nas salas de aula de uma escola da rede de ensino particular da cidade gaúcha de São Leopoldo: 11 turmas de 1º a 5º ano de Música; um 4º ano de Língua Portuguesa; quatro turmas de 6ª e 7ª série de Língua Estrangeira Moderna: Inglês. Isso totaliza aproximadamente 360 crianças e jovens que escutam sua voz. Ainda na mesma escola, ministra aulas de instrumentos musicais – três turmas de flauta (de aproximadamente 10 alunos cada) – e sete alunos particulares de teclado (em duplas e um individual).

Como professora dessa instituição desde 2007, apresenta muitas inquietações e reflexões, estando constantemente preocupada com a função da música na escola e com o espaço que ela ocupa nesse ambiente. Com seus 360 alunos regulares, além do planejamento e da avaliação, é criativa e tenta inovar nas apresentações nas datas comemorativas fixadas pelo calendário escolar.

Na escola regular, teve aula de música desde a educação infantil, e seu primeiro contato com o teclado também aconteceu nesse espaço escolar aos 9 anos, por meio de aulas particulares.

Atualmente, é cantora da banda REGE, que conta com um guitarrista, um tecladista e um baterista.

Categorização da Entrevista R1 e R2

As categorias destacadas nas duas entrevistas iniciais de “R” foram: a) Formação e atuação; b) Performance na sala de aula e nos palcos; c) Gravação como forma de aprimoramento; d) Ensaio: o estudo de novas músicas e; e) Compreensões da técnica vocal.

“R” apresenta sua formação vocal e instrumental quase sempre acompanhada por professores, mostrando que existe uma diferença entre cantar e tocar em público, sentindo-se muito mais à vontade para cantar. Relembra seus sentimentos sobre as aulas de canto e piano, a maneira como se relacionava com esses espaços de aprendizagem, sobretudo no que se refere ao estudo e aos ensaios. “R” fala do apoio e do acompanhamento da família na sua formação musical.

Um ponto em comum entre os dois casos é o desgaste vocal de ambos, provocado por suas opções profissionais. Nestes momentos o olhar do sujeito cantante se volta para uma voz que quase deixou de existir. É como se esses sujeitos se dessem conta da fragilidade de seu corpo e do abuso que estavam cometendo com o próprio corpo, borrando e impedindo uma performance já conhecida. Nesse processo, a voz passa a pertencer novamente ao corpo.

Perguntas... respostas... emergem das próprias entrevistas, à medida que a formação e transformação do cantar vão tomando corpo. Hoje dois cantares equilibrados nos marcos da formação que ainda são categorias criadas que estão formando-se, transformando-se, recebendo enxertos de outras áreas, de outras pesquisas. O que emerge: o canto presente desde muito cedo, integrado às primeiras lembranças da infância. As gravações da própria voz, conseguir escutar e assistir a seu próprio cantar. A projeção profissional, ser cantor, ser único, ser de carne e osso – o desgaste vocal.

Considerações finais

A definição por um tema, que inicialmente parecia muito amplo “como se dá a formação do cantar no cotidiano”, foi delimitada e redefinida em campo e passou a integrar a composição do texto através da reflexão sobre um “cantar que se forma e se transforma”. A ideia de que o cantar se forma no cotidiano ainda tinha resquícios muito fortes de uma busca por uma formação, por um jeito único de aprender o cantar.

Foi a partir da análise das entrevistas, que o formar e transformar do cantar diário começa a tomar corpo. É possível se aproximar mais da formação vocal delineando algumas categorias que desenham um primeiro esboço da formação do cantar de cada estudo de caso. Muitas questões pertinentes à formação vocal diária nos relatos de “A” e “R” convergem, divergem e andam paralelamente.

Ainda é constante meu questionamento sobre o que “A” e “R” buscam nas aulas de técnica vocal: ambos já vêm com um “jeito” de cantar, com uma sonoridade. Como eles já cantam, não querem aprender a cantar. Querem, de fato, aprimorar o seu cantar, aprender a preservar a voz que têm, não querem mudar a voz que os representa e identifica. Essas reflexões desestabilizam os métodos de canto, as definições sobre o cantar e a função do professor de técnica vocal.

A formação do cantar acontece no cantar diário, na relação que cada sujeito tem com a própria voz. A formação e a transformação desta voz acontecem por meio de um exercício contínuo e diário, que envolve muitas experiências, especialmente em relação à escuta da própria voz, o que pode ser a partir de gravações ou do retorno do outro (professor ou público) em relação à voz que foi emitida.

Referências

- ABREU, Felipe. O papel do preparador vocal no estúdio de ensaio de gravação. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. (p. 124-136)
- ABREU, Felipe. A questão da técnica vocal ou a busca da harmonia entre música e palavra. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs.). *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001. (p. 104-112)
- BOGDAN; Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARMO Jr., José Roberto. *Da voz aos instrumentos musicais: um estudo semiótico*. São Paulo: Annablume, 2005.
- CAVARERO, Adriana. *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FINNEGAN, Ruth. O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. (p. 15-33)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Um objeto fugidio: voz e “musicologias”. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. (p. 99-123)
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *As vozes da canção na mídia*. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2003.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recursos on-line

- DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto ético-político da humanização: conceitos, métodos e identidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 17, p. 389-406, mar./ago.

2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/icse/v9n17/v9n17a17.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 279-288, jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a18.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

O desenvolvimento da reação estética da criança na atividade musical

Patrícia Pederiva
UnB
pat.pederiva@gmail.com

Elizabeth Tunes
UnB
bethtunes@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo compreender a natureza da reação estético-musical em crianças de 7 a 12 anos de idade. A investigação aqui descrita, bem como a análise de seus resultados, fazem parte de uma investigação que durou dois anos e, que foi financiada pelo CNPq. Vigotski, Prestes, Carrasco e Pederiva, são os autores utilizados como referencial teórico. A investigação indica que, para a criança dessa faixa etária, existem vários “campos” de compreensão, expressão e criação musicais. Estes deveriam ser a base de uma educação estético-musical, atrelada a possibilidade de experiências concretas no terreno da criação musical, organizadas intencionalmente com esse fim para uma vivência criadora na música.

Palavras chave: música, reação estética. educação estética.

O processo criador na infância

Para Vigotski (2007), toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de algum reflexo do mundo exterior ou de determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vive e que se manifesta em cada ser humano, pode ser denominada de atividade criadora. Existem dois tipos de impulsos básicos na conduta humana, para o autor. O ato reprodutor seria o primeiro deles. Ao reproduzir ou repetir normas de condutas já criadas ou elaboradas, rastros de antigas impressões vividas são elaborados. Essa atividade nada cria de novo. Limita-se apenas a reproduzir algo já existente. Esse processo auxilia o homem a compreender o mundo que o rodeia e possui por base a plasticidade da substância nervosa. O cérebro humano conserva experiências vividas, facilitando sua reiteração. Isso faz com que o homem ajuste-se às condições estabelecidas pelo meio, forma sua reação adaptadora. Entretanto, ele não se limita somente a reproduzir suas próprias impressões vividas, pois possui outra atividade que combina e cria.

Na base da atividade criadora, para Vigotski (2007), está a imaginação. Ela se manifesta igualmente nos mais variados aspectos da vida cultural e possibilita a criação

artística, técnica e científica. O mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana, diferentemente do mundo da natureza. Ela se manifesta em cada ser humano que imagina e combina, por mais insignificante que seu produto possa parecer frente às criações reconhecidas como grandes obras de arte em cada cultura. As premissas para criar existem na própria vida que circunda o homem. Aquilo que possui uma partícula de novidade em meio à rotina tem origem no processo criador do ser humano.

O processo criador manifesta-se desde a infância e é de grande importância para o desenvolvimento geral da criança. Sobretudo nos jogos infantis, esse processo pode ser encontrado. Nele, as crianças não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram e as combinam de modo criativo, possibilitando a edificação de novas realidades de acordo com suas necessidades. A atividade criadora é um processo de grande complexidade e mantém dependência com outras formas de experiência acumulada. Assim, ela sempre compõe-se de elementos da realidade que são extraídos de experiências anteriores. A fantasia não possui, portanto, origem sobrenatural. Ela é uma combinação de elementos da realidade. Seu material pertence ao mundo real, às impressões da realidade. Quanto mais rica a experiência, mais abundante será a fantasia (VIGOTSKI, 2007).

É necessário estimular e conduzir as reações artísticas do mesmo modo como se organizam e se dirigem os jogos e diversões infantis. Para isso, é preciso organizar o meio ambiente das crianças, gerando a possibilidade de criação. A criação artística permite a elas superar suas angústias e desenvolver a sua imaginação criadora, imprimindo em sua fantasia uma nova direção que por toda a vida estará presente. A atividade criadora na arte aprofunda e depura a vida emocional. Exercita os anseios e hábitos criadores, formula e transmite pensamentos, sentimentos humanos e o mundo interior do homem. Esse é o sentido e a importância da vivência e da criação artística. Seu valor não reside no produto, mas no processo. Esse é o verdadeiro sentido da educação estética que deve ter o princípio da liberdade, da vontade e do interesse como premissa para toda atividade criadora (VIGOTSKI, 2007).

A pesquisa: em busca da ontogênese da reação estético-musical

O presente trabalho buscou descrever a ontogênese da reação estética da criança na atividade musical. Ou seja, pretendeu-se identificar as emoções vividas por crianças de diferentes idades, na situação de ouvinte de uma obra musical e os modos com que organizavam o material musical, intencionalmente, a fim de provocar determinadas reações estéticas.

As crianças foram observadas em duas situações. Primeiramente, numa situação de criação musical livre em que foram instrumentadas e solicitadas a realizar pequenas composições de trechos musicais. Pretendia-se com isso, dialogando com elas, verificar, após as composições, se tiveram ou não intencionalidade de provocar alguma reação estética no ouvinte e, em caso positivo, quais foram os modos adotados de organização do material sonoro. Num segundo momento, as crianças ouviam trechos de composições musicais previamente escolhidos pelo pesquisador. Foram observadas suas reações (gestos, expressões e comentários), no decorrer da audição e, após, indagou-se às crianças se sentiram ou não alguma emoção e, em caso positivo, se conseguiam identificar quais foram as reações emocionais sentidas. Os dados obtidos nas duas situações foram analisados e cruzados com vistas à descrição do processo de emergência da reação estética na criança e da consciência desta reação.

A coleta de dados foi realizada em dois tipos de sessão, a saber, de criação (composição) e de audição. As sessões foram alternadas uma a uma até serem completadas 10 sessões, sendo, portanto, cinco para cada tipo. A sessão de criação continha três atividades, a saber: 1) de composição musical; 2) de execução do que foi criado, e 3) de diálogo sobre a criação com os pesquisadores. A de audição compreendia a atividade de audição pelas crianças de trechos musicais previamente selecionados pelos pesquisadores e de diálogo com os pesquisadores sobre os trechos ouvidos, ou seja, pode-se dizer que consistia de uma audição com diálogo.

Participaram das 10 sessões consecutivas três grupos separados de três crianças com idade variando de 7 a 12 anos de idade. Primeiramente, os pesquisadores apresentaram os instrumentos musicais às crianças, nomeando-os e mostrando como tocá-los. A cada sessão, havia, no máximo, oito instrumentos musicais à disposição das crianças por certo tempo, permitindo-se que elas os explorassem à vontade. Durante esse momento, os pesquisadores respondiam às perguntas que lhes foram dirigidas, num clima de descontração, que perdurava todo o tempo ao longo de todas as sessões.

Nas cinco sessões de criação, as crianças dos grupos A e B tiveram a seu dispor os seguintes instrumentos: chocalho, bongô, violão, pandeiro, atabaque, gaita, triângulo, escaleta e reco-reco. As crianças do grupo C tiveram a seu dispor esses mesmos instrumentos, em quatro sessões. Apenas na segunda sessão, a relação de instrumentos foi um pouco diferente, a saber: violão, flauta, atabaque, triângulo, agogô e chocalho.

A critério dos pesquisadores, concluído o tempo de “exploração livre” dos instrumentos musicais, era informado às crianças que deveriam compor, juntas, “uma música” e que, para tanto, poderiam utilizar quaisquer dos instrumentos à disposição. Os pesquisadores também informavam a elas que, após a composição da música, iriam executá-la diante dos pesquisadores. No decorrer do tempo de criação, os pesquisadores costumavam deixar a sala e, quando nela permaneciam, procuravam distanciar-se das crianças, deixando-as o mais à vontade possível.

Quando percebiam que as crianças haviam finalizado a tarefa de composição, os pesquisadores solicitavam que executassem o que haviam composto. Concluído esse segundo momento da sessão, iniciavam uma conversa, incentivando as crianças a falarem sobre; o que fizeram; como trabalharam para fazer a composição musical; o que pretendiam com a música, enquanto compunham; o que motivou a escolha dos instrumentos e como os utilizaram; a existência de inspiração em alguma música, situação ou história que conheciam; o que acreditavam que uma pessoa iria sentir ao ouvir a música que compuseram e por que.

Primeiramente, os pesquisadores esclareciam às três crianças de cada grupo (totalizando três grupos), que ouviriam um trecho de uma obra musical e, depois, conversariam sobre ele. Então, deixavam as crianças escutarem o trecho previamente selecionado, antes de começarem a conversar. Os pesquisadores permitiam-lhes ouvirem o trecho quantas vezes quisessem, mesmo que fosse necessário interromper a conversa já iniciada. Essa conversa versava sobre os seguintes pontos, em todas as sessões:

1. Indicar se gostaram ou não da música; indicar a parte que mais gostaram e a que menos gostaram e dizer o porquê; indicar o que sentiram ao ouvir a música; indicar a parte da música que provocou aquele sentimento; indicar o que, na parte destacada, provocava o sentimento referido; indicar se acreditavam que quem fez a música queria que as pessoas sentissem o que elas mesmas sentiram; indicar como achavam que o compositor fez para provocar o que sentiram; indicar se acreditavam que, quando os músicos compõem uma obra,

eles querem que as pessoas que vão ouvi-la sintam alguma coisa; se as crianças respondiam sim à última questão, perguntava-se: como os compositores conseguem isso?

2. Se respondiam que não, perguntava-se: por que acham que um músico compõe uma música?; Por que e para que as pessoas ouvem música?

Para cada uma das sessões de audição, era selecionado o trecho de uma música que induzisse uma emoção dentre as seguintes: alegria, medo, raiva, calma e tristeza. Não houve, da parte dos pesquisadores, um esforço no sentido de definir esses nomes de emoção pelas razões que são apontadas a seguir. As obras das quais se extraíram trechos foram as seguintes: Alegria: 1 x 0, de Jacob do Bandolim; Medo: Rocky Mountains, de Wendy Carlos e Rachel Elkin; Raiva: Hell, da banda Vendo 147; Calma: canto gregoriano; Tristeza: Tristesse, de Chopin. A ordem de apresentação das peças musicais foi a mesma para todos os grupos, nas sessões de audição.

Foram identificadas nas sessões de audição com os três grupos de crianças. três agrupamentos de ações. O primeiro deles, que foi denominado de campo da atividade pré-musical, contém as ações mais simples das crianças nas sessões de audição. As ações desse campo revelam que a atenção da criança não está voltada para a peça musical em si, mas a aspectos fenotípicos da performance musical ou externos a ela. A peça musical é tratada pela criança de modo global, daí porque essas ações não evidenciam qualquer habilidade analítica da mesma. O segundo grupo, denominado campo da atividade musical ingênua, contém ações que evidenciam habilidade analítica da peça musical, mas ainda de forma incipiente. Essas ações mostram que a atenção da criança já começa a voltar-se para aspectos da própria peça musical – e não externos a ela, como no caso do Campo da atividade pré-musical. Contudo, a criança ainda realiza uma análise incorreta dos elementos que compõem a peça musical. Finalmente, o terceiro grupo, denominado de campo da atividade de análise musical, contém ações que revelam que a criança, efetivamente, já realiza alguma análise dos elementos que compõem a peça musical.

Resultados e discussão

Conforme já foi dito, o objetivo do presente trabalho foi o de descrever o desenvolvimento da reação estética da criança na atividade musical. Ou seja, pretendeu-se identificar as emoções vividas por crianças de diferentes idades, na situação de ouvinte de

uma obra musical e os modos com que organizavam o material musical, intencionalmente, a fim de provocar determinadas reações estéticas. Trata-se, evidentemente, de um trabalho exploratório em que se procura, admitindo-se os postulados básicos da psicologia da arte elaborados por Vigotski (2001), identificar as condições de possibilidade de desenvolvimento da reação estética na criança no campo da atividade musical e o modo como isso acontece.

A música e falas têm, historicamente, a mesma origem. Em algum momento da nossa história, separam-se e emergem, assim, duas atividades distintas que, todavia, guardam relação entre si (PEDERIVA, 2013). Essa origem comum permitiu preservar, na música, algumas propriedades estruturais similares às da fala. Agora, já diferenciadas, talvez, seja possível concordar com Carrasco (2003) que a música exista para dizer o que a palavra não diz e que a palavra exista para dizer o que a música não diz, mas o que é difícil é dizer o que a música diz. De certo modo, para ele, parece haver uma complementaridade entre música e a linguagem verbal, do mesmo modo que a música complementa-se com o movimento, a ação representada, a dança e as imagens. Mas, ainda que tenham a mesma origem e guardem relação entre si, elas diferem uma da outra, especialmente, no campo da significação. Ele aponta que, distintamente da linguagem, a significação na música não é conceitual, nem objetiva, a não ser no que diz respeito à sua estrutura. Diz ele:

O máximo que podemos dizer é que, para um determinado grupo cultural, determinada estrutura musical provoca aproximadamente este ou aquele resultado em termos de associação ou resposta emocional. O signo musical não pode ser abordado a partir dos mesmos parâmetros que orientam o estudo do signo verbal (CARRASCO, 2003, p. 20).

Embora esboce uma discussão a respeito dessa questão – por exemplo, o entendimento de que a significação musical ocorre por associação - o autor não apresenta uma solução para o problema. Ou seja, um dos grandes desafios para o estudo do desenvolvimento da reação estética na criança é, exatamente, propor e definir a unidade de análise que corresponderia ao significado, na fala, tal como propõe Vigotski (2001). Por isso, por ter um caráter exploratório, preferiu-se focalizar, no presente estudo, a própria vivência (perejivanie, no russo – ver Prestes (2010) a respeito da tradução desse conceito) das crianças, entendendo-se por esse conceito:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; perejivanie é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de perejivanie da criança. Perejivanie deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (VIGOTSKI, 2004, p. 188).

Para Vigotski (2004), o conceito de vivência está ligado ao de situação social de desenvolvimento e, em seu trabalho denominado *A crise dos sete anos*, ele

Diz que é muito diferente a percepção das vivências de um bebê e de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que se está com fome. O bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem consciência delas. O que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências quando a criança começa a entender o que significa “estou feliz”, “estou triste”, “estou zangada”, ou seja, surge uma orientação consciente em suas próprias vivências. Assim como a criança de três anos descobre suas relações com as pessoas, da mesma forma uma criança de sete anos descobre o próprio fato de suas vivências (PRESTES, 2010, p. 119).

As crianças que participaram do presente estudo, todas com sete anos de idade ou mais, já apresentavam condições de falar de suas próprias vivências. É claro que o falar dessas crianças sobre suas próprias vivências, nas atividades musicais propostas pela pesquisadora, não é o falar de música pela própria terminologia musical. Trata-se de um modo corriqueiro de falar sobre música: sem rigor e com base apenas na experiência de audição musical. Fala-se de música ligando-a a emoções ou sensações. É verdade que, nessa fala, muito da música é deixado de lado na descrição (CARRASCO, 2003). Entretanto, talvez, resida aí, nesse exato momento em que a criança descobre o fato de suas próprias vivências, a ocasião ideal para investigar o início do desenvolvimento de sua reação estética.

De fato, foi isso o que se constatou, especialmente, nas sessões de audição com diálogo, que se mostraram as mais férteis para evidenciar o que se buscava na presente pesquisa. Foi possível identificar, nas crianças, indícios do que foi chamado de campo da atividade pré-musical. Aqui, a característica principal das ações da criança é tratar a peça

musical como um todo homogêneo, associando-a a movimentos corporais difusos, atribuindo-lhe funções externas e ainda sem conseguir estabelecer, de algum modo, uma relação de suas propriedades com alguma vivência estético-emocional. Um segundo campo, denominado de atividade musical ingênua, parece conter as ações da criança que evidenciam uma transição para o terceiro campo, cujas ações já são evidência de um modo de analisar a peça musical, ainda que não correspondam, estritamente, ao ponto de vista da terminologia musical.

Conclusões

Conforme foi dito, a audição com diálogo mostrou-se a atividade musical mais adequada para a investigação da formação da reação estética da criança. Isso traz algumas implicações para pensar uma educação estética no campo da música. Isso porquê nos dá um retorno imediato, tanto pela fala, quanto pelas composições a partir da fala e da escuta musical, de como a criança passa a organizar músicas com consciência dos elementos dela estruturantes e, a partir da fala que é seu elemento de organização dessa consciência.

Os resultados aqui apresentados ensejam a possibilidade do desenvolvimento da reação estética em um processo educativo. Isso é extremamente importante para o contexto da educação musical na atualidade. Isso significa que, para um processo de desenvolvimento da educação estética com a criança, é preciso criar condições de possibilidade para que ela e expresse aquilo que ouve, criando consciência sobre cada material musical a que ela tem acesso, pelo diálogo constante.

Defende-se, por meio dos resultados alcançados na presente pesquisa, que é na possibilidade de vivências musicais dialogadas, por meio de experiências ricas, diversificadas e intencionalmente organizadas, tais como as que foram apresentadas nessa investigação, que torna-se possível enriquecer a musicalidade de crianças, sua consciência estético-musical. Diante disso, o papel do professor de música e da escola, é o de possibilitar tais diálogos, tais experiências, colocando as atividades musicais no contexto educativo como instrumento de enriquecimento cultural e de desenvolvimento global.

É pelo campo do diálogo, que o professor pode reconhecer o que cada criança já consegue perceber em seu campo de escuta e, fornecer a essa criança, experiências ricas e significativas que tenham por objetivo o enriquecimento dessa escuta, desse campo estético-

musical. Nesse sentido, a vivência por meio da composição é muito importante nesse processo para que a criança aprenda a organizar todos os elementos que, pouco a pouco, vai se apropriando no movimento de escuta e, de consciência da reação estética que uma organização sonora pode provocar.

Esse artigo é, ainda, apenas um primeiro olhar de futuras investigações que ainda pretende-se realizar rumo à compreensão mais aprofundada de uma ontogênese da música. Entretanto, como primeiros achados nesse caminho, pode-se afirmar que ouvir, dialogar, criar, ouvir ainda mais, voltar a criar, dialogar sempre, é o caminho mais rico para o que aqui denominamos de desenvolvimento da reação estética da criança, ou seja, de como ela reconhece, se apropria, compõe e tem consciência sobre uma estrutura musical.

Referências

CARRASCO, Ney. *Syngkronos – a formação da poética musical do cinema*. São Paulo: Via Lettera/FAPESP, 2003. 200p.

PEDERIVA, Patrícia. *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: APPRIS; Prisma, 2013.

PRESTES, Zoia. Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins fontes, 2001.

_____ *Psirrologiia razvitiia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004.

_____ *Criação e Imaginação na Infância*. São Paulo, Ática, 2009.

O ensino coletivo de instrumentos: uma visão por meio do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM

Veronica Gurgel
SEDF/UnB
vgbveronica@gmail.com

Resumo: Este artigo faz parte da revisão de literatura da pesquisa em andamento “Aulas de Instrumentos nas Escolas Parque de Brasília”, que tem como foco o ensino de instrumentos realizados nessas escolas. O objetivo é levantar as instituições que contribuem para a área do ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) e revelar as temáticas dos textos apresentados nos Anais dos Encontros Nacionais de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM. Artigos e os textos das palestras sobre ensino coletivo de instrumentos musicais do ENECIM foram considerados como elementos de análise. Dos encontros do ENECIM que aconteceram em conjunto com outros eventos, foram considerados os artigos que continham em seu título e/ou nas palavras-chave as terminologias ‘ensino coletivo’, ‘ensino em grupo’, ‘ensino de instrumento em grupo’, ‘ensino coletivo de instrumentos’. Das palestras foram consideradas as que continham alguma dessas terminologias no título ou no corpo do texto. Os eventos do ENECIM têm se mostrado como uma referência para os profissionais e pesquisadores que atuam na modalidade de ensino coletivo de instrumentos musicais, proporcionando um amplo material que reflete sobre esse ensino nos mais variados espaços em que ele pode ser desenvolvido.

Palavras-chave: Ensino coletivo de instrumentos. ENECIM. Ensino de instrumentos em grupo.

Introdução

Este artigo relata parte da revisão de literatura da pesquisa em andamento “Aulas de Instrumentos nas Escolas Parque de Brasília”, que tem como foco o ensino de instrumentos realizados nessas escolas. O objetivo é levantar as instituições que contribuem para a área do ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) e revelar as temáticas dos textos apresentados nos Anais dos Encontros Nacionais de Ensino de Instrumentos Musicais – ENECIM.

O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais é realizado a cada dois anos, desde 2004. O objetivo é reunir educadores musicais e pesquisadores para discutir os aspectos relacionados ao ensino coletivo, tais como, metodologias e experiências no Brasil; o ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas regulares e instituições

públicas de ensino; o ensino coletivo de instrumentos musicais como forma de inserção e transformação social; projetos socioculturais e o ensino coletivo, entre outros.

Artigos e os textos das palestras sobre ensino coletivo de instrumentos musicais do ENECIM foram considerados como elementos de análise. Como o II, III, IV e V ENECIM ocorreram concomitante com outros eventos, foram considerados os artigos que continham em seu título e/ou nas palavras-chave as terminologias ‘ensino coletivo’, ‘ensino em grupo’, ‘ensino de instrumento em grupo’, ‘ensino coletivo de instrumentos’. Das palestras foram consideradas as que continham alguma dessas expressões no título ou no corpo do texto.

O levantamento

Nos Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, realizado em 2004 em Goiânia (GO), observa-se que foram realizadas cinco palestras e encontraram-se 11 artigos, que em sua maioria são comunicações dessa forma de ensino. Essas comunicações se apresentam como relatos de experiências positivas com ensino coletivo: de piano em quatro artigos; de violão em dois; de cordas, banda, coro, teclado e flauta doce em um artigo cada. As instituições que fizeram parte desse encontro foram UFG, UFRN, UFBA, Projeto Guri, UnB, UNIRIO, UFPA, UERGS, UNICAMP e Projeto Yamaha.

O II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais foi realizado juntamente com o encontro regional da ABEM, em 2006, também na cidade de Goiânia (GO). Nos Anais desse evento encontram-se 14 artigos relacionados com o ensino coletivo de instrumentos. Além dos relatos de experiências, alguns textos tratavam também de concepções e aspectos metodológicos. Neste encontro, os artigos sobre ensino de instrumentos eram predominantemente de violão, com seis artigos, seguidos dos de piano com três, cordas com dois, sopros com dois e flauta doce com um artigo. As instituições presentes foram UFG, UFBA, UnB, UERN, UNIRIO e UNASP.

O III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais ocorreu em 2008. Foi realizado juntamente com o encontro da ABEM regional, em Brasília (DF). Nos Anais do evento, encontram-se 37 artigos, dos quais dez estão relacionados com o ensino coletivo de instrumento e podem ser identificados como relatos de pesquisa, relatos de experiências e propostas de ensino: quatro se referem ao ensino de bandas, dois ao de cordas, um ao de piano, um ao de teclado, um ao flauta doce e um ao de fagote. As instituições que

participaram foram UFSCar, UFG, UFC, UFSM, UNIRIO, UFBA e Escola Parque de Brasília/SEDF.

Em 2010, realizou-se o IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, juntamente com o XIX Congresso Anual da ABEM em Goiânia (GO). Nesse encontro, houve um considerável acréscimo de trabalhos sobre ensino coletivo de instrumentos: foram 22 comunicações e um pôster, dos quais as principais características foram relatos de propostas de ensino, comunicações de pesquisa e relatos de experiências com essa forma de ensino. Também surgiram trabalhos relacionados a canto coletivo, acordeom, bateria e percussão, além dos instrumentos que já haviam aparecido em outros encontros, tais como, violão, flauta doce, banda, cordas, piano e fagote. O evento contou com apresentação de trabalhos da UFG, UFC, UEM, UnB, UNIJAVALI, UFRJ, UFPA, UFSCar, UFRGS, do Instituto Federal de Goiás, da Universidade do Minho de Portugal e de trabalhos interinstitucionais resultantes das parcerias entre UFRGS e UERN e entre UFRGS e UFPE.

O V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais ocorreu em 2012, novamente na capital goiana, junto com o V Encontro Goiano de Educação Musical e o IX Seminário do Ensino de Arte, promovidos pela Ciranda da Arte e pela UFG. Nesse encontro, além de 27 artigos, foram apresentados seis composições e arranjos para o ensino coletivo de instrumentos. Dos artigos apresentados, 17 são sobre o ensino coletivo de instrumentos. Além dos trabalhos sobre teclado, piano, violão e bandas, surgiram trabalhos sobre cordofones tradicionais portugueses, canto e percussão, sopros e percussão, trompete, flauta transversal. Os artigos apresentados são relatos de experiências e relatos de pesquisa. Alguns textos indicam concepções sobre esse formato de ensino e sobre a pedagogia do instrumento. Houve participação de universidades e de outras instituições, como UFG, Universidade do Minho (Portugal), SEDUC/GO, USP, UFBA, UNESP, UnB, UFSCar, UNIRIO, UFU, UFMS, IFMT, UFMA, UFC e DEX/UnB.

Após esse levantamento das instituições e do número de trabalhos apresentados nos cinco ENECIM, pode-se observar que várias instituições têm contribuído para a produção de trabalhos sobre ensino coletivo de instrumento. A UFG é a instituição que mais realiza produções, seguida da UFBA, UFSCar, UNIRIO, Universidade do Minho etc., como pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de trabalhos sobre ensino coletivo de instrumentos por instituição.

Instituição	Número de trabalhos
UFG	17
UFBA	8
UFSCar	4
UNIRIO	4
Universidade do Minho	4
SEDUC/GO	3
UnB	3
UFRN	3
Projeto Guri	2
USP	2
UFC	3
UFPA	1
UERGS	1
UNICAMP	1
Projeto Yamaha	1
UERN	1
UNASP	1
UFMS	1
Escola Parque de Brasília	1
UNESP	1
IFG	1
UFU	1
UFMS	1
IFMT	1
UFPR	1
UFMA	1
DEX/UnB	1
Não identificada	2
Total de trabalhos	70

O total de trabalhos levantados nos Anais do ENECIM demonstra que os relatos de experiências e pesquisas sobre o ensino coletivo de instrumentos estão mais focados para o ensino de violão, com 19 textos, seguidos dos de piano com 11, banda com nove textos, cordas e flauta doce com sete, canto coletivo com cinco, fagote com dois. O ensino de outros instrumentos é mencionado nos textos, como violino, acordeom, trompete, flauta transversal,

e também o ensino coletivo de um ou mais instrumentos como o de cordas tradicionais portuguesas, sopros, canto e percussão e percussão, bateria e percussão.

Embora a designação do ENECIM contenha a expressão “ensino coletivo de instrumentos musicais”, nos Anais dos cinco encontros foram encontradas terminologias como “ensino de instrumentos em grupo” (MONIZ, 2012; MONTANDON, 2004; SOARES, 2012), “ensino de piano em grupo” (AGUIAR, 2004; COSTA, 2006, 2008; DUCATTI, 2004, 2006; MONTANDON, 2006; PINTÃO, 2012), “iniciação instrumental em grupo” (COSTA, 2008), “ensino de flauta doce em grupo” (BUENO, 2008) e “canto coletivo” (GOIS; OLIVEIRA, 2010). Na maioria dos textos, não parece haver distinções entre as expressões “ensino coletivo de instrumentos musicais” e “ensino de instrumentos em grupo”. Entretanto, Aragão e Arado (2012) compreendem que existe uma distinção tênue entre as expressões: “o coletivo é formado por todos, alunos e professores que tocam, compõem e fazem arranjos juntos”. Os autores compreendem que “grupo” se refere a uma reunião de pessoas que têm o mesmo objetivo e o termo “coletivo” parece ser mais amplo e conter grupos semelhantes ou distintos. Também afirmam que as aulas podem ocorrer em grupo de forma coletiva, quando se pensa coletivamente no trabalho colaborativo e na prática de conjunto que integra vários grupos de instrumentos.

Alguns autores compreendem o ECIM como uma metodologia de ensino (VALSECCHI, 2004; VIEIRA; RAY, 2006) que visa contribuir para a democratização do acesso ao ensino musical (MOURA; CRUVINEL, 2006), despertando o gosto pela música (SÁ, 2006). Segundo Tourinho (2008), o ECIM pode ser considerado um ensino voltado para iniciantes com ou sem leitura musical, com duração de seis meses a dois anos. Para essa autora, o ensino coletivo pressupõe o ensino de um mesmo repertório para vários estudantes ao mesmo tempo e no mesmo local.

Nos relatos dos autores, observa-se que o ECIM pode ser realizado em diferentes espaços, tais como, escolas de Educação Básica, ONGs, igrejas, universidades, centros espíritas, projetos sociais, escolas específicas de música, centros profissionalizantes, Institutos Federais, academias. O ensino coletivo pode ser realizado por meio de aulas presenciais, mas também pode acontecer na modalidade à distância, por meio do uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como videoconferências, interações no espaço virtual.

De acordo com Tourinho (2008), nota-se que o ECIM apresenta alguns princípios básicos. A autora afirma que a música tem um poder transformador do ser humano e as

experiências musicais fazem parte da vida de todos os seres humanos. Outro princípio, segundo essa autora, é o de que todas as pessoas podem aprender a tocar um instrumento, mas cada um tem seu tempo de aprendizagem. O aprendizado ocorre não somente pela interação professor-aluno, mas também por aquela entre os alunos, entre seus pares – é o que a autora chama de “aprendizagem colaborativa”.

A interação na sala de aula é um ponto importante no ECIM. Para Barbosa (2006), o mundo é construído e se dá por meio de interações diversas. Essas interações no ensino coletivo podem ser realizadas por meio de diálogos em “rodas de conversa”, que podem fortalecer o processo pedagógico com a construção coletiva. Para esse autor,

[...] um grupo de indivíduos que constroem seus relacionamentos para juntos entender e ter consciência dos motivos e objetivos pessoais e grupais, que os fazem estarem juntos, desenvolvendo suas atividades, pode melhor garantir a construção e a consolidação do conhecimento.

A aula no ensino coletivo, de acordo com Tourinho (2008), é planejada e direcionada de acordo com o ritmo do grupo. Dessa forma, cada aluno tem uma função muito importante, pois a sua atitude pode ajudar ou prejudicar o rendimento do grupo do qual participa. O planejamento da aula precisa levar em conta as habilidades individuais dos alunos. Isso quer dizer que as músicas trabalhadas podem ser divididas em mais de uma voz e de acordo com diferentes níveis de dificuldades em que os alunos se encontram. Pode-se trabalhar com todos os alunos músicas com nível técnico semelhante, e para os mais interessados pode-se oferecer outras músicas.

Alguns artigos apresentam justificativas e objetivos para o ensino coletivo de instrumentos. Segundo Tourinho (2006), uma das justificativas desse ensino é a de que o aprendizado ocorre mais rápido por causa do convívio em grupo e “pela observação de si mesmo e dos outros colegas” (TOURINHO, 2006, p. 89). Valsecchi (2004) revela que o ensino desenvolvido no Projeto Guri visa à formação de orquestras-escola, corais e grupos musicais na faixa etária de 8 a 18 anos. De acordo com o autor, esse projeto tem como objetivos propiciar acesso ao aprendizado musical e colocar em prática um novo “aprender” musical para um aprendizado voltado à cultura de massa, desmitificando que a música seria somente para uma elite. Outro objetivo levantado para ECIM, revelado por Borges e Cruvinel (2010), é o de que ele pode amenizar as desigualdades quanto ao acesso à educação musical.

Para esses autores, práticas musicais voltadas para o público jovem excluído podem promover a dignidade humana e o exercício de cidadania plena.

Algumas das “vantagens” do ensino coletivo são encontradas em textos dos Anais do ENECIM. Segundo Borges e Cruvinel (2010), a motivação que essa metodologia de ensino provoca nos alunos e a competição saudável e natural promovem um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade. Costa (2006) destaca quatro aspectos importantes no ensino em grupo: o primeiro deles é o de que o trabalho em grupo promove o desenvolvimento rítmico e de pulsação; outro aspecto é o da motivação que o aluno tem ao “realizar muito” (p. 261) mesmo tocando poucas notas; outro ponto que o autor destaca é o da utilização de fones de ouvidos, que auxilia a atenção individual do professor ao aluno; por último, Costa afirma que é possível ensinar, ao mesmo tempo, em um grupo heterogêneo, com alunos de diferentes níveis.

O que é ensinado ou como se ensina dentro da modalidade de ensino coletivo vai depender de cada professor e de seus objetivos. Montandon (2004) compreende que o que dar e o como dar a aula coletiva ou em grupo dependem, conscientemente ou não, “do que se quer com a aula em grupo”, ou seja, dos objetivos e das funções da aula em grupo. As funções do ensino de instrumento em grupo são válidas desde que estejam claros os objetivos e haja coerência destes com a metodologia de ensino empregada. O entendimento das funções e dos objetivos de modelos de ensino em grupo pode colaborar para que a metodologia seja usada de maneira adequada.

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. (MONTANDON, 2004, p. 46).

Os conteúdos desenvolvidos no ensino coletivo podem ser vários, dependerão muito dos objetivos dos contextos de ensino. Dentro de um contexto universitário, de acordo com Costa (2006), os conteúdos desenvolvidos nas aulas de piano em grupo pelos alunos de licenciatura e bacharelado, num período de dois anos, seriam estes:

[...] escalas de cinco dedos gravando os “mapas” das tonalidades, escalas maiores e menores quatro oitavas em movimento paralelo, progressões harmônicas simples em todas as tonalidades, repertório com músicas do barroco ao sec. XX, corais de Bach, músicas orquestrais (tocar partes),

improvisação, transposição, harmonização de melodias, leitura à primeira vista, leitura de intervalos ou acordes como “palavras”, criar arranjos com as pistas do teclado. (COSTA, 2004, p. 262).

No contexto do Projeto Guri, Brazil (2004) desenvolveu os fundamentos da leitura musical por meio de exercícios criados, muitas vezes, sobre as sequências harmônicas das músicas que os alunos tinham interesse em tocar.

Uma temática importante suscitada nos Anais dos encontros é a do papel do professor que atua no ensino coletivo. O papel do professor do ECIM parece ser mais democrático e de diálogo com o conhecimento dos alunos. Para Ortins *et al.* (2004), o papel do professor é o de facilitador do processo ensino-aprendizagem e das relações interpessoais. Para essas autoras, o professor não é o único conhecedor ou retentor do conhecimento; ele facilita ou coordena o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, utilizando seu conhecimento para desenvolver as potencialidades individuais e as do grupo. Moura e Cruvinel (2006) vão ao encontro dessa ideia ao afirmarem que o educador é um facilitador, um mediador que ao propor atividades ouve o aluno, procurando conhecer suas necessidades e ajudando-o a desenvolver sua autoconfiança, autonomia e seu senso crítico.

O professor também pode ser uma referência para os alunos. De acordo com Tourinho (2008), o professor é modelo, um exemplo ao tocar com facilidade e possuir domínio da técnica instrumental. Mas também é o orientador, corrigindo e incentivando os alunos, demonstrando com o instrumento e falando como se faz, muitas vezes usando uma linguagem não verbal para se comunicar – um olhar, um sorriso, um toque.

Considerações finais

Os eventos do ENECIM têm se mostrado referência para os profissionais e pesquisadores que atuam na modalidade de ensino coletivo de instrumentos musicais, disponibilizando um significativo material que reflete sobre esse ensino nos mais variados espaços em que ele pode ser desenvolvido.

Os textos dos Encontros revelam que o ensino coletivo de instrumentos musicais é uma metodologia que está sendo utilizada por diversos profissionais, nos mais variados espaços, como escolas regulares da Educação Básica, igrejas, organizações do Terceiro Setor (ONGs, projetos sociais), igrejas etc. E ele acontece utilizando instrumentos de todos os tipos: de sopros, cordas, percussão, cordofones tradicionais portugueses, violão, piano, teclado – o

canto coletivo e coro também são incluídos nessa lista. Pode ser ensino coletivo de instrumentos homogêneos, quando se referir ao ensino de um tipo de instrumento – ensino coletivo de violão, de piano, de flauta doce ou de teclado, por exemplo – ou “ensino de instrumentos heterogêneos”, quando se referir ao ensino realizado coletivamente com diferentes instrumentos – por exemplo, os instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e os de sopros (trompete, trombone, trompa, tuba) – ou, também, ao ensino dos instrumentos de metais e palhetas de uma banda.

As várias temáticas levantadas nos textos são fundamentais para a compreensão acerca de o que é ensino coletivo, por que é realizado, para que serve, como está sendo realizado pelos professores e quais as propostas que estão sendo feitas para que o ECIM se torne uma área forte dentro do ensino de música no Brasil.

Referências

- AGUIAR, Adriana Oliveira. Piano Complementar 1 e 2, em grupo. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.
- ARAGÃO, Josyanderson Kleuber Pereira Martins de Aragão; ARADO, Simone Regina Bittencourt. Fazer Música junto: ensino coletivo de canto e percussão no Projeto MUSICAR. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.
- BARBOSA, Joel Luis. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.
- BORGES, Guilliano de Castro; CRUVINEL, Flávia Maria. Ensino coletivo de instrumentos musicais: estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Camerata de Violões de Barro Alto. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS, Goiânia, 2010. **Anais...** Goiânia, 2010.
- BRAZIL, Marcelo. Camerata de Violões: a música instrumental brasileira no universo da pedagogia musical. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.
- COSTA, Carlos Henrique Coutinho Rodrigues. Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. In: III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Brasília, 2008. **Anais...** Brasília, 2008.
- _____. Piano em grupo: métodos em falta. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.
- DUCATTI, Regina Harder. Compondo na aula de piano em grupo: análise de uma experiência. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.
- _____. O Ensino de Piano em Grupo – uma experiência com alunas de piano do Curso de Licenciatura em Artes/Música da Unasp. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.
- GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim; OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de. Canto coletivo: brincando e cantando – uma proposta de Educação Musical. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.
- MONIZ, Roberto. O Ensino em grupo dos Cordofones tradicionais Madeirenses na Disciplina de “Educação Musical”: Projeto de Investigação-Ação numa escola da região autônoma da Madeira. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.

_____. Piano em grupo – fazendo música com qualidade. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

MOURA, Adair Martins de; CRUVINEL, Flávia Maria. Música nas escolas: um Estudo sobre o ensino coletivo de violão em duas escolas de Ensino Básico em Goiânia. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flavia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.

PINTÃO, Rui. O ensino de piano em grupo com vista à obtenção de uma literacia musical. Impactos de um projeto de investigação numa escola pública em Portugal. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. Ensino coletivo do violão popular. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

SOARES, Mauro Luiz da Rocha. Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. In: V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2012. **Anais...** Goiânia, 2012.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

_____. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? In: III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Brasília, 2008. **Anais...** Brasília, 2008.

VALSECCHI, Nurimar. Projeto Guri. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2004. **Anais...** Goiânia, 2004.

VIEIRA, Gabriel da Silva; RAY, Sônia. Ensino coletivo de violão: arranjo para iniciantes. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

O ensino coletivo do instrumento de cordas friccionadas, o repertório diversificado e suas influências no gosto musical dos graduandos da Universidade Federal do Cariri

Valquiria Freitas de Vasconcelos Araujo
 UFCA
quirinha_93@hotmail.com

Gessyane de Santana Monte
 UFCA
gessyanemonte@gmail.com

Victor Hugo Almeida Gomes
 UFCA
violino-hugo@hotmail.com

Tatiana da Silva Santos
 UFCA
tatiana.ufca@gmail.com

Marco Antonio Silva
 UFCA
marcoviolino1@hotmail.com

Resumo: O objetivo desse trabalho é identificar a mudança do gosto musical dos iniciantes instrumentistas da Universidade Federal do Cariri, que se deu a partir do contato com o repertório da disciplina de Prática Instrumental - Violino/Viola no ano de 2012. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, elaborada através de uma entrevista semi-estruturada com perguntas voltadas para a temática, isto é, realizando uma comparação da apreciação musical dos alunos antes e depois desse contato, a partir dos relatos dos mesmos, além de dialogar com outros autores, como Minayo e Borges, que abordam assuntos afins com a questão pesquisada.

Palavras-chave: gosto musical, prática instrumental, repertório.

Introdução

Durante muito tempo, a música europeia tem sido referência para a música dos países do ocidente. Nesse contexto, destacam-se alguns instrumentos como o piano, o violino, dentre outros. A formação de uma orquestra sinfônica é constituída por várias famílias: cordas, madeiras, metais e percussão. O violino, a viola, o violoncelo e o contrabaixo, que integram a

família das cordas, são instrumentos não temperados e de timbre brilhante, sendo o violino o possuidor do timbre mais agudo.

Essa particularidade referente a esse instrumento torna-se essencial nos quartetos de cordas e grupos de câmara, como também em orquestras sinfônicas para a execução de grandes obras. O aprendizado desse instrumento teve como objetivo, durante muito tempo, a formação de solistas. Entretanto, na década de 1950 e 1960, emerge no Japão o ensino coletivo para instrumentos de cordas, através do violinista e pedagogo Shinichi Suzuki. Segundo (BORGES, 2005) o método Suzuki, desenvolvido no Japão, alcançou grande sucesso e vem sendo aplicado em diversos países da Ásia, Europa e Américas. Esse sucesso se deu pelo fato de Suzuki, ao escolher as músicas que constituiriam seu método, analisou todas as possibilidades didáticas presentes em cada uma delas, muitas vezes modificando sua tonalidade inicial, para que esta exigisse um dedilhado acessível ao aprendiz. Como violinista, ele entendeu as limitações dos iniciantes no instrumento e, como pedagogo, descobriu uma maneira de fazê-los transpor essa dificuldade. O método possui eficiência pedagógica comprovada. Ao passar de uma lição para outra, o aluno vai progredir em técnica e em satisfação pessoal.

Infelizmente, ainda não é possível o uso de uma pedagogia brasileira de ensino do instrumento de cordas, pois diversas melodias folclóricas brasileiras estão em tonalidades cujos intervalos não se ajustam bem a uma articulação apropriada de mão esquerda, e são ritmicamente complexas, oferecendo dificuldades técnicas de arco. Torna-se difícil encontrar, portanto, um número suficiente de peças, de nível básico, que se encaixem dentro de uma sequência pedagogicamente eficaz, e que possam ser empregadas sem descaracterizações rítmicas ou melódicas (BORGES, 2005).

Em virtude dessa dificuldade de encontrar um repertório nativo que possua uma didática voltada, sobretudo para o aprendizado dos instrumentos de cordas, iniciar os estudos através de um repertório estrangeiro que não exija do iniciante, por assim dizer, uma técnica excelente é de grande ajuda, pois após esse estudo, se for do interesse do aluno, se torna possível a aplicação e a assimilação consciente do repertório popular brasileiro.

O método Suzuki permite a formação de vários instrumentistas de forma simultânea. Diferentemente do ensino tutorial, ou tradicional, o resultado do estudo coletivo é democrático e abrangente. Monte, Araujo e Silva (2012) declaram em seu trabalho que a prática do ensino coletivo está constantemente voltada para a troca de saberes entre professor

e aluno, possibilitando a formação de uma visão pedagógica nos aprendizes. Entendendo a perspectiva desse método, a Universidade Federal do Cariri adotou o curso de Licenciatura em Música sem exigir o exame de aptidão, em virtude da necessidade em formar professores que atendam a demanda regional. Ingressam, portanto, pessoas de níveis diferenciados de conhecimento de música. Na disciplina de Prática Instrumental - Violino/Viola percebe-se o uso dos métodos de democratização do violino através do ensino coletivo.

Nessa disciplina, os aprendizes de violino adquirem uma vivência com o repertório proporcionado pelo método, que facilita a absorção do conteúdo. Esse contexto musical consiste em músicas folclóricas, tradicionais e eruditas da cultura mundial. Podemos citar a música "Twinkle, Twinkle, little star" (Brilha, Brilha Estrelinha), que, segundo Silva (2008), é uma canção francesa que se popularizou através do método e também no filme "Honey I Blew Up the Kid" (Querida, estiquei o bebê), estreado em 1992. Outro exemplo é a música "Long Long Ago" do compositor britânico Thomas Haynes Bayly (1797-1839). Essa canção ficou popular nos Estados Unidos no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Melodias como essas tiveram boa repercussão também na América do Sul e, através do estudo dessas músicas, são oportunizadas ao aprendiz novas perspectivas de gosto musical.

A escolha desse tema se deve à mudança no gosto musical dos alunos da Prática Instrumental - Violino/Viola, percebidos na convivência entre os estudantes dentro e fora da sala de aula. Analisando cada indivíduo da turma, nota-se uma diferença considerável de gostos musicais. Enquanto uns aderem ao rock, metal e hardcore, outros escolhem a música popular brasileira e pop internacional. Alguns se identificam com a música religiosa e outros têm um gosto mais eclético, apreciando todos os estilos citados e também muitos outros. Entretanto, há um fator que promove a unanimidade entre todos: ao adquirir vivência com o repertório proposto pelo professor, o indivíduo compreende aquela nova música ao seu gosto e apreciação. Através de entrevistas semi-estruturadas¹, os alunos relatam suas experiências antes e depois do contato com o instrumento; dizem o seu parecer a respeito da própria aprendizagem e, paralelamente, relatam possíveis mudanças em seu gosto musical.

O objetivo desse trabalho é identificar a mudança do gosto musical dos iniciantes instrumentistas, a partir do contato com o repertório da disciplina de Prática Instrumental - Violino/Viola.

¹ Segundo Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados, onde o pesquisador estabelece uma conversação com o informante e a dirige de modo a alcançar seus objetivos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, elaborada através de uma entrevista semi-estruturada, com perguntas que abordem a temática. Minayo (2010) expõe que cada pesquisa possui um ritmo denominado "ciclo de pesquisa", ou seja, um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou pergunta e termina com um resultado provisório, capaz de dar origem a novas interrogações. Minayo afirma também que essa abordagem "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, corresponde a um espaço mais profundo das relações". Nessas circunstâncias, a estratégia de coleta de dados utilizada é a entrevista semi-estruturada, realizada com alunos iniciantes da disciplina de Prática Instrumental - Violino/Viola. O questionário foi aplicado com cinco estudantes dessa disciplina e é relevante ressaltar que os sujeitos da pesquisa ingressaram no curso de música sem nenhum conhecimento prévio com o instrumento escolhido.

É importante destacar os objetivos dessa disciplina:

- incentivar o trabalho de grupo (ensino coletivo),
- aperfeiçoar sua técnica,
- formar educadores, conscientes, e mostrar-lhe meios que facilitem para seus futuros alunos o aprendizado de diversos repertórios eruditos e populares.

O conjunto de músicas utilizado durante a prática instrumental é bem eclético: eruditas, folclóricas, entre outros. O repertório inicial, seguindo a didática de Suzuki, foi escolhido de acordo com as limitações técnicas dos iniciantes.

É interessante perceber a aquisição das músicas desse repertório ao gosto pessoal do indivíduo como uma consequência da exposição do mesmo a algo relativamente novo como a música erudita ocidental, não em termos de existência e/ou apreciação, mas em relação ao que o indivíduo estava acostumado a pesquisar, ouvir, praticar e gostar. É grande a diversidade de gêneros musicais que definem o gosto pessoal dos entrevistados; vão do rock e hardcore norte americano à música religiosa e suas variantes. Ressalta-se, também, que todos os

entrevistados notaram uma mudança sutil ou significativa em sua perspectiva musical, que é a aquisição de novas músicas ao seu "ouvir cotidiano", em virtude da vivência do novo repertório.

No contexto desse trabalho, supõe-se como gosto musical o que Bourdieu (1997, p.42) chama de “senso prático,[...] esquema de ações que orientam percepções, escolhas, respostas”. Ou seja, a ideia de gosto está conectada ao modo de viver, às diferentes posições que o indivíduo ocupa em seu espaço social.

Nesse sentido, foi possível perceber a disciplina de Prática Instrumental como espaço de fruição musical e notar a influência do repertório proposto no gosto musical dos sujeitos. Isso pode ser observado nos relatos dos entrevistados, durante a coleta de dados. Um bom exemplo é o que a entrevistada A relata:

Hoje acho que não tenho um estilo preferido, gosto de quase todos os tipos possíveis de fazer música. Mas depois de aprender o instrumento, meu conhecimento de música instrumental e música erudita diversificou, e conseqüentemente escuto mais músicas desses estilos agora, já que conheço mais músicas.

Nota-se também que o aprendiz, ao incluir o repertório estudado à sua rotina, busca saber mais sobre esse estilo musical. O entrevistado B nos diz o seguinte:

Se você tiver mais referências sobre seu instrumento, fica muito mais fácil, sabia? Eu estava, ou melhor, estou procurando mais bandas que utilizem a viola de arco, para entender melhor o papel desse instrumento e assim poder criar, digamos, mais apreço. Ajuda muito quando você encontra um grupo que use a viola de arco, como Las Rositas²! No meu caso, só ouço música popular e quase não vejo a participação desse instrumento, sabe? Mas acho que esse tipo de banda vai me ajudar a entender a função da viola na música.

Conforme relata o entrevistado B, sua primeira atitude é procurar músicas, executadas em outras versões, para comparar ao que ele já conhece, procurando principalmente a participação do instrumento que ele toca.

² Las Rositas é um trio feminino argentino, composto por uma violinista, uma violista e uma pianista. Todas possuem formação instrumental clássica e têm no tango argentino o seu principal repertório.

A atitude de procurar outros tipos de grupos e bandas que utilizem o seu instrumento, tomada pelo entrevistado B, pode ou não induzir ao ecletismo, ou seja, a apreciação de variados estilos de música. À medida que o aprendiz amplia sua apreciação musical, ele desenvolve automaticamente um olhar mais crítico sobre o que escuta, analisando melhor o conteúdo dos estilos musicais que aprendeu a apreciar e ter como agradáveis. Sobre isso, a entrevistada C declara, ao ser questionada sobre os novos estilos que passou a conhecer após iniciar seus estudos no violino:

Passei a ouvir música clássica e sacra, tinha vontade de ouvir, mas não tinha acesso. E minha visão em relação aos outros estilos de música - música popular - mudou muito. Não escuto sempre, mas quando escuto tenho outra visão.

Ainda se tratando de ecletismo, a entrevistada D obteve um leve destaque em relação aos demais. Ao ser questionada sobre os tipos de música que escutava antes de ingressar no curso, ela responde:

Sempre escutei vários tipos de música. Principalmente música instrumental e música popular, pop rock, MPB e música religiosa.

Ela afirma, ainda, que após ter um contato mediano com o violino, escuta mais as composições eruditas. Porém, quando questionada a respeito de ter adquirido um estilo musical preferido, ela declara:

Ainda curto os mesmo estilos, ouço muito de tudo, então não posso definir um estilo específico.

É perceptível que ela ampliou sua apreciação, mas não desconsiderou o que estimava antes.

O que alguns dos entrevistados se referem como um *gosto eclético* pode ser considerado por alguns estudiosos como uma mistura, um tipo de mestiçagem ou um gosto musical *híbrido* que tem caracterizado a cultura latino-americana em geral e a cultura midiática. Estas determinam modelos do que se deve ouvir, cantar ou apreciar em música (SUBTIL, 2007). Tal fato é reforçado por Canclini ao afirmar que:

Os meios de comunicação eletrônica, que pareciam destinados a substituir a arte culta e o folclore, agora os difundem maciçamente. O rock e a música “erudita” se renovam, mesmo nas metrópoles, com melodias populares asiáticas e afro-americanas... Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e jazz, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares. (CANCLINI, 1997, p. 18).

Nota-se que tal influência da mídia na vida das pessoas decorre de que, nos dias atuais, tanto crianças como jovens se desenvolvem em contexto cultural multifacetado. Se antes as instituições tradicionais, como família, igreja, escola, eram as responsáveis pela socialização primária destes, hoje a mídia tem assumido esse papel. Contudo, não se pode dizer que, em alguns casos, essas instâncias de socialização não exerçam papel importante na condução do gosto musical dos jovens, como pode-se ver no relato da entrevistada E:

Desde criança, eu escutava música clássica e gregoriana, devido ao meu pai gostar desses gêneros, e músicas de bandas inglesas, americanas e canadenses. Não gosto da maioria das músicas nacionais, devido à letra e a melodia, e raramente escuto.

Com isso, supõe-se que ela possui mentalidade bastante crítica desde a mais tenra idade, não se identificando facilmente com a grande maioria dos estilos musicais, principalmente os brasileiros. É possível notar até mesmo certo comodismo, em razão de ela ser tão seletiva. Em resposta a uma pergunta sobre o que o violino trouxe de novo, ela diz:

Me fez aprender a apreciar outros gêneros de música, porque antes não tinha interesse em pesquisar ou escutar gêneros e estilos musicais diferentes.

Ela também é um pouco cuidadosa em relação ao ecletismo. Quando questionada a respeito de como se classificaria em relação ao seu gosto musical, ela afirma com certa veemência:

Eclética, porém quando a música realmente é música. Por exemplo, detesto essas músicas que estão na moda e não possuem letra nem coerência.

De um modo geral, é evidente que a vivência com a música através do instrumento, bem como com o repertório inerente a essa prática, ocasionou a incorporação do gosto

musical dos entrevistados, o que Bourdieu chama de “*capital cultural incorporado*”, “uma tendência desenvolvida em cada um de nós, incorporada e que supõe uma interiorização e identificação com certas informações e/ou saberes; um *capital*, enfim, em uma versão simbólica” (SETTON, 2010). A busca por instrumentistas e bandas diferenciadas, além de novos modos de execução de músicas já conhecidas, é uma das consequências dessa expansão da perspectiva musical dos sujeitos da pesquisa. É importante salientar que o repertório erudito exerce forte influência sobre os indivíduos pesquisados, pois, ainda em função da falta de uma pedagogia com repertório brasileiro voltada para o instrumento de cordas friccionadas, não há uma maneira mais elaborada de se aprender e ensinar estes instrumentos.

Considerações Finais

Entende-se que houve ampliação no gosto musical dos sujeitos, porém as apreciações anteriores foram mantidas, induzindo em alguns casos ao ecletismo musical. Enfatiza-se que esse novo estilo (erudito, que é o estilo do repertório utilizado pela disciplina de Prática Instrumental) requer do aprendiz uma maior concentração, além de firmar o professor como principal referência no tocante à técnica e fluência musical a serem desenvolvidas pelos alunos. Compreende-se que os sujeitos, tendo escolha definida ou não, ampliaram suas perspectivas de gosto musical. Observa-se que os entrevistados procuram identificar seu instrumento de estudo em outros grupos musicais, gerando novas aquisições ao repertório e também ao estudo individual. Também é evidente que, ao acrescentar novos estilos musicais às possibilidades apreciativas, o estudante enriquece sua sensibilidade auditiva, tornando-se, posteriormente, mais fluente em variados estilos e gêneros musicais.

Referências

BORGES, G. A. **O Método Suzuki e a música tradicional mineira no ensino de violino.** XIV encontro anual da ABEM, Belo Horizonte, 2005.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 1997.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTE, G. S.; ARAUJO, V. F. V.; SILVA, M. A. **Aspectos pedagógicos presentes na metodologia de ensino coletivo para instrumentos de cordas: um estudo sobre a percepção de alunos do curso de música da UFC – Cariri**. XI Encontro Regional da ABEM, Fortaleza, Junho 2012.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

SETTON, M. G. A. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. Revista Cult. Edição 128, 2010. Acesso em 24/10/2013: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>>.

SILVA, M. A. **Reflexões Sobre o Método Jaffé Para Instrumentos de Cordas: a experiência realizada na Cidade de Fortaleza**, 2008.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar. 2007.

O ensino da música na formação inicial do pedagogo em fortaleza: Uma investigação exploratória

*Conceição de Maria Cunha
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Ce)
ceicacunha@hotmail.com*

*Aládia Quintella Soares
Secretaria Estadual de Educação (Ce)
aladiaquintella@gmail.com*

*Hebe de Medeiros Lima
Universidade Federal do Ceará
hebemedeiros@bol.com.br*

*Joiania Maria Pereira Marques
Banda de Música da Polícia Militar do Ceará
joiania@hotmail.com*

Resumo: Com a aprovação da lei 11.769/08, sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, discussões vêm sendo debatidas quanto ao profissional que irá ministrar tais conteúdos na escola. O texto da lei não faz referência a este profissional, podendo ser um especialista ou não na área. Assim, passamos a revisar literaturas que versam sobre a formação inicial e continuada do pedagogo quanto ao ensino da música na escola, visto que este profissional, atuando na educação infantil e ensino fundamental I, pode vir a trabalhar também com o ensino da música com seus alunos. No contexto, a pesquisa objetivou conhecer as grades curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Fortaleza quanto a inserção do ensino da música na formação do pedagogo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória, Gil (2008), realizada inicialmente via internet, analisando os currículos dos cursos de Pedagogia desta cidade e entrevistas com professores que lecionam as disciplinas de arte e música nestes cursos. Verificamos que, das vinte e oito (28) Instituições de Ensino Superior (IES) existentes na cidade de Fortaleza, nove (9) oferecem a licenciatura em Pedagogia. Destas, uma (1) oferece uma disciplina de música na grade curricular e oito (8) ofertam ensino de arte, podendo o professor abordar ou não o ensino da música. Sem negar o professor especialista, faz-se necessário uma análise dos currículos dos cursos de Pedagogia e inserir uma disciplina de ensino de música na formação inicial do pedagogo, ampliando seus conhecimentos musicais na práxis escolar.

Palavras chave: formação musical do pedagogo; ensino de música; curso de Pedagogia

1. INTRODUÇÃO

A inserção do ensino da música na educação básica vem sendo discutida nos últimos anos com olhares pertinentes no professor que poderá ministrar tal conteúdo curricular em

sala de aula, seja ele o professor especialista ou não (Bellochio, 2000; Figueiredo, 2007; Penna, 2008; Queiroz, 2009).

Motivados pela leitura de textos sobre o assunto e após experiências adquiridas durante a disciplina de estágio de docência, realizado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, passamos a refletir sobre o profissional que irá trabalhar com o ensino da música na escola, sendo ele especialista ou não. Durante as orientações do estágio, foi possível estruturamos uma proposta inicial de ensino da música para os alunos deste curso, os quais poderão vir a trabalhar com educação musical com os alunos da infantil e ensino fundamental I, tendo como suporte a Lei N° 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas. No entanto, poucos desses alunos estavam em sala de aula, dificultando o debate sobre suas práticas pedagógicas musicais na escola, por estarem iniciando suas reflexões na práxis educativa.

Assim, após revisarmos literaturas que versam sobre a formação musical inicial e continuada do professor pedagogo no Brasil, tivemos como objetivo conhecer as grades curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Fortaleza quanto a inserção do ensino da música nos currículos.

Para atingir os objetivos passamos a analisar documentos via internet e realizar entrevistas indiretas com professores das disciplinas de Arte e Música de cursos de Pedagogia em Fortaleza. Após as análises, verificamos que apenas uma (1) faculdade oferece uma disciplina de música na formação inicial do pedagogo. Constatamos também que outras IES oferecem a disciplina de Arte nesse curso, podendo ou não o professor dialogar com o ensino da música nas séries iniciais da educação básica.

2. COMO PODE UM PEIXE VIVO VIVER FORA DA ÁGUA FRIA? A polivalência do professor pedagogo na escola

A música na escola apresenta diversas funções: disciplinar, entretenimento, formação cultural, desenvolvimento da sensibilidade artística, integração social, entre outros. É comum durante o cotidiano de turmas da educação infantil o uso da música em forma de paródias com determinados fins pedagógicos: formar filas, lavar as mãos, hora das refeições, dá suporte em atividades com temas transversais, estimular nas atividades de leitura e escrita. No entanto, compreendemos que o ensino da música nas séries iniciais está além destas perspectivas, porém, como os professores pedagogos no estado do Ceará, com raras exceções, não tiveram

uma formação inicial em educação musical durante o curso de graduação, acredita-se que seus fazeres musicais tendem a ficar limitados, dificultando suas práticas musicais em sala de aula. Queiroz (2009) defende que, para trabalhar com educação musical na escola, os professores pedagogos necessitam conhecer alguns conteúdos, métodos, processos e referenciais teóricos específicos da educação musical, podendo ter adquirido esses conhecimentos nos cursos de formação inicial e continuada.

Com as formações nos cursos de graduações fragmentadas, esses resultados deixam margens para pensarmos que esses profissionais podem não estar bem preparados para desenvolverem suas práticas pedagógicas na complexidade atual com o ensino da música na escola. Neste sentido, percebe-se que as instituições de ensino superiores do Brasil não estão preparando adequadamente seus docentes para atuarem em sala de aula com as complexidades atuais. Nessa direção, Schön (2000, p. 18) elucida: “se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir os rudimentos da prática ética e efetiva”, o que ele denomina de “crise de confiança na educação”.

Essa crise de confiança, em especial, na formação do professor, pode ser uma consequência de uma formação aligeirada, bem como a falta de informações culturais por parte dos professores. Como muitos trabalham mais de dois turnos, dificulta a busca por melhores conhecimentos culturais e, conseqüentemente, novas informações aos alunos podem ser negligenciadas, como salienta Sacristán (2005, p.85): “Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares”.

Na perspectiva de proporcionar a formação musical inicial dos pedagogos, verificamos que pesquisadores no Brasil, na última década, investigaram sobre a formação musical desses profissionais que atuam na educação infantil e ensino fundamental I, (Bellochio, 2000; Diniz, Ribeiro, 2007; Figueiredo, 2007). Este, em sua tese sobre preparação musical de professores pedagogos no Brasil, apresenta importantes reflexões sobre o ensino da música nos cursos de formação inicial destes profissionais. Enfatiza a necessidade de repensar as propostas curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil na perspectiva desses currículos passarem a oferecer uma disciplina de ensino de música para os professores pedagogos, haja vista a importâncias desses conhecimentos e fazeres musicais na escola e na formação dos alunos.

Nos estudos de Bellochio (2000), a autora discute as possibilidades de diálogos entre o curso de Pedagogia e de Licenciatura em Música sobre o ensino de música para os professores pedagogos, relatando resultados satisfatórios quando existe uma integração entre os dois cursos. Já nas pesquisas de Diniz (2007), observamos nas falas dos sujeitos investigados, durante a disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Artística, que os procedimentos metodológicos sobre o ensino da música estavam voltados para os três princípios norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): apreciação, reflexão e produção, com leituras de textos e reflexões críticas sobre o ensino da música na formação dos educandos.

Neste sentido, observando a relevância do PCN de Arte, Penna (2004) faz um mapeamento na Grande João Pessoa, Paraíba, a fim de verificar a atuação do ensino da arte na educação básica, norteada por este documento oficial do Governo Federal, enfocando o ensino da música na escola. A autora enfatiza que não devemos esperar que normas e leis dos governos em relação a educação e, especificamente nas artes, gerem automaticamente transformações no cotidiano da prática pedagógicas, porém, podem ser estudadas, refletidas, analisadas e serem utilizadas para respaldar ações que promovam mudanças e, com elas nos reapropriar.

No entanto, em 2008 foi adicionada às regulamentações do ensino de arte uma nova orientação, por meio da Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Na lei 9.394/96 foi acrescentando o § 6º ao texto dizendo que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, acrescentando ainda que “os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nas artes”.

O texto da lei supracitada em momento algum faz referência ao profissional que irá trabalhar o ensino da música na escola, podendo vir a ser um professor especialista ou não. Refletindo sobre tal questão e compreendendo que a música é um conhecimento pertinente nas atividades cotidianas da educação infantil e ensino fundamental I, fundamentado nos estudos citados acima, faz-se necessário repensar a inserção do ensino da música no currículo dos cursos de Pedagogia na cidade de Fortaleza. Nesse ínterim, apresentamos os procedimentos e os dados obtidos com as análises dos currículos dos cursos de Pedagogia desta cidade e entrevistas com professores desses cursos.

3. COMO PODEREI VIVER SEM A TUA COMPANIA? Percursos metodológicos e dados da pesquisa

Mediada com leituras sobre o objeto investigado, passamos a pesquisar via internet¹ os cursos de Pedagogia existentes na cidade de Fortaleza. Apoiado na pesquisa exploratória de Gil (2008), nos aproximamos do objeto de estudo, visando uma melhor familiaridade. Assim, constatamos que existem atualmente na modalidade presencial 28 (vinte e oito) IES em Fortaleza, sendo duas (2) universidades públicas e vinte e seis (26) IES privadas. Dentre estas, são ofertados 8 (oito) faculdades de Pedagogia, das quais 2 (duas) são públicas e vinte e cinco (25) privadas. Abrimos um parêntese para explicar que, uma universidade pública do interior do estado passou a oferecer cursos de licenciatura em Pedagogia em todo o estado do Ceará. Esses cursos não são gratuitos, no entanto, os diplomas são expedidos por esta universidade pública conveniada com outras instituições educacionais privadas. Nesse caso, consideraremos o curso de Pedagogia desta instituição na cidade de Fortaleza como privado.

Dos dados coletados, obtivemos os seguintes diagnósticos:

Tabela 1: Cursos de Pedagogia nas IES de Fortaleza

IES	Disciplinas ofertadas
Universidade pública I	Arte e Educação
Universidade pública II	Arte - Educação
Faculdade privada I	Arte e Educação
Faculdade privada II	Conteúdo metodológico e prática de ensino de Arte
Faculdade privada III	Fundamentos e Metodologia das Atividades Culturais e Artísticas
Faculdade privada IV	Arte e Educação
Faculdade privada V	Metodologia de Arte e Movimento: corporeidade
Faculdade privada VI	Arte e Educação
Faculdade privada VII	Seminário Temático III – Música

Fonte: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior

¹ Fonte: <http://www.sct.ce.gov.br/index.php/ies-no-ceara>. Acesso em 06 de julho de 2013.

Durante a pesquisa *online*, verificamos que essas disciplinas são ofertadas apenas em um (1) semestre durante todo o curso. Fizemos uma busca no sistema a fim de obtermos informações sobre os conteúdos programáticos dos cursos investigados, porém, não foi possível acessar as ementas das disciplinas, objetivo e conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Com estes dados, passamos a elaborar alguns questionamentos a serem respondidos pelos professores das disciplinas citadas. Optamos por dialogar com um professor que ministra uma disciplina de Arte e Educação e aquele que leciona Seminário Temático III- Música, visto que a única disciplina que apresenta explicitamente o ensino da música no curso de Pedagogia. Assim, selecionamos a universidade pública II e a Faculdade privada VII.

Entrevistando primeiramente o professor da universidade pública II passamos a obter maiores informações sobre os conteúdos abordados nas cadeiras de artes ofertadas por esta IES. Durante nossas conversas ele relatou que os conteúdos de artes não contemplam o ensino de música e sim, artes visuais e teatro, visto sua formação nas linguagens que leciona. Perguntei ao professor o porquê de não trabalhar com o ensino de música na disciplina que ministra. Ele informou que não tem domínio na área e prefere abordar os conteúdos que domina, dialogando melhor com os alunos. Informou também que seria importante que o curso oferecesse aos discentes de Pedagogia uma disciplina de música e dança, mas o departamento de educação não tem professor para lecionar nessas áreas atualmente. Ele frisou que ofertar os conhecimentos na perspectiva polivalente nas linguagens artísticas aos professores pedagogos são importantes, visto que esses profissionais irão lecionar a disciplina de artes nas séries iniciais, bem como usar as linguagens artísticas com as crianças da educação infantil. Afirmou que esses profissionais não necessariamente devem ter o domínio dessas linguagens, mas conhecer os elementos básicos e suas funções podem ampliar as possibilidades de trabalho artístico com as crianças que trabalharão.

Em outro momento, entramos em contato com um professor que lecionam a disciplina Seminário Temático III – Música. Este professo possui formação inicial em música e atua também na educação básica. Perguntamos inicialmente sobre os conteúdos de música trabalhados com os alunos de Pedagogia. Ele relatou que não segue diretamente as propostas apresentadas no programa do curso, visto que seria necessária uma carga horária mais ampla e mudanças na metodologia de ensino desta IES. Questionamos o que impedia no desenvolvimento do programa proposto, respondendo que o curso funciona em módulos, com

encontros aos sábados consecutivos, manhã e tarde, totalizando 45h/a. No programa consta o ensino de teoria musical, história da música universal e brasileira, noções de canto, técnica vocal e outras coisas mais. O professor relatou que seria inviável apresentar todos esses conteúdos e passou a estruturar suas aulas apoiado nas propostas pedagógicas musicais apresentadas no PCN de Arte/Música e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Música. Com base nesses documentos ele estrutura seus planos de aula e dialoga os conteúdos com textos reflexivos sobre ensino da música na escola, métodos ativos de educação musical e atividades práticas musicais que possam ser realizadas por esses profissionais. Ele relatou que muitas atividades musicais podem ser desenvolvidas por esses professores sem terem necessariamente formação específica na área. Os conteúdos abordados devem ter objetivos definidos, estratégias e materiais adequados para a realização das atividades musicais em sala de aula. Informou também que os alunos dos cursos de Pedagogia dessa IES que trabalha gostariam de ter mais aulas de música durante o curso. Os discentes relatam que não desenvolvem mais atividades musicais com seus alunos por não terem maior domínio dos conteúdos musicais apresentados no PCN de Arte e no Referencial para Educação Infantil.

Perguntamos se os conteúdos trabalhados com os alunos de pedagogia são suficientes para substituir um professor especialista para lecionar na educação infantil e ensino fundamental I. Ele salientou que o professor especialista seria o ideal para desenvolver trabalhos musicais nas séries iniciais e educação infantil, porém reforçou que são poucos os professores especialistas que trabalham com educação musical e não atendem nem as escolas abastadas de Fortaleza, quanto mais às escolas das periferias da cidade. Reforçou que a carga horária do curso que trabalha é insuficiente para atender todo o conteúdo programático da disciplina. Salientou também que nesse curso, as disciplinas são desenvolvidas em módulos e com carga horária corrida, dificultando o processo reflexivo das propostas trabalhadas em sala.

Os relatos dos professores acima se aproximam das concepções de Saviani (2011), quando classifica esse tipo de formação como “inclusão excludente” e a “exclusão includente”. Para ele, a educação destinada à classe trabalhadora é oferecida em “doses homeopáticas”, enquanto que, para a classe dominante, os conhecimentos são destinados de forma mais elaborado com aparatos técnicos e pedagógicos necessários, como elucida abaixo:

(...) a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem as crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consoma-se, desse modo, a “inclusão excludente”. (SAVIANI, 2011, p. 442).

Os encontros com os professores proporcionaram maiores reflexões quanto ao ensino da música na formação inicial do pedagogo. Considerando a lei 11. 769/08, o texto não menciona que profissional irá ministrar tal conteúdo na escola, mas diz que a música será conteúdo obrigatório do componente curricular da educação básica. Considerando que o professor pedagogo desenvolve algumas atividades em sala de aula envolvendo a música, por que não proporcionar, a esse profissional, conhecimentos relacionados à educação musical a fim de que possa desenvolver seus fazeres pedagógicos mais conscientes musicalmente? Tal questionamento inspira inquietações não só nos educadores musicais, mais também àqueles cujos conhecimentos musicais vêm sendo negados pela academia.

4. CONSIDERAÇÕES

Durante este estudo foram investigadas 28 faculdades na cidade de Fortaleza e constatamos que nove (9) oferecem o curso de Pedagogia, sendo que, apenas um (1) consta na grade curricular o ensino de música. Nos demais cursos, as disciplinas ministradas estão relacionadas ao ensino de arte, podendo ou não abordar a linguagem musical no seu conteúdo.

Na faculdade que tem o curso de Pedagogia e oferece a disciplina de música, por sua vez, apresenta carga horária de 45h/a, com encontros apenas nos fins de semana e com propostas curriculares que necessitariam de mais hora aula para atender o programa. Com essa formação aligeirada, poucas discussões sobre os assuntos estudados são refletidas em sala, visto que a carga horária é curta e o conteúdo extenso.

Analisando as entrevistas dos professores as disciplinas artísticas oferecidas nas grades curriculares dos cursos de pedagogia, percebemos que a formação inicial em música do pedagogo está aquém do desejado, confirmando a “inclusão excludente” apontado por Saviani (2011). Os mecanismos de inclusão de mais estudantes na formação superior não é garantia de educação de qualidade. Melhora as estatísticas educacionais mas os professores

continuam excluídos dos conhecimentos musicais básicos necessários para melhorar seus saberes e fazerem em sala de aula.

Concluimos que, para atender a lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, faz-se necessário que os cursos de Pedagogia analisem seus programas de curriculares quanto a aplicação dessa lei, visto que a mesma não faz referência ao profissional que irá trabalhar tais conteúdos na escola de educação básica. Pensando na possibilidade do professor pedagogo expandir seus conhecimentos pedagógicos musicais nos fazeres em sala de aula é necessário ampliar o debate sobre a formação inicial e continuada desses sujeitos, proporcionar estudos de textos sobre o assunto, atividades práticas que possam ser desenvolvidas em sala de aula e debates sobre as relevâncias dos conteúdos musicais a serem abordados na escola.

Referências

BELLOQUIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 31-50, 2007. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7457>. Acesso em 20/01/2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

O Ensino de Música na Educação Básica: Um mapeamento da Microrregião de Blumenau

André Luiz Corrêa de Brito
FURB
maestroandrebrito@hotmail.com

Edson Schroeder
FURB
ciencia.edson@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é o resultado parcial da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que tem como objetivo mapear o Ensino de Música nos sistemas municipais de educação da Microrregião de Blumenau e analisar os sentidos atribuídos por Gestores da Educação e docentes que atuam nesta área sobre o Ensino de Música na Educação Básica. A pesquisa mescla de forma inter-relacionada e complementar os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo em vista o pressuposto de que as duas abordagens “podem e devem ser aplicadas dentro de uma unidade epistemológica sem cair em contradição metodológica” (QUEIROZ, 2006, p. 94). Os resultados preliminares apontam para três sentidos do Ensino de Música na Educação Básica: 01) O Ensino de Música como disciplina específica com professor específico; 02) O Ensino de Música como projeto extracurricular; 03) O Ensino de Música como conteúdo ministrado por professores sem formação específica, mas com formação continuada. A próxima etapa da pesquisa será a seleção dos Gestores da Educação e docentes que atuam com estas diferentes concepções de Ensino de Música para a realização de entrevistas semiestruturadas e a posterior triangulação com os documentos oficiais dos sistemas municipais de educação.

Palavras chave: Ensino de Música, Educação Básica e Microrregião de Blumenau.

Abstract: This work is partial result of research conducted at Post-Graduate Program in Education on Regional University of Blumenau (FURB), which aims to map the Music Education in the municipal education systems of the micro region of Blumenau and analyze meanings attributed by the Education Managers and teachers working in this field on Music Education in Basic Education. The research merges so interrelated and complementary methodological procedures of qualitative and quantitative approach, having the presupposition that the two approaches "can and should be applied within an epistemological unity without contradicting methodological" (Queiroz, 2006, p. 94). The preliminary results point to three directions of Music Education in Basic Education: 01) The Teaching of Music as a specific subject with specific teacher; 02) Teaching Music as an extracurricular project; 03) Teaching Music as content taught by teachers without specific training, but with continued training. The next stage of research will be the selection of Education Managers and teachers who work with these different conceptions of Music Education to conduct semi-structured interviews and subsequent triangulation with the official documents of the municipal education systems

Key-Words: Music Education, Basic Education and Micro Region of Blumenau.

Introdução

Em função da aprovação da Lei nº 11.769/2008¹, houve uma ampliação dos estudos sobre o Ensino de Música, no que diz respeito à “legislação educacional brasileira; a diversidade musical e suas implicações para a educação musical na escola; a música nas escolas integrada ao currículo; e a formação de professores de educação musical” (MENDONÇA 2011, p.4). Ao analisarmos os enfoques gerados pela aprovação da lei, percebemos contribuições sobre diversos aspectos que precisam ser discutidos e aprofundados sobre este ensino.

Um dos aspectos que a lei apresenta está no art. 2º, onde o Ensino de Música seria ministrado por professores com formação específica na área, porém através da mensagem do Presidente da República este artigo foi vetado, pois:

É necessário esclarecer a expressão ‘formação específica na área’. Isto pelo fato de a música ser no Brasil prática social com diversos profissionais praticantes reconhecidos em todo o País sem formação acadêmica ou oficial. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. (MENSAGEM 622, 2008, p.1)

Verifica-se neste texto que a concepção do Presidente da República sobre Ensino de Música estaria direcionada para a prática instrumental, visto que um “profissional praticante” estaria habilitado para atuar neste ensino. Este aspecto levanta um questionamento: qual profissional está habilitado a ensinar música na escola? A lei apresenta ainda no seu art. 3º que os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptarem as exigências estabelecidas. Passado esse período, quais foram as ações realizadas pelos sistemas de educação para a implantação do Ensino de Música como componente curricular na Educação Básica?

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau tínhamos como objetivo estudar os processos de ensinar e aprender Música na Educação Básica. A nossa atuação profissional e o envolvimento com

¹ Lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica.

as discussões sobre a implantação do Ensino de Música no currículo escolar da Educação Básica com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, trouxeram o interesse em querer compreender como os Gestores da Educação² e Docentes que atuam com este componente curricular pensavam o Ensino de Música na Educação Básica. Em um segundo momento, surgiu a necessidade de verificar como o processo de inclusão do Ensino de Música na Educação Básica estava ocorrendo na região. Dessa forma, surgiu o interesse em mapear o Ensino de Música nos Sistemas Municipais de Educação e compreender os sentidos atribuídos pelos gestores da educação na Microrregião de Blumenau³ sobre o Ensino de Música na Educação Básica, visto que a partir destas concepções, seus direcionamentos e ações em relação à política pública podem estar relacionados.

Com base nessas reflexões definimos como pergunta de partida: **quais os sentidos atribuídos pelos gestores municipais de educação e docentes em música na microrregião de Blumenau sobre o Ensino de Música na Educação Básica?** A formulação da pergunta de partida possibilitou a definição de outras questões que norteiam a pesquisa:

- 1. Que políticas educacionais caracterizam o Ensino de Música nos municípios da microrregião de Blumenau?**
- 2. Qual concepção de Ensino de Música inspira estas políticas?**
- 3. Como estas políticas tornam-se concretas no contexto escolar?**

A partir destas questões, definimos como objetivo geral: **Compreender os sentidos atribuídos pelos gestores da educação e docentes dos municípios da microrregião de Blumenau sobre o Ensino de Música na Educação Básica** e estabelecemos os seguintes objetivos específicos para atingir o objetivo geral da pesquisa:

- 1. Identificar as políticas educacionais relacionadas ao Ensino de Música nos municípios da microrregião de Blumenau.**
- 2. Analisar as concepções de Ensino de Música para a Educação Básica que inspiram estas políticas.**

² Este termo será utilizado durante todo o trabalho ao nos referirmos aos Secretários de Educação e/ou Gerentes Setoriais responsáveis pelo processo de inclusão, manutenção e avaliação do Ensino de Música no currículo escolar dentro das secretarias municipais de educação.

³ É uma das 20 Microrregiões do Estado de Santa Catarina e pertence à Mesorregião do Vale do Itajaí. Abrange ao total quinze municípios: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Luiz Alves, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.

3. Analisar as ações já realizadas para a inclusão do Ensino de Música no currículo escolar das redes municipais investigadas.

4. Compreender as relações que permeiam as concepções e as ações dos sistemas municipais de educação para a inclusão do Ensino de Música no currículo escolar.

5. Identificar como estas concepções e ações são compreendidas por diretores e docentes que irão atuar no Ensino de Música nas redes municipais.

Ao definirmos o objeto de investigação da presente pesquisa, iniciamos o levantamento de pesquisas similares sobre o assunto, tendo como foco os aspectos já abordados e as lacunas que ainda existem na literatura. A busca pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos gestores da educação e docentes sobre o Ensino de Música na Educação Básica é pertinente em relação aos processos de ensinar e aprender e na atuação docente. A ação dos gestores em educação poderá ter um reflexo nas ações docentes a partir das políticas públicas estabelecidas. Numa primeira compreensão sobre o papel dos gestores da educação, buscamos a definição de gestores públicos como “o conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade” (BITTAR, 2002, p.31).

Ao buscarmos a compreensão do ato educacional mediante as políticas públicas estabelecidas, podemos identificar o subjetivismo na ação docente na seleção de conteúdos e objetivos da aula de música, no estabelecimento das sequencias de aprendizagem, na intervenção do desenvolvimento da aprendizagem musical dos alunos e na avaliação do ensino proposto mediante os objetivos propostos.

Diante dos pressupostos apresentados, iniciamos os estudos para nosso aprofundamento teórico e decidimos utilizar como aporte a Teoria Histórico Cultural proposta por Vigotski⁴ (1999; 2007; 2009; 2010) para a compreensão do papel da educação estética no Ensino de Música. A Teoria Histórico Cultural também enfatiza a valorização de fatores de relação social na construção do conhecimento. Dessa forma, o objeto de investigação do presente trabalho são as atribuições que estes sentidos fornecem aos processos de ensinar e aprender Música no contexto escolar. Outros conceitos como mediação simbólica, zona de desenvolvimento potencial entre outros serão abordados no desenvolvimento da pesquisa.

⁴ Utilizaremos a grafia do nome do autor como Vigotski, ao verificar como a tradução correta do nome ao português brasileiro, apesar de nas citações e referências bibliográficas serem utilizadas outras grafias.

Para uma busca da compreensão sobre a relação música, educação e cotidiano escolar nós nos apoiamos em textos de Souza (2003; 2009), e sobre a natureza, a realização, o ouvir, o multiculturalismo, a consciência e a criatividade do fazer musical em Elliott (1995). Outros autores participam das discussões na intenção de compreender os sentidos atribuídos por gestores da educação e docentes sobre o Ensino de Música na Educação Básica, sujeitos da nossa pesquisa e que estão participando ativamente do processo de inclusão do Ensino de Música no currículo escolar.

Os Procedimentos Metodológicos

Após o aprofundamento teórico dos diversos aspectos que compõem a pesquisa, iniciamos a definição dos procedimentos metodológicos que auxiliaram na coleta de dados necessários para alcançarmos os objetivos propostos no trabalho e verificamos que o campo da pesquisa social apresenta diversas discussões sobre as peculiaridades entre a pesquisa quantitativa e qualitativa. Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 22-23) afirmam que “a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar dados. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”. Para os autores, a proposta mais comum da pesquisa quantitativa é o levantamento de opiniões, enquanto que para a pesquisa qualitativa a proposta mais conhecida é a entrevista em profundidade.

A pesquisa qualitativa tem sido objeto de estudo na investigação social. O que indicava *a priori* uma abordagem qualitativa para a nossa pesquisa, pois de acordo com Bresler (2007, p. 8) a pesquisa qualitativa envolve, necessariamente a:

- 1) Descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos;
- 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção;
- 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e
- 4) validação da informação através de processos de triangulação.

Dessa forma, o fenômeno a ser investigado será descrito detalhadamente, considerando sua complexidade e não linearidade, entendendo que as concepções e ações dos gestores da educação se redefinem e criam novos pressupostos frente às novas experiências. A neutralidade é impossibilitada, tanto pelos procedimentos da pesquisa, quanto pelas

características do fenômeno observado. A necessidade de compreender, de forma mais abrangente, a realidade do Ensino de Música na Microrregião de Blumenau possibilitou o estabelecimento de uma perspectiva mais ampla da pesquisa, realizando, antes do método qualitativo, uma abordagem quantitativa, com a finalidade de ter uma visão mais completa do universo do Ensino de Música.

Para alcançarmos os objetivos de pesquisa optamos pela abordagem qualitativa (exploratório-interpretativa). Esta opção justifica-se por apresentar possibilidades de interpretação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos, considerando, de forma mais abrangente, as variáveis associadas além dos componentes de um acontecimento, assim como suas relações e inter-relações.

Concordamos ainda com Freitas (2002) ao afirmar que, para um trabalho de campo ser mais produtivo, seria adequado iniciarmos a investigação a partir de um período exploratório que, em nosso caso, corresponde a primeira etapa da pesquisa. Precisávamos aprender, num ensaio investigativo, como nos aproximar do objeto de estudo pretendido.

Nesse sentido, a pesquisa mescla de forma inter-relacionada e complementar os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo-se o pressuposto de que as duas abordagens “podem e devem ser aplicados dentro de uma unidade epistemológica sem cair em contradição metodológica” (QUEIROZ, 2006, p. 94).

Com base nessa perspectiva buscamos uma estratégia de pesquisa a qual, sem perder o foco no aprofundamento das questões centrais que norteiam os objetivos, mapeie, mesmo que parcialmente, a situação atual do Ensino de Música nas redes municipais de ensino da microrregião de Blumenau. Para alcançar essa perspectiva, concordamos com Mitchel (1987) quando afirma que, mesmo no campo das ciências humanas, o pesquisador necessita medir, pesar e contar tudo aquilo que é passível de quantificação, pois, assim pode-se fazer uma análise mais pormenorizada dos contextos sociais que visa interpretar. A partir da perspectiva apresentada, definimos a pesquisa centrada nas duas abordagens.

A Microrregião de Blumenau

Segundo o Artigo 25, § 3º da Constituição Federal Brasileira (1988), regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões são constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções

públicas de interesse comum. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estabeleceu para fins estatísticos e para formulação e monitoramento de políticas públicas, com base em similaridades econômicas e sociais a divisão dos estados brasileiros em microrregiões. Buscamos esta definição para delimitar nosso campo de estudo e dessa forma realizar um recorte do Ensino de Música na Educação Básica do Estado de Santa Catarina.

FIGURA 1 – Microrregiões de Santa Catarina



Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina

A microrregião de Blumenau é uma das vinte microrregiões do Estado de Santa Catarina (conforme figura 1). Compreende parte do planalto cristalino cortada pelos rios Itajaí mirim e Itajaí-Açu e pelos seus afluentes. É constituída por quinze municípios: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Luiz Alves, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó (conforme figura 2), que juntos respondem por aproximadamente 12% do Produto Interno Bruto (PIB) de Santa Catarina, segundo a Secretaria de Estado do Planejamento (2012). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH–M) dos municípios pertencentes a essa microrregião, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2002), é uma média de 0,821. A população total estimada pelo IBGE (2005) dessa microrregião é de 613,6 mil habitantes distribuídos em uma área total de 4,75 mil km², correspondendo a uma densidade demográfica de 129,2 hab./km².

FIGURA 2 – Localização dos Municípios da Microrregião de Blumenau



Fonte: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB

O Resultado Quantitativo

A coleta de dados ocorreu por intermédio da aplicação de um questionário de perguntas fechadas, com o intuito de coletar informações sobre o número de escolas municipais de Educação Básica, o número de professores de artes, o número de professores de música que atuam no ensino regular e o número de professores de música no extra-curricular, para que, a partir da análise, possamos indentificar as políticas públicas realizadas para o Ensino de Música na Educação Básica nos sistemas municipais de educação da microrregião de Blumenau. A tabela, a seguir, apresenta dados dos 15 municípios pertencentes à microrregião.

Tabela 1: O Ensino de Música na Microrregião de Blumenau

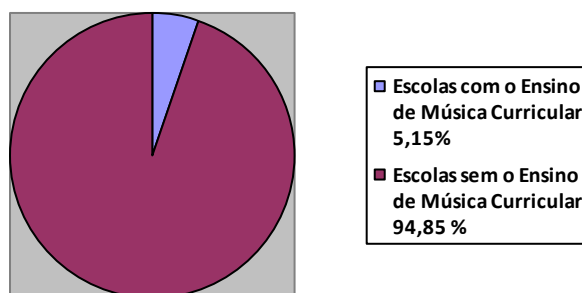
Município	Escolas de Educação Básica	Professor de Artes	Professor de Música Curricular	Professor de Música Extra Curricular
Apirúna	09	03	00	00
Ascurra	04	01	00	00

Benedito Novo	18	01	00	00
Blumenau	50	218	18	46
Botuverá	04	00	00	00
Brusque	48	31	02	02
Doutor Pedrinho	07	01	00	00
Gaspar	15	07	00	06
Guabiruba	12	15	01	02
Indaial⁵	28	23	05	05
Luiz Alves	07	05	00	00
Pomerode	12	10	00	03
Rio dos Cedros	03	02	00	02
Rodeio	10	01	00	00
Timbó	06	04	04	02

Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico abaixo apresenta um panorama geral do Ensino de Música na Educação Básica na Microrregião de Blumenau pelo número total de escolas municipais, as escolas que possuem o Ensino de Música no currículo escolar:

Gráfico 1 – Total de Escolas Municipais de Educação Básica da Microrregião de Blumenau



FONTE: Elaborado pelo autor.

Após a conclusão do levantamento destes dados e levando-se em conta peculiaridades apresentadas em cada um dos sistemas municipais de educação investigados, algumas considerações e alguns quadros podem ser apresentados. Para que possamos visualizar o modo como o Ensino de Música na Educação Básica encontra-se na Microrregião de Blumenau, levamos em consideração somente as atividades que ocorrem dentro do espaço escolar. Portanto, alguns dados apresentados a seguir não farão parte das análises:

⁵ Os municípios em destaque são os que possuem professor atuando com o Ensino de Música curricular. Os demais possuem professor de música que atuam com o ensino de artes.

Tabela 2: O Ensino de Música em diversos contextos

Município	Extracurricular	Em outros espaços	Ministrado por docentes sem formação em música
Apiúna		X	
Ascurra		X	
Benedito Novo		X	
Blumenau	X		
Botuverá			
Brusque			X
Doutor Pedrinho		X	
Gaspar	X		X
Guabiruba	X		
Indaial	X		
Luiz Alves	X		
Pomerode	X		X
Rio dos Cedros	X		
Rodeio			
Timbó	X		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações Finais

Por se tratar de um estudo preliminar, ainda em construção, inferimos que o Ensino de Música nos sistemas municipais de Educação da microrregião de Blumenau está baseado em três concepções: a maioria dos municípios entende este ensino, na Educação Básica, como uma atividade extracurricular, que pode ser concretizado desde uma aula de musicalização até a prática de banda e fanfarra. Em outro contexto compreende-se que o Ensino de Música pode ser ministrado por um professor de artes ou até por um pedagogo, mediante uma formação continuada específica. Uma minoria concebe que o Ensino de Música deve ser ministrado por um profissional habilitado dentro do currículo escolar.

A interlocução com os gestores da educação, bem como com os docentes que atuam a partir do cenário apresentado sobre o Ensino da Música na microrregião de Blumenau, juntamente com a análise dos documentos oficiais, poderão trazer respostas às nossas questões de investigação com vistas ao alcance dos objetivos propostos para este trabalho.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ED.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BITTAR, Eduardo C.B. **Doutrinas e filosofias políticas**: contribuições para a história da ciência política. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei nº 11.769/2008**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L/Lei/L11769.html>. Acesso em: 20 out. 2012. 05:26:30.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagens de 2008. **Mensagem nº 622**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 20 out. 2012, 04:30:06.

BRESLER, Liora. **Pesquisa qualitativa em educação musical**: contextos, características e possibilidades. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2007.

ELLIOTT, David J. **Music matters**. New York: The Oxford University Press, 1995.

FREITAS, M. T. A.. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 2002.

IBGE. **Estimativas de População**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 10 jul. 2013, 22:32:12.

MATTEI, Lauro. **Panorama do desenvolvimento sócio-econômico catarinense**. 1999

MENDONÇA, Rosa H. **Educação Musical Escolar**. Salto para o futuro, Ano XXI, Boletim 8, 2011.

MITCHELL, J. Clyde. **A questão da quantificação na antropologia social**. In: FELDMAM-BIANCO, Bela (org.). Antropologia das sociedades contemporâneas. São Paulo: Global, 1987.

PNUD. **Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em: 07 jul. 2013, 18:37:32.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa**: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. Revista Claves, no. 2, Curitiba - PR, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Planejamento. **Dados estatísticos municipais**. Disponível em: <<http://www.spg.sc.gov.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2013, 14:23:54.

SOUZA, J. V. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, J. V. (Org.) ; HENTSCHKE, L. (Org.) . **Avaliação em Música**: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKI. L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI. L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O ensino de música no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: a prática de uma amostra de professores generalistas em Presidente Prudente – SP

Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira
 UNOESTE
patriciamertzig@gmail.com

Luciana Carolina Fernandes de Faria
 UNOESTE
luciana.carolina@gmail.com

Maria Eliza de Oliveira
 UNOESTE
mariaeliza_liza@ibest.com.br

Sueli Felício Fernandes
 UNOESTE
su_ffer@hotmail.com

Resumo: Com a sanção da Lei 11.769, de agosto de 2008, a música se tornou conteúdo obrigatório no Ensino Básico. Não contando obrigatoriamente com uma disciplina exclusiva nem com professores com conhecimento específico musical, as escolas, desde então, têm buscado se adaptar a esta lei, promovendo cursos de capacitação, investido em material didático e outros recursos. Contudo, mesmo com uma observação ingênua, percebe-se que ainda não está claro a todos os profissionais da Educação o efetivo objetivo da Educação Musical na Educação Básica, e, conseqüentemente, ainda não se tem bem definido um referencial curricular claro que oriente as ações dos professores quanto aos conteúdos a serem trabalhados. Destarte, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa, realizada no ano de 2013, que buscou investigar como professores generalistas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente – SP estão desenvolvendo música com seus alunos. A pesquisa selecionou 8 professores responsáveis por turmas do 1º ao 5º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, e questionou, por meio de entrevista, como estes profissionais compreendem e desenvolvem música com seus alunos. Foi verificado que os alguns professores trabalham música através do canto e de bandinhas rítmicas, mas sempre utilizando a música como ferramenta para o ensino de outras áreas. Os professores demonstram esforço em incluir a música em sua prática e reconhecem que para um efetivo ensino musical é necessário um profissional especialista na área.

Palavras chave: Educação musical, professor generalista, ensino fundamental.

Contexto histórico

A música é importante forma de expressão humana. Ela exige o domínio de uma nova linguagem e desenvolvimento de conhecimentos técnicos e, portanto, pode ser ensinada e aprendida.

É fato que civilizações antigas como a grega, por exemplo, já reconheciam a música como importante forma de conhecimento humano. Para os gregos, a formação do cidadão estava ligada à formação do espírito e, por isso, intimamente ligada à arte. Fato esse comprovado por Jaeger (2001) ao afirmar que “Sem dúvida, os verdadeiros representantes da *Paidéia* grega não são os artistas mudos – escultores, pintores, arquitetos -, mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores, quer dizer, os homens de Estado” (p. 18).

Durante a Idade Média, a Música era ensinada com a mesma importância da Aritmética, Geometria e Astronomia, formando, assim, o *quadrivium*. Nesse período, importantes tratados musicais foram escritos como o de Boécio (475-524) e Guido D’arezzo (992-1050), além de figuras importantes como a da abadessa Hildegard Von Bingen (1098-1179) que compôs mais de 60 obras.

Na Idade Moderna, muitos compositores, que são considerados expoentes da música universal¹, foram também importantes professores de instrumentos, regência e composição. Seus alunos tornaram-se também excelentes compositores, exímios instrumentistas e "bons de ouvido". Havia uma vontade de realçar o talento inato e, portanto, aprender música ficava restrito apenas a alguns alunos que possuíam dom e eram selecionados previamente pelo mestre. No Brasil é importante ressaltar que este paradigma alcançou a contemporaneidade sendo comum a busca pelo ensino musical em escolas especializadas.

A música no espaço escolar

No ensino básico a música não conseguiu permanecer de forma efetiva. Atualmente grande parte das escolas brasileiras não existe nem a disciplina e nem o professor para ministrá-la. Isso ocorre por diversos fatores tais como a falta de professores específicos na área, o desentendimento por parte do governo sobre a aplicabilidade das leis (no caso a Lei 11.769/08), o desinteresse por parte de Secretarias de Educação e diretores de escola, entre outros. Por outro lado a tentativa de inserção da música no espaço escolar não é recente.

¹ Jean-Phillippe Rameau (1683-1764), Johann Sebastian Bach (1685-1750), Franz P. Schubert (1797-1828), entre outros.

Entre os anos de 1882 e 1883, Rui Barbosa já havia demonstrado preocupação com o ensino de Arte. Seus Pareceres sobre Educação incluíram tanto o desenho quanto a música como conteúdos obrigatórios no ensino primário e secundário. É possível verificar, em seus escritos, mais de 90 páginas dedicadas ao ensino da Arte. Segundo a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2006) “até hoje nenhum projeto de lei concedeu mais de 50 linhas ao ensino da arte ou ensino do desenho” (p.58). No que se refere à música, Rui Barbosa considerava-a como um conhecimento necessário às crianças e que deveria ser ensinado logo nas séries iniciais, pois sofreu influências das práticas de *Kindergarten*² européias.

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* formulada por Rui Barbosa em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. [...] no caso específico da Música, discriminava a Música Vocal, Leitura de Música, Noções essenciais de Teoria, Prática de Violino, para os homens, e Harmônio para as mulheres (JARDIM, 2009, p 17).

Em 1931 o Decreto 19.890 que tornava obrigatório o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras, foi uma tentativa de colocar a música como conteúdo obrigatório. O que foi percebido é que não havia profissionais capacitados para ensinar música nas escolas. Mesmo sendo criado o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1932, chefiada por Villa-Lobos no intuito de suprir toda a mão de obra necessária, essas ações não foram suficientes, deixando o ensino de música fragilizado. Com a Lei 5692/71, ao implementar a Educação Artística, a música perde forças e sai do cenário escolar prevalecendo as artes visuais, mesmo que o ensino polivalente permitisse sua manutenção.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. [...] Além disso, é essa área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2004, p.22).

² Jardim de Infância.

A saída da música da escola pode ser atribuída também à dificuldade encontrada pelos professores de acessar cursos de música que eram oferecidos, em sua maioria, no Estado de São Paulo e Rio de Janeiro, deixando os professores dos demais estados por sua própria conta. Assim a linguagem visual, ilustrada em muitos livros didáticos, foi mais facilmente absorvida.

A alteração significativa para a área se deu a partir da Lei 9.394/96 que destituiu o ensino polivalente alterando o nome da disciplina de Educação Artística para Arte. Esta foi então dividida em quatro modalidades artísticas assim nomeadas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Apesar da adequação do ensino artístico que agora prevê a atuação de professores com formação específica, o que pode ser percebido na prática ainda é a predominância de conteúdos em Artes Visuais.

Em 2008 a Lei 11.769 foi criada no intuito de recolocar a música como conteúdo obrigatório no espaço escolar. Destarte muitas práticas precisam ser revistas, pois não se trata apenas de ensinar instrumentos musicais a poucos alunos extremamente interessados, mas sim compreender quão amplo é o caminho e qual é realmente a importância do ensino de música na escola.

Possibilidades de contribuições dos professores generalistas

Nesse sentido, acreditamos que uma importante contribuição para a efetiva presença da música nas escolas venha dos professores generalistas. Esses professores são pedagogos de formação e no espaço escolar ocupam, além de cargos de coordenação pedagógica, a regência de sala das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O termo generalista é utilizado para se referir a este professor porque ele é responsável por ensinar diferentes conteúdos escolares como ciências, matemática, português entre outros às crianças de 6 a 10 anos.

De acordo com Figueiredo (2004)

Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias denominações para esse profissional: não especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares. (p.54/55)

A presença deste professor em sala é a principal referência para os alunos nessa faixa etária. Isso porque é com o professor generalista que os alunos iniciam sua vida escolar e aprendem os mais diversos conteúdos. Mesmo que o ensino fundamental ainda conte com o professor de Arte e de Educação Física é o professor generalista que identifica sua turma e a quem seus alunos recorrem nas mais diversas situações. Destarte podemos afirmar que os alunos desenvolvem uma relação afetiva com este professor e é nesta figura que mais confiam quando estão na escola, longe de seus pais e de sua casa.

Diferentes conteúdos são abordados pelos professores generalistas de forma lúdica propiciando ambientes prazerosos e como se sabe, ricos em aprendizagem. Dessa forma é possível afirmar que muitos professores utilizam a música em suas aulas seja cantando ou levando músicas gravadas para que os alunos apreciem.

A partir desta reflexão, a presente pesquisa busca investigar e analisar de que forma alguns professores generalistas do primeiro ciclo do ensino fundamental, da rede municipal de educação de Presidente Prudente, no interior de São Paulo, estão desenvolvendo o conteúdo musical em suas aulas.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, foi utilizada como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, compreendendo-se que

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2003, p.13).

A adoção deste instrumento de pesquisa se deu pelo fato da entrevista apresentar maior flexibilidade de respostas, atendendo a necessidade do professor de expor suas experiências na área, preferências por alguns estilos musicais ou também desconhecimento de outros, ou ainda, falar sobre a importância que a música tem em sua vida. Esses dados são muito importantes para a pesquisa já que o professor generalista tende a levar músicas que ele conhece e gosta para seus alunos e essas informações vão fornecendo bases sobre seu conhecimento na área.

A seleção dos professores foi feita por meio de carta protocolada junto à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, justificando e solicitando a participação de alguns professores de dez escolas municipais selecionadas pelo grupo. O critério de seleção dessas escolas se deu em relação ao espaço geográfico ocupado por elas na cidade. A intenção era abranger não só as escolas centrais mais também as periféricas. Essa Secretaria por sua vez, autorizou a realização da pesquisa por meio de reunião com seu comitê de Ética. O critério de seleção dos professores entrevistados, no espaço escolar, ocorreu por sua disponibilidade.

Na entrevista foram realizadas as seguintes perguntas: Como o professor generalista aborda a música em suas aulas? Esse professor acredita que ensinar música é importante? Este professor já frequentou ou frequenta algum curso de música? Este professor busca fazer cursos de capacitação na área de música? Acha importante ter formação na área? Como a música é ensinada também na escola? Tem ciência que o ensino de música é atualmente obrigatório? Quais são suas dúvidas e dificuldades ao falar de música com seus alunos?

Esta entrevista foi realizada com oito professores de escolas tanto centrais quanto periféricas, sendo gravadas e transcritas para posterior análise. Estas entrevistas foram analisadas e confrontadas com o referencial teórico apresentado nesta pesquisa, e o resultado obtido inicia um trabalho de mapeamento de como a música é observada e abordada por alguns professores generalistas no primeiro ciclo do ensino fundamental nas escolas de Presidente Prudente.

Resultados

Das entrevistas realizadas, 50% são de professores que lecionam em escolas centrais da cidade e outro 50% são de professores que lecionam em escolas da periferia da cidade. Apenas duas professoras nunca tiveram contato com música, seja na infância ou como curso de capacitação profissional. Os demais professores afirmaram ter estudado música ou algum instrumento musical quando adolescentes ou afirmaram terem feito curso de capacitação em Educação Musical, promovido pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituições particulares.

E, analisando os conteúdos das entrevistas, foram percebidos os seguintes pontos em comum nos discursos: O ensino de música limitado ao estudo técnico de instrumento musical,

compreensão musical restrita ao sistema tonal (sistema musical predominante na cultura de massa), utilização da música como ferramenta de ensino de outros conteúdos curriculares não musicais, a música como prática de civismo e para promover festas comemorativas, e música ensinada em forma de projetos e não como conteúdo curricular. Estes pontos são descritos a seguir.

Ensino de música limitado ao estudo técnico de instrumento musical

Todos os entrevistados relacionaram o ensino efetivo de música ao aprendizado da técnica de um instrumento musical. Quando questionados sobre “como você aborda música na sua aula?”, o professor 1, por exemplo, respondeu: “nós achamos que cantar uma musiquinha já é trabalhar música, mas na verdade não é, tem que ter um pouco de conhecimento dos instrumentos, da técnica para poder ensinar a criança”. Já o professor 2 disse: “Quando você ensina pra criança pequena, você ensina na informalidade [cantar], agora, pra essa formação mesmo de ‘educação musical’, eles aprendendo a música propriamente dita, tem que ter um relacionamento com os instrumentos musicais”.

Compreensão musical restrita ao sistema tonal

Muitos professores citaram elementos da música tonal quando questionados sobre “o que é ensinar música”, como o professor 6: “não é só cantar, é ensinar melodia, ritmo, compasso, tempo forte”. Além disso, citaram estilos musicais como Funk, MPB, chorinho, e músicos como Richard Clayderman, evidenciando que o conhecimento de música se resume a músicas tonais. Nesse sentido, outras abordagens estéticas como, por exemplo, a audição de Paisagens Sonoras proposta por Schafer (1991, 2001) ou ainda utilizar o ruído seja no conteúdo ou em sua metodologia foram descartados pelos professores entrevistados.

Utilização da música como ferramenta de ensino de outros conteúdos curriculares não musicais

Respondendo à mesma pergunta sobre “o que é ensinar música”, todos os professores afirmaram que o objetivo principal da música é servir de lúdico para socializar e alfabetizar. Nesse sentido o professor 3 afirma: “Eu pesquiso músicas para a faixa etária deles, pra criança aprender mesmo, tanto o letramento quanto outras áreas.”, ou dito pelo professor 6: “Usamos a Terezinha de Jesus para ensinar números ordinais”. A professora 8 afirma: “(...) eu uso

porque eu sou professora alfabetizadora. Então eu uso a música... as cantigas de roda, as parlendas cantadas pra ensinar a ler”.

A música como prática de civismo e para promover festas comemorativas

Questionando sobre “como a escola ensina a música” alguns professores responderam que semanalmente e nas datas cívicas os alunos cantam o hino nacional e municipal.

Música desenvolvida em projetos mas não como conteúdo curricular

Algumas escolas visitadas apresentam jornada integral e contam com o auxílio de projetos como, por exemplo, o projeto municipal Cidade Escola, que ensina música e esportes, contudo não fazendo parte do ensino formal. Na área musical, são desenvolvidas bandas marciais, corais, ensino de instrumento específico (violão, violino e flauta doce). No ensino formal cada professor ensina música (quando ensina) em sua aula de forma livre, abordando os conteúdos (melodia, compasso e ritmo) que acha importante.

Conclusão

Todas estas questões demonstram que, apesar de ter ciência da Lei 11.769/08, os professores não tem conhecimento sobre o efetivo papel da Educação Musical na escola e nem dos conteúdos musicais que devem ser desenvolvidos com os alunos. Diante da obrigatoriedade, os professores introduzem a música em seu ambiente escolar da forma que julgam melhor, seja usando a música como ferramenta para ensinar português, matemática e interpretação de texto, entre outros conteúdos curriculares, seja incentivando a execução dos hinos pátrios, ou, seja levando as crianças a cantarem e tocarem instrumentos de bandinha rítmica.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a fala dos professores entrevistados mostra que existe não só uma leitura dos Documentos Oficiais, ainda que o olhar focasse somente nos conteúdos, mas também uma busca particular na internet e outros materiais didáticos, pois falar em melodia, ritmo, tempo forte, compasso, ressaltar a importância de saber tocar um instrumento musical, achar que cantar uma musiquinha não é aula de música

ou ainda expressar opinião sobre estilos musicais como Funk, MPB, entre outros mostrou que esses conteúdos foram absorvidos a partir diferentes leituras.

Os cursos de capacitação de professores precisam ser revistos pois temos ciência que os conteúdos e metodologias apresentados nos Documentos Oficiais tais como LDB, PCN, RCN, RCNI, exigem uma formação musical do professor generalista que jamais será alcançada.

O RCNEI, por exemplo, no seu 3º volume intitulado *Conhecimento de Mundo* destina 50 páginas para o ensino de música. Nelas é apresentada a música como linguagem, sua importância e função para a Educação Infantil e quais conteúdos podem ser abordados pelos professores. Tal volume aborda metodologias atuais em educação musical e critica formas estereotipadas de conceber a música na escola como, por exemplo, usar a música em datas comemorativas, cantar com gestos estandardizados e fazer uso da bandinha rítmica. Por outro lado o documento apresenta diversas abordagens e conteúdos ricos em conhecimento musical e bastante atualizados que, para aborda-los, seria preciso uma significativa formação musical por parte do professor.

Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a **maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas** dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo. Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas **linhas melódicas nos instrumentos musicais**, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder **reproduzir ou compor uma melodia**, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para **cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem**, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras. (RCNEI, 1998, p.51) Grifo nosso.

As palavras grifadas na citação acima fazem parte de um conjunto de habilidades musicais que acompanham a formação do músico seja ele instrumentista ou professor de música. São termos que exigem um entendimento conceitual e prático e precisam de tempo para ser desenvolvidos com segurança e maestria.

Nesse sentido, é possível que o professor generalista seja capaz de dominar a linguagem musical de tal forma que possa cumprir os termos previstos pelos documentos oficiais? Como observado na fala dos professores pesquisados, eles estão cientes que a música na escola está aquém de seu conhecimento, porém a pouca formação na área não os impede de abordar a música em suas aulas ainda que seja pela obrigatoriedade agora instalada.

Existe uma infinidade de metodologias e conteúdos em música que, partindo de propostas lúdicas, alcançam melhores resultados sabendo que os professores generalistas não tem formação musical. Uma delas é ampliar a concepção estética destes professores para a música contemporânea e compreender que música não é feita somente de alturas definidas e métrica. Jogos envolvendo ruídos e incentivo à percepção auditiva para a Paisagem Sonora que nos cerca são propostas que podem trazer melhores resultados tanto para os alunos quanto aos professores.

Incentivar a música no ambiente escolar é importante, mas é necessário repensar o papel de uma Educação Musical no ensino formal. De todas as artes, a música é a única que tem obrigatoriedade por lei de estar inserida nos planejamentos escolares. Uma vez que os professores licenciados em música não conseguem atender a demanda de toda a rede de ensino, é fundamental contar com o trabalho de professores generalistas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. A formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JARDIM, Vera L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.21, 15-24, mar. 2009.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: Analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, V. 11, 7-16, set. 2004.

SCHAFER, Ray M. *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

O Ensino do Acordeon: uma experiência docente na UFRN

Cláudio Nóbrega de Paiva
UFRN
claudionp2012@hotmail.com

Resumo: Este trabalho sugere uma reflexão sobre uma prática de ensino e aprendizagem coletivos de acordeon, que está sendo desenvolvida em um curso de extensão intitulado “Introdução ao Estudo do Acordeon”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, na cidade de Natal - RN. O curso tem como objetivo geral proporcionar o acesso ao conhecimento prático e teórico musical através do acordeon. Considerando o aluno como construtor de seu próprio conhecimento e o professor como mediador neste processo de aprendizagem. Os princípios metodológicos centralizam-se na exploração sistemática do acordeon e suas técnicas. Nessa perspectiva, o texto estabelece um diálogo entre conhecimentos advindos das áreas da Educação Musical e o fundamento teórico da temática abordada. De tal modo, que a discussão sobre o ensino e aprendizagem do acordeon no contexto acadêmico, ajude a preencher essa lacuna presente na área de Educação Musical.

Palavras chave: ensino e aprendizagem coletiva, acordeon, espaço acadêmico

Introdução

Na cidade do Natal na década de 50, existia uma academia de acordeon que tinha como idealizador o professor Mário Mascarenhas, pelo qual se formaram vários alunos. No entanto, esses alunos não deram continuidade ao ensino do acordeon de forma acadêmica, mas de forma não sistemática em local que não era a academia e sim apenas em aulas particulares.

Em 1962, foi fundada a escola de música da UFRN. Nesse período não se cogitava de maneira alguma a introdução do acordeon no quadro de instrumentos a serem ensinados na instituição. De lá para cá se passaram 50 anos, até que em junho de 2012, diante da grande carência de professores de acordeon surgiu a ideia de criar um curso voltado não só para acordeonistas veteranos (que aprenderam a tocar por imitação, vendo parentes e/ou amigos), mas para pessoas que nunca tiveram contato com o instrumento. Por isso, “cada pessoa tem suas influências próprias e sua opinião formada no seu meio cultural, social, político, histórico e religioso. O acordeonista, como agente nesse meio, começa seu aprendizado através do contato social e cultural com outros acordeonistas” (LAURO; WEISS, 2011, p 134).

Sabemos que tocar acordeon de certa forma não é tarefa fácil para os iniciantes, e muitas vezes se torna motivo de desistência de muitos ao se depararem com a complexidade

de coordenação no instrumento, quando pensamos que: com a mão direita tocamos uma frase melódica e/ou harmônica, com a mão esquerda executa outra frase diferente, acompanhando ou até mesmo respondendo a frase da mão direita e ainda temos o abrir e fechar do fole. Nesse momento o professor é imprescindível.

Segundo Mascarenhas, assim “[...] como uma criança que ainda não fala, esses alunos principiam o estudo de acordeão e, para o professor é grande a satisfação em observar a evolução gradativa de cada um, até que adquiram o completo domínio do instrumento” (MASCARENHAS, 1987, p.5).

O curso de extensão: “Introdução ao estudo do acordeon” é um projeto que tem como objetivo atender à comunidade em geral proporcionando a formação de acordeonistas. Ele está sendo desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade do Natal. As aulas são semanais, todas as terças-feiras das 13hs às 18hs. O curso tem duração de quatro meses e foi dividido em quatro módulos. O conteúdo programático é variável e depende da aptidão, da disponibilidade e objetivos de cada aluno sendo, portanto, individualizado (mesmo tendo cinco alunos por turma). E também inclui exercícios e estudos técnicos, assim como obras musicais específicas.

Reis afirma que

nessa perspectiva, é meritório saber que dentre os diversos instrumentos musicais que conhecemos, o acordeom ocupou relevante status no passado musical do Brasil. Ainda hoje, ocupa uma importante posição como instrumento característico nos estilos musicais regionais, como no baião, no forró, no sertanejo e na MPG, sem mencionar outros gêneros em que a sua presença é notada. Desse modo, a principal forma de aprendizagem de acordeom é através de aulas particulares, de vídeo aulas e de metodologias de autoaprendizagem a partir de materiais gráficos e de áudios, o que também caracteriza a sua inserção no universo não escolar de construção de conhecimento musical (REIS, 2011, p.150).

Uma das preocupações do curso era focar com mais ênfase o repertório regional tradicional (Luiz Gonzaga, Dominginhos, Zé Marcolino, Patativa do Assaré, entre outros) e igualmente os gêneros da cultura popular nordestina, como o xote, o baião, arrasta-pé no intuito de preservar as nossas raízes culturais que vem sendo dizimadas no mercado fonográfico local com o passar dos anos.

Outra inquietação que estava latente no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, era que esses futuros acordeonistas não só aprendessem a tocar um instrumento, mas que eles

também tivessem uma base teórica de sustentação que os auxiliassem futuramente ampliar seus repertórios com peças mais complexas que requerem de um conhecimento da linguagem musical.

Por esse motivo, disponibilizei um horário extracurricular, no qual eu ensinava teoria para todos aqueles que ainda eram leigos ou que tinham dúvidas sobre a linguagem musical. Segundo Souza, “a ideia de alfabetização musical desvinculada da prática tem contribuído para que muitos alunos desistam de aprender música, tanto nas escolas específicas como em escolas do ensino fundamental, muito embora esses alunos continuem com a capacidade de desfrutar da música em geral” (SOUZA, 2007, p. 217).

Inicialmente o curso começou com três turmas de cinco alunos cada, mas diante da grande procura de pessoas querendo se matricular, tivemos que abrir mais uma turma, totalizando assim vinte alunos matriculados, distribuídos em quatro turmas.

Metodologia

A exploração sistemática do acordeon e suas técnicas procederam-se da seguinte forma: as aulas práticas eram semanais. Na primeira aula foi apresentado aos alunos um vídeo explicativo mostrando as partes internas do acordeon (vozes, bloco ou castelos, alavancas e mecânica dos baixos). Em seguida, começamos os primeiros exercícios para familiarizar e facilitar o domínio da mão direita no teclado.

Assim que dominaram a digitação no teclado, os alunos passaram a estudar o acompanhamento rítmico-harmônico nos baixos, em seguida, vem o que para muitos é o grande desafio que é conciliar o teclado com os baixos. Para isso, foram utilizadas pequenas melodias de fácil assimilação o que contribuiu para uma aprendizagem mais rápida e dinâmica.

Após algumas aulas, os educandos já dominavam a coordenação em ambas às mãos. Vencido o desafio, começamos a estudar o repertório iniciando com a música “A Triste Partida” (Patativa do Assaré), seguida de Marcha Soldado (folclore brasileiro), Asa Branca (Luiz Gonzaga /Humberto Teixeira) e Aproveita Gente (Onildo Almeida).

Paralelamente, foram ensinadas as escalas maiores de “Dó” e “Ré” e o exercício de Hanon Nº 1, para melhorar a digitação tanto no teclado quanto nos baixos.

Resultados

Qualitativos.

Foi notória a melhora da qualidade da digitação no instrumento, da consciência de ritmo e interpretação do repertório. Vale a pena ressaltar que cada pessoa tem o seu próprio ritmo no que diz respeito à aprendizagem e também devemos levar em consideração o tempo que cada aluno disponibilizou para o estudo do instrumento em casa.

Quantitativos.

Foram atendidos 15 alunos, dos quais 9 concluíram o curso no ano de 2012.

Dificuldades Encontradas:

Quando pensei em iniciar o curso de acordeon na UFRN, comecei a pesquisar material didático para fundamentar minha didática educacional, logo descobri que existe pouco material voltado à discussão sobre o ensino do acordeon e, sobretudo em termos de materiais bibliográficos publicados no Brasil, apesar de ter encontrado alguns métodos de acordeon (dos professores Mário Mascarenhas, Alencar Terra, Wenceslau Raszl, Roberto Stanganelli), eles abordavam basicamente a mesma metodologia com algumas alterações que variavam de autor para autor, porém o que eu buscava era um material com uma didática diferenciada. Diante dessa dificuldade procurei no exterior e achei um material em espanhol que me foi de grande valia para anexar ao pouco material encontrado em língua portuguesa. Tendo em vista que a maioria das pessoas que toca acordeon no Rio Grande do Norte aprendeu com o pai, irmão ou até mesmo com um amigo e que na grande maioria das vezes essas pessoas não sabiam nada sobre teoria musical, muitos nem o nome da nota que estavam tocando determinada música sabiam dizer, quando questionado, respondiam que “aprendeu de ouvido”.

Um caso que eu não poderia deixar de citar que aconteceu durante o curso é que um dos alunos chegou à sala de aula com um acordeon diatônico (gaita ponto ou fole de oito baixos) querendo aprender a tocar esse instrumento cujas técnicas de digitação são totalmente diferentes do acordeon a piano e o curso estava voltado para o estudo do acordeon com o

teclado a piano. No entanto, eu como professor não poderia ceifar esse anseio do aluno. Mesmo não dominando as técnicas do instrumento aceitei o desafio e busquei de todas as formas adaptar a apostila para que esse aluno pudesse realizar esse sonho que era aprender a tocar fole de oito baixos. Silva afirma que,

de acordo com Silva, a dificuldade de acesso a novos materiais promove a “produção própria”, ou seja, os professores de acordeom principalmente no que se refere à produção do repertório (seja ela autoral ou de arranjos e transcrições), tendem a confeccionar o próprio material para auxiliar as práticas e diminuir a carência do mercado. (SILVA, 2010, f. 40).

Ajustes Realizados Durante a Execução da Ação

Como a grande maioria dos alunos (90%) já tinha um conhecimento prático do instrumento e vendo a potencialidade dos demais (10%), resolvi modificar o repertório a ser estudado para que os alunos se sentissem tentados a ter uma maior dedicação no estudo da técnica do acordeon.

Por ter sido o primeiro curso voltado ao estudo do acordeon na EMUFRN (em 50 anos) não se tinha um curso anterior na escola para que pudéssemos seguir, porém isso não foi empecilho, busquei em vários métodos de acordeonistas de renome nacional e internacional uma fundamentação teórica para auxiliar a minha docência. Fiz algumas pesquisas de campo no intuito de buscar as necessidades da comunidade em relação ao material a ser desenvolvido no curso como repertório e técnicas de digitação e manuseio do fole do acordeon.

A obtenção dos resultados incentiva um maior aprofundamento nos estudos das técnicas, propondo assim à continuidade do projeto de extensão, e buscando sempre novas metodologias.

Referências

HANON, L. C. – *60 lecciones especialmente adaptadas y digitadas para Acordeon por Enzo Gesualdo*, editorial musical Julio Korn, Buenos Aires, julho de 1967.

MASCARENHAS, *Método de Acordeão Mário*, ricordi brasileira s.a, 48ª ed, São Paulo, 1978.

REIS, Jonas Tarcísio. Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009, p. 145-157.

SILVA, A. C e. *O ensino de acordeom no Brasil: uma reflexão sobre seu material didático*. Monografia (Graduação em Música)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara C.B. et. al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8ª edição. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007, p. 209-218.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. M. Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, 13, 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2010. p. 1-7.

O ensino particular de instrumento: um estudo de caso com alunos de guitarra

Tiago Oliveira
UFRGS
tiago.oliveira@ufrgs.br

Resumo: Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento como trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Licenciatura em Música. O objetivo da proposta é investigar a rotina de estudo do instrumento que cada aluno estabelece dentro de sua vida cotidiana, assim como a transformação que a prática desenvolvida irá acarretar na relação dos alunos com a música e com o meio em que ele está inserido. As discussões de Dumazedier (1999) sobre o tempo livre dos jovens e as análises de Pronovost (2011) sobre a educação no tempo livre deverão estar conectadas às particularidades da aula particular de música. A metodologia adotada é o estudo de caso, utilizando observações e entrevistas com três jovens que estudam guitarra particular.

Palavras-chave: ensino particular de música; guitarra elétrica; lazer.

1 - Introdução

A presente pesquisa começou a ser delineada a partir dos relatos de aula que apresentados em classe para minha orientadora durante o Estágio Supervisionado de Ensino. Conjuntamente, consideramos que seria relevante analisar e compartilhar algumas de minhas experiências no âmbito do ensino particular de música, com os instrumentos violão e guitarra elétrica, especialmente as atividades ocorridas nos últimos quatro anos.

Minha atuação profissional como docente iniciou em 1999, quando ainda cursava o curso de bacharelado em música, nesta época eu lecionava violão em uma escola de música e atuava em oficinas de música dentro de projetos da prefeitura de Porto Alegre. As primeiras experiências atendendo alunos em sua residência começaram em 2000 e se estenderam até o final de 2002. A partir de 2003 passei a ministrar aulas de violão, guitarra e baixo elétrico em três escolas de música da capital, além de receber alunos em minha casa. No ano de 2009 retomei as atividades indo na casa dos alunos, e é este o período que está compreendido no presente trabalho. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa iniciaram seus estudos musicais entre 2011 e 2012, ou seja, já estão sob minha orientação há pelo menos um ano.

O interesse da proposta é investigar a rotina de estudo do instrumento que cada aluno estabelece dentro de sua vida cotidiana. Como transformam seus períodos de lazer em

momentos de aprendizagem e práticas que interferem na relação dos alunos com a música e com o meio em que eles estão inseridos. Isso porque muitas vezes o aprendizado de um instrumento musical acaba modificando as relações interpessoais dentro da família e de grupos formados por adolescentes. Para o estudo selecionei três alunos particulares de guitarra, com idade média de dezesseis anos. São eles Raquel, Nuno e Douglas¹. As aulas acontecem na casa dos três alunos, sendo que Raquel e Nuno são atendidos na sala, e Douglas em seu quarto. Como material de suporte sempre utilizamos algum computador para pesquisar materiais na internet, ou para escutar as músicas que eles estão estudando ou pretendem vir a tocar.

Considerando que o ensino de música se dá no âmbito particular, a informalidade da aula é algo que deve ser observado por parte do professor, pois é necessário que ele consiga estabelecer naquele horário e local o ambiente necessário para que a aula transcorra da melhor maneira. Conforme Vieira (2009): “A aula na sala dos alunos pode estar sujeita a dispersões e distrações, intrínsecas ao cotidiano familiar” (p.70). O fato de o professor particular se encontrar geograficamente dentro da casa de seu aluno, muitas vezes cercado por familiares, provoca a dúvida de como agir pedagogicamente neste ambiente tão peculiar? Como se comportar frente a situações de aula que talvez o professor particular nunca tenha sido confrontado? Para Bozzetto (2004) “se o aluno está na própria casa, a aula [...] pode significar uma invasão de seu espaço, perdendo sua força e motivação.” (p. 41)

Este ambiente de trabalho se encaixa perfeitamente dentro da concepção que Souza (2001) apresentou no X encontro nacional da ABEM, de que “crianças e jovens talvez aprendam música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita” (p.85).

A partir desse pressuposto essa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar a forma que os alunos estabelecem sua prática cotidiana em relação ao estudo do instrumento, possibilitando a delimitação de estratégias de ensino capazes de otimizar o estudo dos alunos de instrumento.

Como objetivos específicos o estudo se propõe a: Identificar a relação que os alunos estabelecem com a música; Descrever e analisar como os alunos administram a sua prática música/instrumental, frente a seus compromissos cotidianos; e analisar as especificidades pedagógicas e metodológicas da aprendizagem de guitarra no ambiente do domicílio dos alunos.

Para a revisão bibliográfica a busca está sendo feita a partir dos seguintes tópicos: Atuação do professor particular de música e atividades de ensino/aprendizagem no tempo livre dos jovens. Dentre os estudos sobre a atuação do professor particular de música no espaço dos alunos, destacamos as dissertações de mestrado de Bozetto (1999) e Vieira (2009), as quais analisaram situações e comportamentos altamente recorrentes desta modalidade de ensino. Conjuntamente com as informações que trago de minha prática docente, a ideia é que seja possível estabelecer e informar ao leitor as principais particularidades do ensino particular de instrumento musical.

2 - Referencial teórico

Ao trazer para a discussão algumas das peculiaridades da aula particular de música, exemplificada no instrumento guitarra elétrica, e também procurar estabelecer as possíveis razões que levam os alunos ou seus pais a ocuparem parte de seu tempo livre com uma atividade cultural que demanda dedicação, dois conceitos para ser importantes: o tempo investido e a relação com o tempo do lazer.

O aluno que estuda música particular abre mão de parte de seu tempo livre e pagando com ele pelo desenvolvimento extracurricular da competência musical. Em consonância com Bourdieu (1979), “a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor”, ou seja, para a aquisição do capital cultural que o estudante ambiciona, ele deve investir o seu tempo livre para atingir com sucesso as metas que foram planejadas em relação à determinada atividade. Segundo o autor, este conhecimento que se torna capital pessoal do indivíduo é pago por ele através da dedicação de seu tempo livre.

Para a presente pesquisa, apoiado em Dumazedier, tomo a definição de tempo livre ou tempo de lazer, como a “liberação de um gênero de obrigações que chamamos de *obrigações institucionais*, porque são impostas por organismos constitutivos da própria sociedade: instituições profissionais (instituições escolares para os jovens que não trabalham na vida ativa), familiares, sócio-espirituais, sócio-políticas.” (p.94)

Segundo Pronovost “a sociologia do lazer permite afirmar que o tempo livre é também um tempo para as solidariedades e para as redes de sociabilidade, de aprendizagem fora da escola, para a formação contínua, para as práticas culturais e científicas.”(p.120). Além de

estabelecer o contraponto entre o tempo livre e o tempo de trabalho dos jovens, sendo que este último está caracterizado pela escola na vida dos estudantes.

Pronovost (2011) também discute a cultura, setor onde estamos inseridos, como um dos setores onde o acesso é historicamente estratificado, de acordo com o autor:

O campo da cultura permanece sempre tão profundamente desigualitário, com variáveis importantes como o nível de vida, a situação profissional, e, sobretudo, a educação, contribuindo para reforçar as diferenças sociais. (p.55)

Ainda podemos observar determinadas características no público consumidor de cultura neste trabalho, os três casos estudados são alunos que se encontram em um estrato socioeconômico privilegiado da população, pois dispõem de meios para pagar pela aquisição de seu conhecimento em música, o que vem ao encontro a outro dado que Pronovost (2011) analisa da seguinte maneira:

[...] quando se observam os comportamentos culturais das populações mais escolarizadas, por exemplo, pode-se deduzir um tipo de fenômeno de acúmulo de atividades. À medida que se sobe na escala social, o número de diferentes atividades praticadas aumenta. Os “mais ocupados” no plano do trabalho e das responsabilidades econômicas encontram-se igualmente entre os mais ativos no plano cultural. A diversidade na prática cultural está em correlação direta com a estratificação socioeconômica.](p.88)

As discussões de Dumazedier sobre o tempo livre dos jovens e as análises de Pronovost sobre a educação no tempo livre deverão estar conectadas às particularidades da aula particular de música. O estudo pretende abordar alguns tópicos importantes de serem observados em relação ao ensino particular de música quais sejam efemeridade, sazonalidade e metas.

O conceito de efemeridade a partir do verbete do Dicionário Houaiss(2007) refere-se ao “que é passageiro, temporário, transitório” e que nos serve perfeitamente para situar a disposição do aluno em permanecer estudando música, a efemeridade está intrínseca em sua prática que em geral, esta compromissada apenas com a satisfação pessoal de estar fazendo música.

A sazonalidade refere-se à “qualidade ou estado sazonal”. O significado de sazonal, por sua vez, diz respeito “a uma estação do ano; próprio de uma estação; estacional” (Dicionário Houaiss). Estes conceitos podem ser úteis para interpretar os ciclos de tempo em que os estudantes permanecem sob orientação do professor particular de instrumento, sendo que estes períodos podem ser longos ou curtos e geralmente definidos por algum tipo de meta pessoal.

As metas pessoais e expectativas estão vinculadas à motivação entendida como o conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual. Ou seja, este aspecto está diretamente ligado em satisfazer anseios pessoais do estudante, e em nosso caso o tempo despendido para atingir estas metas pessoais, se encontra dentro do tempo destinado ao lazer do indivíduo.

3 - Metodologia

A metodologia escolhida é o estudo de caso. Segundo Gil (2002) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (p.54). O método consiste no estudo de um único caso, o qual pode ser “uma pessoa, mas também o [estudo] de um grupo, de uma comunidade, de um meio ou então fará referência a um acontecimento especial” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155). De acordo com os mesmos autores, “um pesquisador seleciona um caso, na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros casos análogos. As conclusões gerais que ele tirará deverão, contudo, ser marcadas pela prudência, devendo o pesquisador fazer prova de rigor e transparência no momento de enunciá-las.”(p.156)

A principal vantagem do estudo de caso, segundo Laville e Dionne (1999), consiste na “possibilidade de aprofundamento” das questões, pois o investigador não apenas descreverá o caso estudado, mas, sim, terá como objetivo compreender o mesmo. Esta flexibilidade do método pode se tornar útil durante a pesquisa, pois o pesquisador pode se utilizar de novos recursos e novas interpretações de acordo com o contexto que vai sendo construído à sua frente.

Segundo Gil (2002) “a análise de um ou poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para generalização” devido à impossibilidade do estudo de caso não poder se tornar um

paradigma frente a grupos populacionais maiores, ele acaba funcionando no universo em que aquele caso específico está inserido. Portanto Gil completa sua ideia determinando que o estudo de caso vem “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (p. 55) não mais que isto.

Para a coleta de dados serão utilizadas as observações e as entrevistas. Os estudantes que aceitaram participar deste trabalho acadêmico, como mencionado, são: Raquel, Douglas e Nuno. A faixa etária deles é em torno de dezesseis anos e todos estudam atualmente guitarra elétrica, os pais foram devidamente informados do trabalho que estarei realizando com eles, além dos objetivos do mesmo.

O material que será coletado para o trabalho em andamento abrange o período entre os meses de abril e outubro de 2013. A data final escolhida para encerrar as observações de aula foi fixada em outubro, quando será organizado um show em local já definido no qual os alunos poderão apresentar o repertório desenvolvido neste período de seis meses em que os dados da pesquisa serão coletados. A análise dos dados coletados bem como a finalização do texto do trabalho se dará nos meses de novembro e dezembro de 2013.

Em relação às técnicas de coleta de dados, em um primeiro momento estabeleci com os alunos o preenchimento de um diário de classe on-line que eu havia organizado no aplicativo Spreadsheet (planilha) do Google Docs¹. A adesão a esta prática foi quase nula (no período de um mês apenas dois acessos por parte dos integrantes da pesquisa). Abandonei o diário *on-line* e passei a coletar os dados necessários tomando nota em minha agenda, focando nos progressos semanais e na descrição das rotinas de estudo de cada um deles. Posteriormente esses dados junto com as entrevistas serão analisados de uma forma qualitativa apoiada nas indicações de Gil (2002) e Laville e Dionne (1999).

Uma questão metodológica importante a ser discutida nos resultados finais da presente pesquisa, é a dificuldade em atuar como professor e pesquisador junto aos alunos, a tarefa se torna bastante complexa, pois é necessário ter muita sensibilidade para estabelecer quando um está em cena e o outro não, estabelecendo assim o limite necessário para que a interferência sobre o objeto da pesquisa seja mínima..

¹ Trata-se de uma ferramenta do portal Google que permite o usuário utilizar os seguintes aplicativos: editor de textos, planilha de cálculos, editor de apresentações e banco de dados. Os programas são todos executados on-line, bastando apenas o usuário possuir uma conta no Google.

4 - Considerações Finais

Os três alunos que aceitaram participar da pesquisa estão bastante animados em poder participar de uma pesquisa acadêmica, e pelo fato de estarem constantemente solicitando repertórios de maior complexidade eles já se encontram, progressivamente estudando mais tempo o seu instrumento musical devido às demandas criadas por sua própria escolha.

Um fato curioso que ocorreu, foi a desistência de alunos que aceitaram fazer parte da pesquisa e depois começaram a achar que a cobrança seria muito grande em função do trabalho acadêmico que seria realizado com a participação deles.

Espero que esta pesquisa consiga contribuir para que as experiências dos alunos envolvidos sejam ouvidas, e também contrapor as impressões que eles têm de seu engajamento e as considerações que podem ser feitas em relação ao seu desenvolvimento musical.

Devido à ampliação e diversificação dos espaços onde o ensino de música se faz presente, analisar as experiências desta modalidade de ensino a qual me encontro inserido há tanto tempo, pode ser enriquecedora para os jovens professores de música que estão ingressando no mercado de trabalho e que muitas vezes podem se deparar com oportunidades desta natureza.

Acredito que oportunizar a reflexão e posterior discussão sobre esta modalidade de ensino, poderá trazer benefícios diretos aos professores que ingressam no mercado de trabalho e que podem se deparar com a necessidade de lecionar na casa dos alunos. As bibliografias sobre o assunto são ainda escassas, no Brasil, e ampliar a discussão a respeito pode ser uma forma de induzir novas pesquisas em torno deste tema.

Referências

BOURDIEU, Pierre. “Le trois états du capital culturel” in Actes de la recherche em sciences sociales. Paris, Vol. 30, Novembro, 1979. Trad. Magali de Castro.

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: Uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

DUMAZEDIER, Joffre. Sociologia empírica do lazer. Trad. Jacó Guinsburg e Sílvia Mazza. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, Editora Objetiva, São Paulo, 2007

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

PRONOVOST, Gilles. Introdução à sociologia do lazer. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

VIEIRA, Alexandre. Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. *Anais do 10º Encontro Anual da ABEM*, Uberlândia, p.85-92, 2001.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. - 3.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ensino-aprendizagem através da experimentação: o piano a quatro mãos em diálogo com as novas correntes pedagógicas

Alfeu Rodrigues de Araujo Filho
Universidade Estadual de Campinas
alfeu-araujo@uol.com.br

Resumo: Este artigo tem como foco principal descrever um relato de experiência resultante da atuação como professor do ensino de piano em grupo (EPG) do projeto Guri Santa Marcelina, utilizando o piano a quatro mãos como eficiente recurso metodológico para o aprendizado de importantes recursos musicais através da experimentação. Este procedimento enfatiza a troca entre os indivíduos como requisito essencial na ação ensino-aprendizagem, assim como o fator social através da flexibilidade necessária na construção em grupo de uma obra musical, colocando o piano a quatro mãos em diálogo com as novas correntes pedagógicas e ratificando que “a aquisição do conhecimento necessita de experiências prévias” (MONTANDON, 1992, p.54)¹. Entre os principais resultados alcançados podemos salientar a aplicação prática de conhecimentos teóricos, minimizando a distância entre estas duas fontes de informação, enriquecendo o fazer musical com o auxílio da ação performática, priorizando a discussão sobre pulsação, ritmo, leitura musical, leitura à primeira vista, consciência corporal, qualidade sonora, análise textual, equilíbrio timbrístico, discernimento estético, relacionando quatro importantes requisitos desta ação educativa: social, lúdico, artístico e didático.

Palavras chave: Ensino-aprendizagem; Experimentação; Piano a quatro mãos.

Piano a quatro mãos: origem e objetivos

A história do piano a quatro mãos remonta ao século XVII através de dois compositores pouco conhecidos: Nicolas Carlton (?-1630) e Thomas Tonkis (1572-1656), com suas obras “A verse” e “A fancy” de estilo contrapontístico. Contudo a prática não foi desenvolvida em função das limitações dos próprios instrumentos de teclado de pequena extensão. Através da criação do pianoforte por Bartolomeu Cristofori (1655-1731), por volta de 1711, é que esta ação foi difundida e presente na vida de muitos compositores.

As obras para piano a quatro mãos de Mozart (1756-1791) e Beethoven (1770-1827) atribui a este procedimento um aspecto lúdico e social; Clementi (1752-1832) com suas sete sonatas visa claramente o público de concerto, utilizando com virtuosismo a técnica do instrumento e diversas possibilidades sonoras, valorizando o aspecto artístico deste repertório;

¹ 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*. Porto Alegre: Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992, p.54.

Haydn (1732-1809) com sua única obra “O mestre e o discípulo”, salienta sua preocupação didática, como o próprio título indica.

Desta forma pontuamos que a performance do piano a quatro mãos apresenta importantes componentes para a educação e desenvolvimento musical do estudante: fator social (interrelação dos indivíduos); lúdico (motivação); artístico (performático) e didático (aprendizado de inúmeros recursos musicais através da experimentação).

Projeto Guri Santa Marcelina: Ensino de Piano em Grupo – Piano a quatro mãos.

Visando complementar e atualizar a participação do piano de forma contemporânea, foi inserido o ensino de piano em grupo na grade curricular do projeto Guri Santa Marcelina presente em duas unidades: Júlio Prestes e Brooklin.

A real diferença dos procedimentos metodológicos inseridos no Projeto Guri está diretamente atrelado ao seu público referencial e à dualidade do programa que dialoga entre a importância do fator social (coletivo) e o desenvolvimento intelectual (cognitivo).

A demanda é representada por jovens estudantes em sua fase inicial do estudo de música. Desta forma o piano é inserido como instrumento de apoio para a educação dos princípios musicais, reforçando as informações teóricas e da prática coral, incorporando a tríade instrumento, teoria e coral, reforçando a unidade do pensamento metodológico do projeto Guri Santa Marcelina.

A ação do piano a quatro mãos representa um dos recursos trabalhados no EPG valorizando as duas vertentes: educativa e performática. Uma, servindo como meio de conhecimento musical e a outra, desenvolvendo a competência do instrumento.

Aplicações didáticas na execução do piano a quatro mãos: fator social, técnico e musical

Fator Social

Aqui será relatado importantes referências trabalhadas no ensino de piano a quatro mãos para o desenvolvimento social do indivíduo, tendo como base a experiência em sala de aula em conjunto com reflexões sobre as teorias de aprendizado.

A teoria de aprendizado de Lev Vygotsky² (1896-1934), baseada no materialismo dialético, parte da idéia de que o desenvolvimento humano é profundamente enraizado na sociedade e na cultura, ou seja, a interação do indivíduo com o meio histórico e cultural, constantemente transformado, leva ao desenvolvimento mental humano, sendo a cultura parte viva da natureza pessoal do indivíduo. Memória voluntária, a capacidade de planejamento, a imaginação, são exclusivas do ser humano. Não são inatas, se desenvolvem a partir da dialética do homem com o contexto histórico e cultural. Nesta linha de raciocínio o psicólogo russo considera que há dois níveis de desenvolvimento do indivíduo: o desenvolvimento real, representado pelas atividades que o homem aprendeu e consegue fazê-las sozinho (atividades de sobrevivência) e o nível de desenvolvimento potencial, atividades que o indivíduo necessita realizar com ajuda de outros e muito valorizada para a construção de funções psicológicas necessárias no convívio social. Isto afirma a importância da interrelação dos indivíduos para o aprendizado geral, valorizando o compromisso, auxílio mútuo, flexibilidade e divisão de responsabilidades.

No piano a quatro mãos, por ser uma ação coletiva, o compromisso é imprescindível. Presença nas aulas e pontualidade são comportamentos de base, respeitando a parceria que este trabalho exige.

Somos seres humanos únicos, portanto apresentamos potencialidades e dificuldades específicas. A participação ativa em prol da resolução de problemas técnicos e musicais, tendo como foco o auxílio mútuo, será vital neste procedimento.

Possuímos, em nosso histórico educacional, uma formação específica e individualizada, tratando-se dos caminhos técnicos e estéticos. Um trabalho relacionado com o piano a quatro mãos exige dos intérpretes flexibilidade na troca de idéias em relação aos aspectos da performance musical, construindo um pensamento coletivo.

Cada período histórico trará um arsenal novo de possibilidades musicais relacionados aos planos melódicos, harmônicos, rítmicos, pedalização, articulação e muitos outros fatores. Dessa forma, teremos planejamentos distintos para a construção de uma mesma obra, pois, na arte da composição para piano a quatro mãos o compositor dividirá os recursos em função dos dois instrumentistas: *piano primo* e *piano secondo*. São funções específicas, contudo, ambas

² Psicólogo bielo-russo descoberto nos meios acadêmicos ocidentais após a sua morte, aos 38 anos. Pensador importante, pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

importantes e essenciais. Sendo assim, não há um plano de hierarquia entre os dois intérpretes, mas, um plano hierárquico que corresponda às estruturas musicais. Logo, os dois instrumentistas possuem a mesma responsabilidade na construção da interpretação da obra.

Fator Técnico

Na execução pianística a técnica representa o estudo do movimento corporal em função da importância específica do comportamento fisiológico para a ação da performance. No caso do piano a quatro mãos e de seus múltiplos objetivos a técnica corresponde a uma série de procedimentos que viabiliza o trabalho coletivo, valorizando a importância do estudo individual, da consciência global, da organização do estudo para a retenção da informação e a conquista da memória analítica, tendo como referência teorias acerca do aprendizado pianístico.

Não há como trocarmos algo com alguém se não soubermos o que estamos fazendo. O aluno que não tem clareza de sua execução, quando iniciar o trabalho de parceria, prejudicará a si próprio e conseqüentemente o duo. A partir desta reflexão, constatamos que o estudo individual é de extrema importância dentro deste trabalho coletivo, priorizando uma pulsação firme que organize a estrutura rítmica da obra, assim como a clareza na direção das notas em conjunto com o dedilhado, fortemente enfatizada pelo pianista e pesquisador José Alberto Kaplan³ (1935-2009).

O piano a quatro mãos apresenta informações específicas em função do *piano primo* (região aguda e média) e do *piano secondo* (região média e grave). Sendo assim, o conjunto de informações de ambas as partes auxilia a consciência global da peça, criando um raciocínio coletivo para a execução em conjunto.

Possuímos em nosso raciocínio a memória a curto e a longo prazo. O estudo do piano a quatro mãos, em função de sua ação prática, exigirá a conquista da memória a longo prazo, oferecendo segurança no momento da performance. Neste quesito a prática da repetição é de vital importância, tanto no estudo individual como no ensaio coletivo, contudo, a organização deste trabalho deverá ser dinâmica e não mecânica. Discussões entre os dois instrumentistas sobre os possíveis problemas construirá este dinamismo, ampliando os conhecimentos

³ Natural de Rosário, Argentina. Foi pianista, compositor, regente e professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre 1964 a 1996. Destaca-se em prover uma instrução musical apoiada em forte base científica, sendo seu ponto culminante a “Teoria da Aprendizagem Pianística”, publicado em sua 2ª edição pela editora Movimento em Porto Alegre no ano de 1987.

perceptivos-musicais a cada retorno, priorizando a qualidade da repetição em detrimento da quantidade, desenvolvendo a memória analítica e evitando um desgaste que desmotivará o aprendiz.

Fator Musical

São inúmeros os recursos musicais empregados na arte da execução, entretando, o foco de sua descrição estará diretamente relacionado com a ação do piano a quatro mãos valorizando a percepção auditiva e visual; análise textual na formação do diálogo entre os dois instrumentistas; educação auditiva através da pesquisa sonora e o desenvolvimento da propriocepção (consciência dos movimentos corporais para a ação da execução).

A pulsação lenta, cuja escolha deverá ser coletiva, será um excelente recurso para o início da leitura. Nesta fase ocorrerão as primeiras manifestações auditivas em prol da conciliação de ambas as partes, assim como as visuais, na organização espacial dos dois instrumentistas.

A prática em conjunto é resultado de um diálogo, sendo de vital importância a análise textual, discernindo o papel e a ação de ambas as partes com o objetivo de ampliar a comunicação. Esta ação direcionará a execução, pois teremos um texto que guiará a consciência dos procedimentos estéticos propostos pelo compositor, permitindo a exploração do som, articulação e dinâmica em função da compreensão do texto musical, construindo o caminho timbrístico do grupo, educando a percepção auditiva.

Possuimos estruturas físicas distintas, com movimentos corporais específicos e que serão responsáveis pela construção de uma determinada sonoridade. Se tal sonoridade depende do contato do instrumentista com o seu instrumento, ratificamos a importância pelo desenvolvimento da propriocepção, compreensão das habilidades motoras, confirmando a natureza prática da disciplina. Os instrumentistas deverão estar atentos para recuar, quando necessário, ou, elaborar novas sonoridades na busca de um diálogo harmonioso, procurando equilíbrio sonoro, objetivo principal da natureza deste trabalho.

Reflexões sobre a prática do piano a quatro mãos

O objetivo está em pontuar procedimentos da prática do piano a quatro mãos que possam reforçar e auxiliar as aplicações didáticas, assim como, ratificar como esta ação

contribui, de forma expressiva, na formação musical e educacional de inúmeros estudantes. Tais reflexões tem como suporte as observações contextualizadas na experiência didática obtidas no Projeto Guri Santa Marcelina e em uma série de relatos de importantes pianistas do cenário nacional, coletados através de entrevistas realizadas pelo pesquisador no ano de 2009, como: Celina Szrvinsk, Miguel Rosselini, Fátima Corvisier, Fernando Corvisier, Marina Brandão, Yara Ferraz, Amaral Vieira, Estela Caldi e Ingrid Barancoski, que vivenciaram esta prática em sua produção artística.

A experiência docente na ação do piano a quatro mãos relata que as principais dificuldades estão associadas na busca pelo equilíbrio sonoro; compatibilização de toques diferentes; divisão do espaço físico; decisões interpretativas e pedalização, pontuando a importância de ações técnico-musicais descritas anteriormente.

O ensino do piano em grupo, cuja origem ocorreu no Brasil em meados de 1970, apresenta uma nova perspectiva no tratamento oferecido ao piano e à aplicação do piano a quatro mãos, equilibrando a ação educativa e performática. Reforma e moderniza o ponto de vista pedagógico, ampliando a utilização do instrumento harmônico onde, segundo Montandon, tal ação é

apresentada como a ‘solução inovadora’ em oposição à aula de piano individual denominada de ‘tradicional’ e definida como aquela com o objetivo exclusivo de formar o concertista e concentrada no desempenho técnico e virtuosístico do aluno (MONTANDON, 1995, p.68)⁴.

Sabemos como é importante a motivação para o ciclo do aprendizado e, neste quesito, o piano a quatro mãos traz uma real diferença no prazer pela troca e pelo trabalho em grupo, em comparação com a ação absolutamente individualista na performance solista. Assim reforça a pianista Fátima Corvisier:

desde o início na minha iniciação musical o estudo de piano a quatro mãos foi sempre presente (...) o uso de um acompanhamento a quatro mãos motivou o meu interesse pelo estudo do instrumento (CORVISIER, 2009)⁵.

⁴ MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”*. Em Pauta, Porto Alegre, v.11, p.68, 1995.

⁵ CORVISIER, Fátima. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

A ação deste trabalho coletivo auxiliará o enriquecimento da prática individual onde “a busca de equilíbrio sonoro num duo a quatro mãos pode trazer benefícios de qualidade timbrística para cada um dos pianistas” (BARANCOSKI, 2009)⁶.

A escolha da posição entre o *piano primo* e o *piano secondo* estabelece dois possíveis parâmetros com os seus devidos resultados estéticos, musicais e técnico: alternância das posições e fixação das mesmas.

A justificativa pela alternância das posições está em enriquecer o trabalho e expandir todas as possibilidades do instrumento e do instrumentista. Assim relata o pianista carioca Marcelo Caldi:

a escuta é sempre diferente quando se muda de posição, o que permite apelar para outros recursos timbrísticos e também um maior e melhor desenvolvimento da abordagem pianística (CALDI, 2009)⁷.

Vale salientar que este ponto de vista foi concretizado com o grupos de piano a quatro mãos do Projeto Guri Santa Marcelina, trazendo para cada instrumentista novos recursos musicais e maior flexibilidade na alternância das posições. Outro dado interessante é que este procedimento contribuiu para melhorar a leitura entre as duas claves, sol e fá.

Em contrapartida, Fátima Corvisier justifica a não alternância das posições na busca de garantir a identidade do duo.

mantemos sempre a mesma posição em *primo* e *secondo*. Tipos de sonoridade e toques, temperamento e gosto, são fatores que influenciam esta escolha. Vide duos que se apresentam regularmente há anos, como as irmãs Labèque, e que mantem sempre a mesma posição. Você acaba se especializando na posição que escolheu. Duos que trocam de posição, geralmente, mudam de sonoridade de uma peça para outra dentro de um recital, constituindo, pelo menos a meu ver, dois duos distintos dentro de um só (CORVISIER, 2009)⁸.

⁶ BARANCOSKI, Ingrid. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

⁷ CALDI, Marcelo. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

⁸ CORVISIER, Fátima. Entrevista realizada pelo pesquisador no ano de 2009, início de suas atividades como professor de Ensino de Piano em Grupo do Projeto Guri Santa Marcelina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário enfatizar a verdadeira revolução na pedagogia musical ocorrida na segunda metade do século XX com a implantação de uma série de métodos cujo principal objetivo estava em oferecer um processo de musicalização dinâmico e eficiente, compatível com as grandes mudanças da sociedade contemporânea e que contribuíram na elaboração de metodologias inovadoras no campo da educação musical.

Dentre os principais pedagogos, podemos citar: Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), pedagogo suíço responsável pela introdução da ginástica rítmica através da qual a criança aprenderia transformando o seu próprio corpo em um instrumento rítmico; Carl Orff (1895-1982), alemão que deu ênfase à criatividade e à necessidade de instrumentos musicais apropriados à criança; Maurice Martenot (1898-1980), francês que apresentou técnicas baseadas na concentração e relaxamento; Zoltan Kodaly (1882-1967), compositor e pedagogo húngaro que utilizou a pesquisa de músicas folclóricas como base de seu trabalho e Shinichi Suzuki (1898-1998), maestro japonês, criou um método para o ensino do violino centrado no público infantil, inserindo a participação dos pais no processo de ensino.

Aqui não faz necessário a profunda explicação de todos os métodos descritos acima, mas, pode-se concluir que há, dentro da nova preocupação pedagógica, a direção para o aluno, centrado no aluno, inserindo o mesmo de forma ativa, criativa, crítica e reflexiva na construção de sua própria formação.

É neste contexto a justificativa qualitativa da inserção do piano a quatro mãos no ensino de piano em grupo como uma das alternativas de extrema eficiência na ação ensino-aprendizagem musical. Valoriza o coletivo dentro do coletivo, utilizando uma das práticas mais contemporâneas inseridas nas escolas de música e universidades brasileiras que é o EPG onde “os estudantes podem aprender uns com os outros, bem como o professor” (LOVISON, 2001)⁹ e a ação do piano a quatro mãos na qual “o processo ensino/aprendizagem é enriquecido pela variedade de ideias, fruto da interação e dinâmica do grupo” (GONÇALVES & MERHY, 1986, p.223)¹⁰.

⁹ LOVISON, Julie. *Dr. Robert Pace Method of piano instruction*. Disponível em <http://www.renoweb.net/LSMS/pace.html> acessado em julho de 2013.

¹⁰ GOLÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; MERHY, Silvio Augusto. *Música através do piano – Prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática*. IN: II Encontro Nacional de Pesquisa em Música. 1985. Minas Gerais. Anais. São João Del Rey, Minas Gerais: UFMG, 1986. pp.223-245.

Outro fator relevante é a utilização do piano como instrumento de apoio e que, graças a sua natureza fisiológica e seu real material harmônico, oferece inúmeros recursos como descreve Parakilas:

O piano tem servido como ponto cultural porque musicalmente é um instrumento particularmente adaptável. Ele é mais uma máquina do que muitos outros instrumentos são, e como uma máquina, carece de personalidade (...) Porém, personalidade e individualidade não são típicos do piano; seu dom é personificar outras naturezas musicais. Apesar de seu som vir das notas que decaem a partir de cordas percutidas, ele personifica o som sustentado da voz humana. Com um conjunto de cordas, evoca as harmonias de um coral, a riqueza textural de uma orquestra e a rítmica impetuosa de uma banda de dança- uma gama de impressões que um órgão dificilmente pode conseguir através de seus tubos (PARAKILAS, 2001, p. 4-5)¹¹.

Na continuidade do exercício profissional podemos salientar que a visão do teclado proporciona ao aluno a compreensão facilitada dos acordes e das progressões harmônicas. Sua prática possibilita aos graduandos em instrumentos melódicos ou rítmicos o contato com a melodia acompanhada; aos licenciados em educação musical a aprendizagem e criação de arranjos, contribuindo em sua prática docente; aos alunos de canto, companheiro da preparação vocal; aos discentes de composição, ampliação de seu poder de criação e aos regentes o estudo das partituras em função da transcrição orquestral que o piano oferece.

Ao público voltado à educação musical de base e que neste relato representa os estudantes de música do Projeto Guri Santa Marcelina, ganharão em sua vida pessoal e profissional com a ação do piano a quatro mãos no ensino de piano em grupo, independente de ser musical ou não, recursos de indiscutível importância no desenvolvimento social e cognitivo como: compromisso; auxílio mútuo; flexibilidade de raciocínio; divisão de responsabilidades; a importância sobre a formação individual que permitirá a troca; consciência global; organização para a retenção da informação e conquista da memória analítica. Quanto aos recursos musicais e que são inúmeros, podemos salientar: o desenvolvimento da percepção auditiva e visual; cognição musical através da análise textual; pesquisa sonora em função do equilíbrio timbrístico, trazendo novos recursos técnico-musicais, assim como a consciência das funções motoras através da propriocepção.

¹¹ PARAKILAS, James. Piano Roles: Three Hundred Years of Life with the Piano. New Haven: Yale University Press, 2001. pp. 4-5.

As mudanças na educação são inerentes ao desenvolvimento pedagógico e metodológico. A aplicação desses novos conceitos para o piano, amplia sua participação na formação de inúmeros estudantes, modificando o *status* de sua atuação social.

Não há ação entre ensino-aprendizagem que apresente apenas vantagens, entretanto as desvantagens também fazem parte das vantagens, provocando no corpo discente e docente a procura de soluções dinâmicas em detrimento de um resultado positivo e promissor.

Referências

- GOLÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; MERHY, Silvio Augusto. **Música através do piano – Prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática.** IN: II Encontro Nacional de Pesquisa em Música, 1985. Minas Gerais. Anais. São João Del Rey, Minas Gerais: UFMG, 1986.
- KAPLAN, José Alberto. **Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica.** 1ª ed. Porto Alegre, RS. Editora Movimento, 1985.
- LOVISON, Julie. **Dr. Robert Pace Method of piano instruction.** Disponível em <http://www.renoweb.net/LSMS/pace.html> acessado em 13 julho de 2013.
- MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”.** Em Pauta, Porto Alegre, v.11, 1995.
- _____. **Aula de piano e ensino de música – análise de proposta de reavaliação de aula de piano e sua relação com as concepções de Pace, Verharlen e Gonçalves.** Dissertação de Mestrado em Educação Musical – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes.Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- PARAKILAS, James. **Piano Roles: Three Hundred Years of Life with the Piano.** New Haven: Yale University Press, 2001.

O ensino/aprendizagem de piano na cidade Uberlândia (1888-1957): resultados parciais

Daniela Carrijo Franco
UFU
danicfranco@hotmail.com

Lilia Neves Gonçalves
UFU
lilianeves@demac.ufu.br

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto o ensino/aprendizagem de piano na cidade de Uberlândia-MG e visa a compreender como esse ensino/aprendizagem foi se constituindo na cidade no período de 1888 a 1957. Esse estudo tem como fundamento teórico a educação musical como prática social (SOUZA, 2004), na questão da civilização discutida por Norbert Elias (1994), e em Bourdieu (2007a, 2007b) quando se pensa a questão do estudo do piano como um aspecto de “distinção social”. O método adotado é o da História Oral e as fontes orais e escritas são procedimentos para levantamento dos dados. Na pré-análise apresentada nesta comunicação utiliza-se somente o conteúdo das fontes escritas que se constituem em artigos de jornais encontradas no arquivo público da cidade. Conclui-se que as apresentações noticiadas nos jornais indicam que havia a presença de alunos, e a circulação de pianistas tanto da cidade como de outras cidades vizinhas ou não, desde o início do século XX. Contudo, pôde-se observar que a aula de piano, bem como suas práticas pedagógico-musicais eram pouco abordadas no conteúdo dos jornais.

Palavras chave: Ensino/aprendizagem de piano; Uberlândia-MG, educação musical.

1 Apresentação

Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado¹ que tem como objeto o ensino/aprendizagem de piano na cidade de Uberlândia se propõe a investigar a prática pedagógica desse instrumento, na perspectiva da educação musical. Tem como objetivo compreender como o ensino/aprendizagem de piano foi se constituindo nessa cidade no período de 1888 a 1957.

O período demarcado para o estudo é de 1888, quando a cidade foi elevada à categoria de município, até 1957, ano em que foi criado o Conservatório Musical de Uberlândia.

¹ Projeto de dissertação apresentado no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, orientado pela profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

O ano de 1957 demarca um período que ocorrerá mudanças no ensino de piano na cidade, pois, até essa data, as aulas de piano aconteciam na casa dos professores, na sua maioria mulheres, ou até mesmo na casa dos alunos. Com a criação do Conservatório Musical de Uberlândia, o ensino de piano é institucionalizado, passando a emitir certificados para músicos e professores de música.

Alguns estudos têm investigado o ensino desse instrumento e sua inserção social em diferentes cidades do Brasil, como por exemplo, os trabalhos de Borges (1999), que aborda o piano na cidade de Goiânia; Nogueira (2003), na cidade de Pelotas; Amato (2008), na cidade de São Carlos; Schlochauer (1992), na cidade do Rio de Janeiro, entre outros.

Nesta comunicação apresenta-se logo a seguir a justificativa e os referenciais teóricos que subsidiam essa pesquisa, a metodologia na qual destaca-se os procedimentos de levantamento dos dados, bem como salienta-se elementos da pré-análise desses dados. Também expõe-se, na análise parcial, aspectos relacionados à música na cidade os quais ajudam compreender o ensino/aprendizagem do piano.

2 Justificativa e referenciais teóricos

O foco na constituição do ensino/aprendizagem do piano na cidade de Uberlândia² se justifica por ser um estudo que pode contribuir para a área da educação musical na compreensão dessa prática pedagógico-pianística enquanto uma prática social.

Na perspectiva da música como prática social, segundo Souza (2004), a música é um fato social produzido pela sociedade. Nessa perspectiva este estudo pode ajudar a entender porque determinados grupos de pessoas procuravam a aula de piano, porque preferiam essa prática instrumental em detrimento de outras e como se dava a relação das pessoas com esse instrumento.

De acordo com Souza (2004),

² Uberlândia foi fundada por Felisberto Alves Carrejo que ao chegar com seus familiares nessa região se fixou na Fazenda da Tenda na década de 1830 (CARDOSO, 2004, p. 112). Inicialmente foi criado o distrito, subordinado à cidade de Uberaba, o qual adotou o nome de São Pedro de Uberabinha. Em 1888 foi elevada à categoria de município ainda com mesmo nome, e somente em 1929 passou a se chamar Uberlândia. Com uma posição geográfica estratégica, entre os estados de Minas, Goiás e São Paulo já era reconhecida, no final do século XIX e início do século XX, “como centro, não só econômico, mas também [...] educacional e cultural” (REIS, 1993, p. 125).

é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social (SOUZA, 2004, p. 10).

Entender a cidade de Uberlândia como lugar em que práticas pedagógico-musicais foram se estabelecendo é relevante também para a compreensão de como as pessoas criaram suas relações sociais com o instrumento no cenário local. Além disso, como seres sociais que são, acredita-se que as pessoas envolvidas, como os alunos que estudavam piano e os professores que ensinavam, construíram essas práticas a partir das vivências e das experiências nos diferentes lugares em que esse instrumento estava presente.

Compreender o ensino/aprendizagem do piano nesse período pode contribuir também para novos questionamentos e reflexões sobre as práticas atuais do ensino desse instrumento nos vários espaços em que está presente.

3 Metodologia

3.1 Procedimentos de levantamento de dados

O método utilizado nessa pesquisa é o da História Oral e, como procedimentos de coleta de dados, estão as fontes escritas (imprensa – jornais) e orais (entrevistas). Foram pesquisados, os jornais que circulavam na cidade no período delimitado, que são: *A Nova Era*, *A Notícia*, *A Reação*, *O Progresso*, *A Tribuna*, *XXXX Mineiro*, *O Correio de XXXX* e *O Repórter*. Foram levantados cerca de 500 artigos³ que abordam a música na cidade e 170 que fazem referências específicas ao piano.

Realizou-se algumas entrevistas com professores de piano que atuaram na época, porém ainda não foram analisadas. Todavia já se mostrou impossível conseguir um número grande desses professores, visto que não são muitos os que se encontram vivos. Da mesma forma, para entender o papel do piano na escola, é possível que não se consiga contato com professores que atuaram na escola com o piano.

³ É importante mencionar que o levantamento e a catalogação dos artigos dos jornais que fazem referências à música na cidade foram realizados por bolsistas do CNPq em projetos sob a coordenação da profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves.

Contudo, nesta comunicação, apresentar-se-á somente os resultados da análise das fontes escritas (jornais). Quando se trata da análise dos jornais buscou-se levantar “os assuntos e os temas mais importantes” (RINGOOT, 2006, p. 134), observando os assuntos que ocorriam com maior frequência, organizando-os em temas principais que se repetiam, tais como: a música na cidade de Uberlândia, os espaços em que o piano estava presente, apresentações realizadas e, por fim, a aula de piano.

Após essa primeira organização temática, foram selecionados, nos artigos dos jornais, assuntos que apareciam com menor evidência, mas que formavam e compunham os temas mais citados, tais como: a banda na cidade, os tipos de apresentações, os professores de piano, o repertório, a rádio na cidade, o piano na rádio, entre outros.

Finalizada a categorização temática dos artigos procurou-se interpretar cada informação a fim de encontrar indícios sobre o ensino/aprendizagem do piano na cidade, indícios esses que, de acordo com Ginzburg, são “a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINSBURG, 1989, p. 152).

3.2 Pré-análise das fontes escritas

Como citado anteriormente, a análise foi dividida em quatro grandes tópicos: a música na cidade de Uberlândia, os espaços nos quais o piano estava presente, apresentações do instrumento e, por fim, aspectos relacionados aula de piano.

As referências nos jornais sobre a música na cidade de Uberlândia indicam que ela possui um papel social de grande importância. Era uma cidade em que se divulgava uma missão importante da alfabetização e da educação da população que, de acordo com os ideais republicanos, eram tidos como essenciais. Era necessário “um novo homem [...] e com isso os parâmetros educacionais e a educação elitista, herdados do império, tornaram-se obsoletos. A educação escolar era colocada como uma medida de profilaxia social, na formação do ‘homem novo’ ” (NORONHA, 2009, p. 167 apud ZANLORENZI; NASCIMENTO, 2011).

Nessa perspectiva, a música iria colaborar com a ordem e o civismo, além de “oferecer cultura” para a sociedade, especialmente à “elite de Uberlândia”, que julgava importante que a educação, alfabetização e cultura fossem implementadas para a civilização da cidade:

Não admira, porem, que o povo que freqüenta o jardim deixe de receber com applausos⁴ a execussão musical dos esforçados operários, visto como data de muito pouco tempo ainda, esta innocente diversão de passeio e musica no jardim, não tendo portanto costume de harmonisar as harmonias da musica, com os progressos que a civilização vai pouco a pouco introduzindo nos costumes e na índole dos povos (Jornal O Progresso, 9 de Março de 1909)⁵.

A ideia de cultura que parece ser inculcada na época é de que as “pessoas cultas” eram as pessoas da cidade, e não do meio rural. De acordo com Dângelo (2005, p. 26), o linguajar caipira era considerado “uma maneira de ser inadequada do ponto de vista da modernidade e do progresso almejados para a cidade”. Assim, essas pessoas da cidade possuíam costumes, acesso a momentos e eventos que não diziam respeito às pessoas do campo.

Segundo Eagleton (2000, p. 9), o termo “cultura” vem do ato de lavrar e cultivar a terra. Em seguida surge a ideia de que cultura poderia ser o ato de cultivar a mente, em que as pessoas cultas eram aquelas intelectuais. É notável, que a palavra “cultura” carrega significados de acordo com a mudança histórica das pessoas, que passam do campo para a cidade, onde então, os que trabalham com a terra são menos cultos do que os que trabalham na cidade (EAGLETON, 2000, p. 10).

Também foram adotadas, como referenciais para esta pesquisa, algumas ideias dos sociólogos Norbert Elias (1994, 2000) e de Pierre Bourdieu (2007a, 2007b, 1990).

Esses autores foram escolhidos por acreditar que possuem um pensamento que pode colaborar e ajudar explicar as relações das pessoas com o piano e a cidade. Porém, no decorrer da pesquisa, pode ser que outros autores também sejam incluídos como referencial para este trabalho.

O autor Norbert Elias (1994) possibilita entender a música como “elemento de civilização”, termo muito frequente nos jornais consultados. Para esse autor, “o conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, as ideias religiosas e aos costumes” (p. 23). Assim, a reflexão sobre a “civilização da cidade” e a forma em que o piano está inserido nesse contexto, acontece sob a partir do olhar desse pesquisador.

Bourdieu (2007a; 2007b) é outro autor que tem colaborado para as reflexões nesta pesquisa. Ao tratar da “distinção social”, esse autor apresenta uma teoria das diferenças das

⁴ A grafia original será mantida no trabalho, conforme a língua portuguesa adotada nos anos de 1940 e 1960, bem como os erros de ortografia e concordância dos colonistas locais.

⁵ [Música no jardim]. *Jornal O Progresso*, ano 2, n. 76, 9 de março de 1909.

classes sociais, em que a classe dominante é aquela que possui maior capital cultural, econômico e social. Pensando como Bourdieu (2007a), é possível refletir sobre o espaço do piano na vida das pessoas, e a questão da importância de se estudar piano, e de se adquirir “capital cultural e social”.

4 Análise parcial dos dados

4.1 A música na cidade

Em Uberlândia é possível perceber, nos discursos dos jornais, que a música estava presente na escola e, mesmo sendo poucas as referências a esse assunto, a música estava associada ao pensamento de disciplina, de ordem e de civismo, características julgadas importantes para a civilização.

Foi possível encontrar nomes de professores de música que atuavam nas escolas de ensino básico, como: o Prof. Cassimiro de Cambeses, a Profa. Alfredina Rezende, a Profa. Virgilina da Silva Marques e mais tarde, a Profa. Irene Bernardes. Não é possível ainda conhecer o conteúdo dessas aulas, bem como se eram oferecidas aulas de algum instrumento nas escolas, mas nas apresentações escolares o piano tinha presença.

Além da presença da música nas escolas, a cidade tinha interesse na criação de grupos musicais. Um dos primeiros grupos criados em Uberlândia foi a banda de música. Isso pode ser observado no arquivo de despesas da cidade, o qual já havia orçamento para sua manutenção a partir de 1904 (CÂMARA, 1919, p. 15). Desde sua criação contava com o apoio e manutenção da prefeitura da cidade que a divulgava como um espaço de diversão, “onde o povo encontrará além do recreio e da boa música, o ponto de reunião familiar, que ainda mais estreitará as relações da sociedade uberabinhense” (Jornal O Progresso, 23 de agosto de 1908)⁶.

A cidade também contava com apresentações em forma de concertos de músicos locais ou convidados de vários instrumentistas. Já em 1907 há uma nota no jornal convidando para um concerto de uma violinista:

Giulietta Dionesi: Em breve terá Uberabinha ocasião de apreciar o talento muzical d’aquella distincta violinista que virá de Araguay até

⁶ [Crescendo]. *Jornal O Progresso*, ano 1, n. 49, 23 de agosto de 1908.

aqui realizar dois concertos, segundo uma carta que nos dirigia seu digno esposo, acompanhado de um cartão permanente e delicado convite para assistirmos sua estreia na cidade já referida, o que penhorados, agradecemos (Jornal A Nova Era, 25 de maio de 1907)⁷.

A maioria dos concertos citados nos jornais aponta que os instrumentos pouco se misturavam, e as apresentações eram solos ou duos quando o piano era acompanhador.

4.2 O ensino/aprendizagem do piano

As apresentações musicais, realizadas em vários espaços, indicam que desde o início do século XX havia a presença de alunos, bem como a circulação de pianistas tanto da cidade como de outras cidades vizinhas ou não.

O cinema, além de ser espaço para apresentações, também recebia pianistas que passaram a se apresentar acompanhando as sessões diárias dos filmes e documentários.

Outras apresentações aconteciam nos palcos das escolas, em reuniões festivas, eventos culturais e até mesmo em momentos cívicos. Esses momentos eram chamados litero-musicais e eram compostos de apresentações literárias, com declamações e palestras, bem como de apresentações musicais.

Com a inauguração da primeira rádio da cidade – Rádio Difusora P.R.C.6 -, em 1939 (DÂNGELO, 2005, p. 26), muitos desses eventos litero-musicais passaram a ser irradiados. Não só os eventos escolares, mas diversos outros que contavam com apresentações musicais tiveram a rádio para sua divulgação na cidade.

O primeiro anúncio encontrado sobre apresentação pianística na cidade é de um concerto de uma professora e data de 1920:

Ora graças a Deus vamos ter nesta terra uma companhia de operetas. Graças a Deus e ao Sr.Custodio Pereira. É a primeira trupe nesse gênero que aqui vem - *Companhia Salvaterra*. [...] Tomarão também parte no concerto as eximias pianistas D. Amita Andrade e Lusía Del'Isola, Algel de Audrade e Joãozinho Pionno (Jornal A Tribuna, 12 de julho de 1920)⁸.

⁷ [Giulietta Dionesi]. *Jornal A Nova Era*, ano 1, n. 21, 25 de maio de 1907.

⁸ [Diversões] *Jornal A Tribuna*. 12 de julho de 1920, ano 1, n. 44, p. 2.

Especialmente depois de 1930, as notícias de pianistas e de recitais em que o piano estava presente aparecem com grande frequência e a cada divulgação nota-se a ênfase no convite em relação ao público.

Quando divulgavam apresentações de piano solo, mencionavam nos anúncios o nome dos artistas e o repertório que seria executado. Os compositores mais tocados até 1945 são: Chopin, Sydney Smith, Beethoven, François de Paule, Lizst, Gottschalk, Levy. A. Landry, Carlos Gomes, método de A. Schull, C. Czerny, Burgmüller, M. Clementi, Mozart, Souza Lima, Paulo Frontine, Scarlatti, Frutuoso Viana, Itiberê da Cunha e L. Denza. Alguns deles são compositores brasileiros, alguns são europeus dos períodos clássico e romântico e ainda outros eram compositores de estudos e exercício técnico- pianísticos.

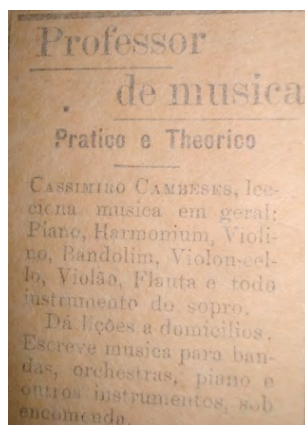
A partir de 1946, apareceram, no repertório divulgado, obras de compositores como Bach e Debussy. E a partir de 1950, os compositores Albeniz, Villa-Lobos, Brahms, C. de Beriot, Leo Rodi, Fróes, Lecovona, Stravinsky, Wagner, Henrique Oswald, Barrozo Neto, Ernani Braga, Paulo Burgos, Lorenzo Fernandes, Ravine, Mendelsohn, Paulo Frontini, Massenet, V. Monte, Ernesto Nazareth, M. Caraman, Martucci e Saint Saens. É importante observar que a partir dessa época, foram incluídos compositores modernos e contemporâneos a partir daquele período.

4.3 Aula de piano

Ao analisar os jornais em busca de informações ou indícios sobre a aula de piano pôde-se observar que esse item é pouco abordado, portanto os “indícios” (GINSBURG, 1989) serão fundamentais para essa pesquisa. Os artigos dos jornais trazem anúncios de aulas particulares e de vendas de piano. Os jornais não mencionam escolas de música, nem mesmo práticas pedagógicas relacionadas ao piano. Sabe-se da presença do ensino/aprendizagem de música, não só pelas apresentações e eventos que aparecem, mas também pelo fato de se ter vários músicos na cidade que participavam da banda, outros que tocavam em eventos junto à banda, e também por ter anúncios sobre venda de pianos, e divulgação de aulas de pianos na cidade. Assim, acredita-se que as entrevistas poderão colaborar bastante para a compreensão melhor das aulas desse instrumento.

O primeiro artigo encontrado que anuncia a aula de piano data de 1910:

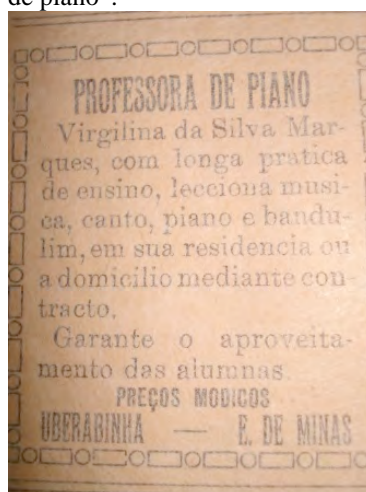
Figura 1 - Anúncio: “Professor de música”.



Fonte: Jornal O Progresso, 8 de outubro de 1910. (Arquivo Municipal de XXXX)⁹.

Os anúncios de aulas de piano encontrados nos jornais da cidade, geralmente, divulgavam o nome do professor ou da professora, o local e o valor das aulas, com caráter convidativo, como pode-se ver na seguinte nota:

Figura 2 – Anúncio: “Professora de piano”.



Fonte: Jornal O Progresso, 14 de janeiro de 1911 (Arquivo Público Municipal de XXX)¹⁰.

Os anúncios apareciam especialmente no início do ano, quando os professores ofereciam aulas, mais do que durante o ano letivo. As aulas eram oferecidas, principalmente,

⁹ [Professor de música]. *Jornal O Progresso*, 8 de outubro de 1910.

¹⁰ [Sem título]. *Jornal O Progresso*, ano 4, n. 170, 14 de Janeiro de 1911

para meninas e eram ministradas na casa dos professores ou mesmo dos alunos. Mesmo quando os professores eram homens, noticiavam que eram bem recebidos pelos familiares:

Inocência Rocha. Professor de musica tinha os seus dias ocupados com suas inúmeras alunas, não só nas freqüentadas aulas em sua residência, como nas lições domiciliares, sendo sempre acolhido nos lares com estima e simpatia, tal a expansibilidade e alegria do seu gênio comunicativo (Jornal O Repórter, 24 de outubro de 1942)¹¹.

Isso leva a crer que havia uma forte relação entre os professores e os familiares dos alunos, relação de amizade e de estima. Relação que indica proximidade entre os envolvidos no processo pedagógico-musical do piano na cidade.

5 Considerações finais

A pré-análise realizada das fontes escritas levantadas no arquivo público da cidade indica que as entrevistas serão muito importantes para a compreensão de como o ensino/aprendizagem do piano foi se constituindo na cidade de Uberlândia. Todavia, acredita-se que com as entrevistas realizadas e outras que ainda serão feitas com personagens que viveram na cidade no período estudado, e que foram professoras de piano, pode-se avançar na compreensão desses caminhos, tentando cotejar as informações.

Entender as configurações do espaço social com a presença do piano significa compreender o ensino/aprendizagem do instrumento como produção de conhecimento com práticas pedagógicas próprias de um tempo que é histórico, mas que também é social, individual e coletiva.

¹¹ [Inocência Rocha]. *Jornal O Repórter*, ano 19, n. 529, 24 de outubro de 1942, p. 4.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos da educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

CAMARA Municipal de XXXX– *Leis* (de NS. 32 a 220). (1903-1919). Uberlândia: Typographia popular, 1919.

CARDOSO, Elisabetta Greco de Guimarães. *Educação superior no Uberlândia: O Conservatório Musical de Uberlândia (1957-1969)*, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2004.

DÂNGELO, Newton. *Aquele povo feliz, que ainda não sonhava com a invenção da rádio: cultura popular, lazeres e sociabilidade urbana – Uberlândia, 1900/1940*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 2000.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, Andrea *et al.* História da Educação em Uberlândia: em busca das fontes. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 125-128, jan/ jun. 1993.

RINGOOT, Roselyne. Por que e como analisar o discurso no contexto dos estudos sobre jornalismo? *Comunicação e Espaço Público*, ano 9, n. 1 e 2. 2006.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Educação, imprensa e ideologia: ideais republicanos, método intuitivo e trabalho docente na revista “A Escola” (1906-1910). In: Jornada do HISTEDBR, 10. *Anais...* UESB, 26 a 29 de julho, 2011. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/1aSzPuP7.pdf

Acesso em: 13 jul. 2013.

Jornais:

Jornal O Repórter:

Jornal *O Repórter*, 11 de agosto de 1940
Jornal *O Repórter*, 5 de dezembro de 1942
Jornal *O Repórter*, 24 de outubro de 1942

Jornal O Progresso:

Jornal *O Progresso*, 23 de agosto de 1908
Jornal *O Progresso*, 8 de outubro de 1910
Jornal *O Progresso*, 14 de janeiro de 1911

Jornal A Nova Era:

Jornal *A Nova Era*, 25 de maio de 1907

Jornal A Tribuna:

Jornal *A Tribuna*, 12 de julho de 1920

Jornal Correio de XXXX:

Jornal *Correio de XXXX*, 21 de novembro de 1940
Jornal *Correio de XXXX*, 25 de novembro de 1941

O estágio curricular supervisionado e o exercício profissional do educador musical na contemporaneidade: formação, atuação e perfil identitário

*Thaís Lobosque Aquino
EMAC/UFG/FE/UFRJ
tlobosque@hotmail.com*

Resumo: O presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o estágio curricular supervisionado e o exercício profissional do educador musical na contemporaneidade, abordado mediante três dimensões analíticas: a formação, a atuação e o perfil identitário. O objetivo consiste em iluminar a categoria dos educadores musicais, entendidos enquanto artistas e professores visando apreender como seus percursos formativos - especialmente via estágio curricular supervisionado - corroboram para o delineamento de uma feição identitária, ou melhor, de um perfil profissional. Para isto, será realizada pesquisa bibliográfica e também de campo sob duas modalidades: estudo de caso e grupo focal. O estudo de caso visa perceber as ambivalências no processo de formação do educador musical durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Música, especificamente daquele oferecido pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG). O grupo focal composto por educadores musicais em exercício intenta apreender como estes profissionais sentem as contradições do seu fazer, como percebem questões relativas à profissionalização, à categoria profissional, à identidade de classe. Ao se valer desta metodologia, a discussão em torno do exercício profissional do educador musical tende a ganhar novas nuances, afinal o complexo delineamento da figura do educador musical enquanto professor, artista e trabalhador musical ganha em consistência com uma perspectiva mais abrangente e simbiótica; da mesma forma, tal perspectiva se nutre com os variados contornos talhados pelo próprio educador musical na construção híbrida por novos horizontes educativos, artísticos e profissionais.

Palavras chave: Educador Musical – Estágio Curricular Supervisionado – Identidade profissional

INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA

O debate em torno da intrincada temática *Música e Educação*, em suas diversas perspectivas e linhas de análise, vem sendo posto em evidência no mundo educacional e musical brasileiro. Para sua discussão têm convergido estudos acadêmicos, publicações, projetos, programas de cursos de pós-graduação, encontros, festivais, colóquios, seminários. Educadores, músicos e pesquisadores vêm trabalhando com o intuito de desvelar as significações e funções sociais da música, mediante a compreensão interativa entre seus processos de produção e aspectos concernentes aos fundamentos epistemológicos da educação estética em diferentes contextos e formas de manifestação. Neste prisma, a música e a

educação são pensadas como elementos determinados socialmente e determinantes do meio no qual se inserem. São, em vista disso, percebidas em seu caráter eminentemente relacional: sofrendo influências, como também estabelecendo rearranjos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Muitos estudos se desenrolam no sentido de problematizar a macro-temática *Música e Educação* com variedade de enfoques. No que diz respeito, especialmente, à formação e atuação dos profissionais empenhados com a formação musical, nota-se que a discussão, ainda que intensa em âmbitos localizados, raramente é colocada de forma ampla e sistemática. As múltiplas questões envolvidas com o “ser professor” e a educação em música, precisam tocar em outras relacionadas com os saberes, a identidade e a profissionalização subjacentes a uma prática docente de qualidade. Afinal, para a boa educação das crianças e jovens brasileiros, que prescinde de conhecimentos musicais, é essencial investir na formação de professores, constantemente apreendida como frágil. No entanto, mais produtivo do que reafirmar tal fragilidade, é perceber o alargamento de pesquisas, debates e proposições no sentido de torná-la cada vez mais significativa em face dos desafios e complexidades da realidade educacional contemporânea¹.

Assim, refletir sobre o exercício profissional do educador musical - parte integrante da temática maior – impõe seriedade seja pela necessidade de uma abordagem crítica e sistematizada, seja pela exigência de mais pesquisas que tratem do assunto tendo em vista a recente aprovação da Lei nº 11.769 em 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. Ao artigo 26 da lei maior é acrescido o parágrafo 6 que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular (Arte) de que trata o parágrafo 2 do mesmo artigo.

Ainda são poucas as pesquisas, pelo menos no Brasil, que centralizam o educador musical, em menor número estão aquelas que o abordam em sua dimensão profissional. Apesar do risco de certa aridez bibliográfica, este trabalho opta por focalizá-lo como sujeito ao mesmo tempo modelado socialmente e inventivo, cuja prática profissional recria e ressignifica relações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais.

¹ No Brasil, vários pesquisadores se detêm no aprofundamento da temática formação de professores. É o caso de Brzezinski (1996), Libâneo (2001 e 2003), Nogueira (2002), Guimarães (2004), Pimenta (2011), dentre outros.

O objetivo a que esta investigação se propõe é iluminar a categoria dos educadores musicais, entendidos enquanto artistas (músicos) e professores visando apreender como seus percursos formativos - especialmente via estágio curricular supervisionado - corroboram para o delineamento de uma feição identitária, ou melhor, de um perfil profissional.

O modo de produção capitalista vem passando por intensas transformações. É notória a internacionalização do capital expressa pela formação de conglomerados econômicos (empresas/ bancos), pela liderança político-econômico-ideológica de grandes nações capitalistas e pela difusão do ideário neoliberal. Todo esse processo se fez acompanhar por vultosas conquistas científicas e por reestruturações no mundo do trabalho, a destacar: a flexibilização das relações de trabalho criando novas formas de gerência e contrato trabalhistas; a precarização da força de trabalho através da terceirização e redução do emprego regular fazendo crescer a informalidade; fragmentação e individualização da classe trabalhadora manifestada pelo enfraquecimento do sindicalismo combativo; intensificação do trabalho e ressurgimento do desemprego estrutural.

As condições sociais, econômicas e trabalhistas gerais produzem implicações diretas para a atividade profissional do educador musical na atualidade. O trabalho musical encontra-se num grau intenso de flexibilização, precarização e informalidade, mais contundente que as demais ocupações devido à sua própria natureza e constituição histórica². A palavra flexibilidade possui forte apelo ideológico posto que envolvida sob um termo neutro ou, até mesmo, com conotação positiva (sinônimo de maleabilidade, adaptabilidade). Seu real sentido, muitas vezes mascarado, está relacionado com a degradação das condições de trabalho, de proteção social, baixos salários, jornadas intensas. O trabalho flexível é aquele do auto-emprego, do *free-lancing*, oriundo dos cachês, em tempo parcial, temporário ou subcontratado; sem qualquer cumprimento, por parte do contratante, de obrigações fiscais e trabalhistas. O processo de precarização é consequência inevitável e parte inerente do trabalho flexível (SEGNINI, 2006).

A profissionalização do educador musical pode ser dimensionada em âmbitos políticos-econômicos gerais, sociopolíticos e político-pedagógicos. Assim, além de refletir

² A análise histórica da profissão musical revela que em “suas próprias bases, que são diferenciadas, apresenta desde o início, em suas relações trabalhistas, processos de flexibilização e precarização de sua força de trabalho” (COLI, 2003, p. 167). Desde os gregos, passando por Mozart, até os dias atuais, a condição de trabalho e de carreira do músico/educador musical está associada à instabilidade.

sobre questões relativas à constituição da ordem político-econômica nacional e internacional, além de se debruçar sobre as condições sociais gerais do trabalho do educador musical, faz-se necessário também ponderar aspectos relacionados à sua formação, buscando entender os saberes construídos no decorrer de seu percurso formativo que corroboram para o desenvolvimento de uma identidade profissional (GUIMARÃES, 2004).

Pensar na formação, atuação e identidade do educador musical é pensar no percurso traçado por este profissional na construção de uma carreira cuja base formativa se mostra multifacetada e extensiva à formação inicial e continuada. Não há um momento preciso em que a tríade “formação, atuação e identidade” se enreda de modo a delinear a feição e o fazer de cada educador musical. Mas no exercício do estágio curricular supervisionado estas questões tornam-se objetos de constante reflexão, contribuindo para a edificação de um conjunto de saberes e práticas que de modo articulado contribuirão para o estabelecimento sempre híbrido e mutante da identidade do educador musical.

Pesquisadores e professores vêm trabalhando no sentido de problematizar a temática “estágio”³ fazendo com que as reflexões dialoguem e se interpenetrem auxiliando, inclusive, na construção de novos contornos em diversos dispositivos legais. Exemplo disto aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, que a partir de modificações engendradas pela lei n. 12.014 de 2009, passou a considerar o estágio como um dos fundamentos essenciais na formação do profissional da educação.

Em conformidade com a lei maior, a Resolução CNE/ CP n. 1/ 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aponta para a necessidade de fomentar o estágio curricular supervisionado como momento de articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Ainda segundo o documento, o estágio deve ser realizado em escola de educação básica em regime de colaboração interinstitucional e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio⁴ (art.13). Quanto à carga horária, existe uma resolução específica, a

³ Vide Pimenta (2011); Pimenta e Lima(2011). Segundo as autoras, o estágio precisa ser compreendido como um campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo seja a pesquisa.

⁴ Campo de estágio é sinônimo de unidade concedente conveniada com a instituição formadora, constituindo-se no local em que a prática do estágio se concretiza. Segundo o artigo 9º da lei 11.788/ 2008, “as pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio”, desde que observadas algumas determinações.

Resolução CNE/ CP n. 2/ 2002, que determina a necessidade de quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso.

A lei que dispõe sobre estágio de estudantes, n. 11.788/ 2008, detalha pontos cruciais acerca do teor, das modalidades e das relações estabelecidas no momento do estágio curricular supervisionado, determinando papéis peculiares para cada parte envolvida: instituição formadora, parte concedente, agentes de integração, estagiário, orientadores e supervisores. Tal dispositivo visa organizar e viabilizar uma política de estágio que contemple uma aproximação com o mundo do trabalho preparando o aluno para o exercício da profissão e da cidadania. Determina ainda a necessidade de documentos essenciais para a caracterização do estágio enquanto ato educativo supervisionado, sem vínculo empregatício de qualquer natureza.

A referência também se faz presente em alguns artigos (art. 2, 5 e 7) da Resolução n. 2/ 2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Música. O estágio curricular supervisionado em suas diferentes formas de organização e operacionalização é tomado como componente curricular essencial para assegurar o perfil do profissional desejado, de modo a consolidar os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. A resolução também prevê o diálogo crítico-reflexivo entre teoria e prática, mediante a consolidação de atividades que articulem ensino-pesquisa-extensão.

Os documentos acima mencionados convergem para a importância do estágio na formação do educador musical, incluindo-o como dispositivo curricular imprescindível para a constituição da profissionalização deste educador, de modo a potencializar o delineamento consciente de sua atuação e identidade enquanto professor.

A prática docente é momento rico de construção de conhecimentos; sejam conhecimentos tácitos, implícitos, interiorizados no dia-a-dia da ação pedagógica, seja de conhecimentos refletidos advindos de atitudes criativas suscitadas diante de situações inusitadas e que exigem a construção de novas soluções. Os conhecimentos refletidos vão formando um repertório de ações convertendo-se em conhecimentos práticos e a partir de novas situações, buscas são engendradas promovendo a solução de problemas e a construção de mais conhecimentos práticos (SHON, 2000). Este movimento que reflete, analisa e problematiza a prática profissional só é possível quando o estagiário se vê imerso na prática escolar. Quando ele se encontra mergulhado em seu fazer tende a desafiar suas possibilidades

de atuação buscando novas formas de implementar seu repertório de saberes e construindo delineamentos mais consistentes para sua identidade enquanto educador musical.

Problematizar questões relativas ao estágio – saberes, práticas, profissionalização - é uma tentativa possível na direção do intento em se esboçar, ainda que com borrões e imperfeições, o perfil profissional do educador musical na contemporaneidade. É não apenas pertinente como necessária uma construção analítica mais global deste profissional na contemporaneidade. É preciso questionar a visão que se tem do educador musical e a noção que ele tem de si mesmo, tendo por base a crítica, a reflexão, o desencantamento de visões arraigadas e mitificadas.

Assim, o presente projeto intenta “rasgar o véu que tece ao redor do objeto” (Adorno, 1995, p. 194), propondo uma reflexão acerca da relação entre o estágio curricular supervisionado e a constituição do perfil profissional do educador musical através de seu desnudamento, que é o desnudamento da própria pesquisadora, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa. Esta relação dialética torna-se infrutífera quando da tentativa de diferenciação pura e reta entre as duas partes que, na realidade, podem se constituir em não-identico quanto mais tentarem se afastar, um afastamento que reafirma a presença do sujeito no objeto e do objeto no sujeito.

Importante mencionar que minha atuação hoje está localizada na docência no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Nesta instituição, leciono disciplinas que relacionam música e educação, bem como oriento alunos durante o estágio curricular obrigatório em espaços formais. A todo tempo, especialmente ao acompanhar os alunos nos campos de estágio, reflito sobre o perfil do educador musical, assunto que comecei a discutir em dissertação defendida na EMAC-UFG (AQUINO, 2007) e que continuo a debater inclusive em seminários e eventos. Penso sobre quais competências este profissional deva ter para uma prática produtiva e integradora, quais seriam seus campos particulares de atuação, se sua formação pedagógico-musical está adequada às demandas da realidade educacional brasileira, tendo como pano de fundo as oportunidades de ação e reflexão geradas durante o estágio curricular supervisionado (AQUINO e AGUIAR, 2011; AQUINO e SILVA, 2011).

Daí depreende-se o compromisso para com o tratamento minucioso da temática escolhida e, de modo amplo, o comprometimento para com uma educação estética

democrática e de qualidade nas escolas brasileiras, educação esta que ganha em beleza e consistência quando inundada pelas qualidades surpreendentes da música.

OBJETIVO GERAL

Compreender a relação entre o estágio curricular supervisionado e o exercício profissional do educador musical na contemporaneidade, tendo por base três dimensões analíticas: a formação, a atuação e o perfil identitário.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Entender em que medida as condições do trabalho musical na contemporaneidade se refletem no exercício profissional do educador musical
2. Averiguar as concepções presentes em documentos legais que normatizam a profissão de educador musical no Brasil
3. Investigar as diversas percepções trazidas em textos por educadores musicais sobre a própria categoria profissional
4. Refletir sobre as ambivalências do Estágio Curricular Supervisionado, especificamente do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG), de modo a perceber as contribuições e/ ou entraves do estágio para o exercício profissional dos alunos e para a construção de uma identidade de classe
5. Analisar o discurso dos próprios educadores musicais acerca de temáticas relacionadas à formação, atuação profissional, identidade de classe, mediante a formação de um grupo focal
6. Cruzar os dados, discursos, referenciais de modo a sinalizar um possível perfil do educador musical na contemporaneidade

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O aporte teórico que indicará os caminhos para a análise que essa pesquisa pretende desenvolver será diversificado envolvendo textos, artigos, livros, documentos legais que versem sobre o exercício profissional do educador musical na contemporaneidade. É proposto um diálogo com autores que discutam educação e estágio curricular supervisionado

(BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO, 2001 e 2003; NOGUEIRA 2002; GUIMARÃES 2004; PELLEGRIN *et all*, 2011; PIMENTA 2011; PIMENTA E LIMA 2011), arte (ADORNO, 1985, 1995; CANCLINI, 2006), que trabalham as interfaces entre as duas áreas e ainda aqueles que versam sobre condições de trabalho e exercício profissional (COLI, 2003; MENGER, 2005; LUDCKE, 1993; LUDCKE e BOING, 2004 e 2012; PICHONERI, 2005; SEGNINI, 2006; AQUINO, 2007), emprestando ao texto aspectos mais amplos para análise.

Pesquisadores imbuídos com a temática da formação, atuação e identidade de classe do educador musical permearão a discussão. Serão utilizados livros e artigos de educadores musicais que se dedicam ao intento de desvelar aspectos relacionados à formação e ao perfil profissional de sua categoria (BELLOCHIO, 2001, 2003; MATEIRO, 2003; BEAUMONT, 2004; CERESER, 2004; MACHADO, 2004; TOURINHO, 2006). Igualmente relevantes são estudos que tratam da formação do educador musical através do estágio curricular supervisionado (BELLHOCHIO E BEINEKE, 2007; BUCHMAN, 2008, MATEIRO e SOUZA, 2006).

Por isto, serão consultadas produções de importantes entidades que congregam profissionais da educação e/ou da música como é o caso da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – ANPPOM e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd . Também serão visitados bancos de dissertações e teses produzidas por programas de pós-graduação em Educação e em Música.

Este diversificado referencial bibliográfico propiciará o diálogo entre assuntos macros e temáticas mais específicas da problemática ora levantada. A partir do cruzamento de dados e de reflexões fundamentadas estar-se-á contribuindo para uma abordagem original que avance em lacunas deixadas por investigações até então realizadas.

METODOLOGIA

Com relação ao percurso metodológico, embora haja intenção em projetá-lo antecipadamente, seu delineamento se mostrará legítimo durante o desenrolar, quase sempre sinuoso, do trabalho. Assim, a escolha por determinado enfoque ou instrumento de coleta de dados não é fechada tampouco categórica. O próprio processo de construção da pesquisa indicará os procedimentos mais adequados e, a este processo, somará o estudo da

pesquisadora bem como sua visão de mundo. O caminho percorrido tanto para o recorte do tema quanto para a definição de aspectos metodológicos não se mostra, pois, límpido e conclusivo. Porém, há constância quanto à inquietude sobre o exercício profissional do educador musical na contemporaneidade e a importância em tratar o tema com subsídios bibliográficos e empíricos.

Neste sentido, será realizada pesquisa bibliográfica e também de campo sob duas modalidades: estudo de caso e grupo focal. O estudo de caso visa perceber as ambivalências no processo de formação do educador musical durante o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Música, especificamente daquele oferecido pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG). O grupo focal composto por educadores musicais em exercício intenta apreender como estes profissionais sentem as contradições do seu fazer, como percebem questões relativas à profissionalização, à categoria profissional, à identidade de classe. A técnica do grupo focal se caracteriza pela discussão desenvolvida por seus participantes (GATTI, 2005), discussão que será norteadada pela pesquisadora.

Para atender a esta proposta, serão seguidas (não linearmente) as seguintes etapas:

- Pesquisa bibliográfica

A) Levantamento bibliográfico acerca do tema a partir de material já elaborado e disponível na forma de livros, artigos, periódicos, teses, dissertações, documentos legais, dentre outros.

B) Estudo e análise da bibliografia para reflexão e aprofundamento do tema, mediante o confronto de idéias e informações, objetivando um diálogo reflexivo com o objeto em estudo.

- Pesquisa de campo.

A) Estudo de caso objetivando a compreensão do Estágio Curricular Supervisionado, especialmente do curso de Licenciatura em Música da EMAC/ UFG, para a formação, atuação e constituição identitária do educador musical.

B) Formação do grupo focal para discussão da visão destes profissionais de aspectos concernentes à relação dialética entre formação, atuação e perfil profissional. O grupo focal será formado pela pesquisadora envolvendo quinze educadores musicais com graduação na área e cujas atuações se dêem no campo da docência musical em diversos espaços e modalidades

C) Seleção, classificação, organização e análise dos dados e informações coletadas.

- Divulgação da pesquisa, ainda em andamento, para possíveis modificações.

A) Participação em seminários, fóruns, GTs, em nível regional e nacional, para troca de informações e dados, visando o enriquecimento da pesquisa.

B) Elaboração de pôsteres, artigos e sínteses que versam sobre a problemática abordada

Referências:

ADORNO, T.W. Sobre sujeito e objeto. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. De Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

AQUINO, Thaís Lobosque. *O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica*. Dissertação de mestrado em Música - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, 2007. Orientadora: Profa. Dra. Glacy Antunes de Oliveira

AQUINO, Thaís Lobosque; AGUIAR, Adriana. A formação profissional do educador musical: possibilidades e tensões reflexivas do Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG. In: *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos: UAB - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

AQUINO, Thaís Lobosque; SILVA, José Antônio. O estágio curricular obrigatório na formação do discente em Educação Musical da EMAC/UFG: uma experiência significativa. In: *Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa*. São Carlos: UAB - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

BEAUMONT, Maria Teresa. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 6, p. 41-47, setembro 2001.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, março 2003.

BELLOCHIO, Claudia; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS. In: *Revista Hodie*. Goiânia, v. 7, n. 2, 2007.

BUCHMAN, Letícia Taís. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Dra. Cláudia Bellochio.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 28/08/2012

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25/08/2012

_____ Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25/08/2011.

jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 02/09/ 2012

_____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 02/09/ 2012

_____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 12.764, de 6 de agosto de 2009* Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 02/09/2012

_____ Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 25/08/2012

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

COLI, Juliana Maria. “*Vissi D’arte*” por amor a uma profissão: um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico. Tese de doutorado em Ciências Sociais - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: www.libdigi.unicamp.br. Acesso em: 30/08/2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Líber Livros, 2005

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

LUDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera (org.). *Rumo a uma nova didática*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. (p. 64-74)

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 05/01/2013

_____. Do trabalho à formação de professores. *Caderno de Pesquisa*. [online]. vol.42, n.146, pp. 428-451. maio/ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n146/v42n146a07.pdf>. Acesso em: 05/01/2013

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006. 199p.

MATEIRO, Teresa da Assunção N. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, março 2003.

MENGER, Pierre-Michel. *Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo*. Lisboa: Roma Editora, 2005.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Orientadora: Dra. Selma Garrido Pimenta.

PELLEGRIN, Ana de *et all*. Da Didática e Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado na FEF/UFG: continuidades, rupturas e contradições diante da reforma do currículo de licenciatura a partir de 2007. In: *Didática e Práticas de Ensino: texto e contexto em diversas áreas do conhecimento*. Organizadores: José Carlos Libâneo, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandra Valéria Limonta. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. 192 p.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação de mestrado em Educação, Sociedade, Política e Cultura - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 20/08/2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. *Trabalho e profissão em arte: divisão internacional do trabalho e relações de gênero nas heterogêneas vivências do trabalho precário*. 2006. Disponível em: www.centrodametropole.org.br/textos. Acesso em: 20/08/2012

SCHON, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, 2000

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educadores musicais. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 15, p. 7-10, set. 2006.

O Estágio Supervisionado como possibilidade de repensar a própria prática

Italan Carneiro
UFPB/IFPB
italancarneiro@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada a partir da realização do estágio curricular supervisionado, discutindo seu desenvolvimento e importância especificamente para aqueles que já se encontram atuando profissionalmente em sala de aula, destacando a possibilidade de sua realização como oportunidade para uma (re)avaliação da própria prática docente. Construído a partir de relato de experiência, o artigo apresenta questões vivenciadas ao longo da prática do estágio. Partindo da perspectiva de autores como Tourinho (1995), Perrenoud (1999) e Oliveira e Serrazina (2002) são discutidas questões referentes ao planejamento e à prática reflexiva.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Prática reflexiva. Planejamento.

Apresentação

Tendo como objetivo apresentar o relato da experiência vivenciada ao longo do estágio curricular supervisionado, o presente artigo discute o desenvolvimento e a importância dessa atividade para aqueles que já se encontram atuando em sala de aula. Destaca-se sua realização como oportunidade para uma (re)avaliação da própria prática docente, pois, conforme Tourinho (1995, p. 36), “sabemos que muitos dos graduandos dos cursos de licenciatura, antes do estágio, já estão em sala de aula ou envolvidos com o ensino. Isso não elimina o valor e a utilidade do estágio.”¹

Concordando com a autora, podemos afirmar que o estágio quando realizado nestas circunstâncias adquire uma nova configuração, no qual o processo de inserção profissional é substituído pelo processo reflexivo. Nesse momento, agrega-se a toda uma prática profissional e pessoal, carregada de valores e significados, a necessidade de abertura para a construção de novos olhares e leituras. Segundo Tourinho (1995, p. 50), “a preparação do professor de música via estágio, reforça e cria modelos de ensino e aprendizagem musical, abrindo espaços para a investigação desses processos”.

¹ Iniciei minha atuação em escolas especializadas e no ensino regular de música a partir da formação de bacharel em música e licenciado em pedagogia. Atualmente encontro-me concluindo o curso de Licenciatura em Música, concomitantemente ao mestrado em Educação Musical.

Dessa forma, a partir da minha recente oportunidade de ter realizado o estágio utilizando minha própria sala de aula como campo, apresento e discuto neste artigo algumas questões relevantes que se destacaram ao longo da realização do referido estágio. Assim, me reporto à questão levantada por Tourinho que reverbera desde a década de 1990: “Quanto não teríamos aprendido se, ao final de cada ano, questões fundamentais surgidas nos estágios estivessem ‘as vistas’ dos educadores musicais como temas de discussão e de crescimento da área?” (TOURINHO, 1995, p. 39).

O Estágio Supervisionado

A partir da LDB 9.394/96, um conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação determinou as diretrizes para a formação de professores. Na LDB, as determinações sobre a formação dos profissionais da educação são abordadas no “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, cujo Art. 61 institui que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: **I** – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; **II** – **a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço**; **III** – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 1, grifos nossos)

A carga horária para as atividades relativas à prática de ensino, por sua vez, é estipulada no Art. 65, onde determinou-se que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 1).

Tratando especificamente dos estágios, encontramos no “Título VIII – Das Disposições Gerais”, o Art. 82 determinando que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL, 1996, p. 1). Deste modo, as Instituições de Ensino Superior têm garantida sua autonomia para definir o desenvolvimento da realização dos estágios, de acordo com a realidade local, dentro de suas necessidades e possibilidades.

Destacam-se ainda, em se tratando de legislação nacional, as Resoluções CNE/CP

1/2002² e CNE/CP 2/2002³, além da Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004⁴.

A realização do estágio curricular supervisionado no curso da UFPB submete-se ainda à Resolução 04/2004⁵ do seu Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão que estabelece a base curricular para a formação pedagógica dos seus cursos de licenciatura. A carga horária do estágio, conforme o Art. 7º, é de 405h, contempladas a partir de três momentos distintos, sendo estes:

Estágio I: A prática no ensino de música nas **escolas de educação básica**, tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos para a atuação profissional nesse contexto, com ênfase na formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho. Estágio II: A prática no ensino de música em **contextos não formais** de ensino da música, como ONGs, associações comunitários e demais espaços educativo-musicais, considerando a realidade educacional brasileira em suas distintas possibilidades de atuação. Estágio III: A prática no ensino de música em **escolas especializadas** da área, tendo como base os fundamentos da metodologia, instrumentação e avaliação do ensino musical nas suas distintas dimensões educativas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p. 36, grifos nossos)

Neste artigo, me refiro à realização do Estágio I⁶ que foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), na modalidade do ensino médio⁷.

² “Art. 1º 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 (BRASIL, 2002a, p. 1).

³ Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, determinando que a formação dos profissionais será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800h, das quais 400h são destinadas ao estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2002b, p. 1).

⁴ O documento “Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências” (BRASIL, 2004, p.1).

⁵ “Art. 5º Conceitua-se o Estágio Supervisionado de Ensino como um componente curricular obrigatório, norteado e articulado pelos princípios da relação teoria-prática e da integração ensino-pesquisa e extensão, a aproximação do estudante à realidade de sua futura atuação profissional e sua vivência, ainda durante a formação inicial sob a forma de várias atividades definidas nos projetos de estágio dos alunos. [...] Art. 8º O Estágio Supervisionado de Ensino deve enfatizar a formação docente vivenciada no ambiente concreto de trabalho não assegurando vínculo empregatício ao discente junto à empresa ou instituição na qual o realize, podendo, no entanto, ser uma atividade remunerada” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004, p. 1).

⁶ É importante destacar que na licenciatura em música da UFPB os estágios são desenvolvidos pela própria coordenação e corpo docente, diferenciando-se de outros cursos nos quais o Centro de Educação assume sua condução.

⁷ Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical.

Apesar do estranhamento inicial trazido pela condição simultânea de professor e estagiário, percebi-me diante de uma excelente oportunidade para refletir sobre minha prática docente recém transposta das escolas especializadas para o espaço regular de ensino, afinal, o estágio “deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente” (BEINEKE; BELLOCHIO, 2007, p. 2).

O desenvolvimento do estágio

A realização do estágio previu o acompanhamento de 16h de sala de aula, valor que equivale aproximadamente à carga horária de um bimestre no curso do IFPB (2h/a semanais), coincidindo com o 4º bimestre do ano letivo de 2012.

O modelo do plano de ensino, assim como do plano de aula, tornaram-se objetos de pesquisa e debates durante os encontros da disciplina Estágio Supervisionado I, nos quais todos os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar os formatos que conheciam e quais pretendiam utilizar, justificando e discutindo sua escolha. Nesse contexto, tive a condição de fazer alterações no meu modelo de plano de ensino, acrescentando itens – como o cronograma detalhado – que ampliaram minha visão do período letivo, bem como sua relação com os conteúdos programáticos, possibilitando um melhor aproveitamento do tempo a ser administrado. Meu plano de aula também sofreu alterações, ganhando, por exemplo, o acréscimo da minutagem aproximada para cada item proposto, além de algumas pequenas mudanças na disposição dos conteúdos, realizadas ao longo do semestre.

Após a elaboração do plano de ensino, os conteúdos dispostos no cronograma deram origem aos planos de aula, sempre discutidos com a professora supervisora na semana anterior a sua aplicação em sala, tendo seus resultados avaliados na semana posterior, conjuntamente com a discussão do plano de aula da semana seguinte. O exercício do planejamento, segundo Mateiro e Téó (2003), pode ser enxergado de duas formas:

[...] de um lado, o ato de planejar favorece a sistematização e a previsão metódica das possíveis ações, de outro, quando concebido de forma dura, sem discussões prévias que o flexibilizem enquanto conceito e, também, enquanto prática, torna-se um guia rígido e inacabado. (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 94)

No nosso caso, ao longo das 8 semanas de estágio, o plano de aula teve a função de uma bússola norteadora, não tendo sido confundido em momento algum com um roteiro “inalterável” a ser cumprido. Refletindo acerca dessa necessidade de flexibilização, Lima (2012, p. 9) afirma que “a improvisação e o planejamento andam de mãos dadas o tempo todo, e cabe ao professor, no seu processo de reflexão, tomar consciência de tais questões para tornar o processo educativo significativo e eficaz”. Corroborando com o raciocínio de Lima sobre a necessidade de perceber as demandas dos estudantes, em detrimento à rígida aplicação de um cronograma, Pereira (1999) afirma que:

[...] é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. (PEREIRA, 1999, p. 117)

Entendendo que o processo de estágio é coletivo e de mão-dupla – dentro da sala de aula, enquanto docente, e dentro da sala de aula, enquanto estudante – este encontra-se permeado pelo “cruzamento da linha teórica do professor supervisor, suas convicções, objetivos, métodos de trabalho e interesses de estudo, com os projetos dos alunos, suas aptidões, habilidades e experiências” (TOURINHO, 1995, p. 37). É importante ainda ressaltar que “cada estudante e cada professor carregam diferentes concepções do que vem a ser o papel dos orientadores” (MATEIRO E TÉO, 2003, p. 93).

Destaco, então, a condição “delicada” na qual o professor supervisor se encontra, pois este não pode deixar de ter a percepção do estagiário como um profissional, colega de profissão, independente de possíveis divergências ou do grau de “inadequação” das propostas do estagiário/docente. Desse modo, “o espaço para que os alunos revelem sua percepção sobre a formação que estão vivenciando é um fator necessário e desejado” (BUCHMANN, 2008, p. 39). E o diálogo e o respeito, sempre na via de mão-dupla, precisam ser a base de sustentação de todo o percurso do estágio.

A prática reflexiva

Sobre as funções e possibilidades do estágio, Buchmann (2008) reflete que:

[...] além de o estágio supervisionado representar um espaço ideal para o

estabelecimento de relações com todas as vivências e aprendizagens realizadas nas disciplinas curriculares, essas relações vão sendo estabelecidas a partir da prática em sala de aula escolar e do exercício de problematização e reflexão sobre essa prática, os quais devem ser mediados pela orientação de estágio. (BUCHMANN, 2008, p. 49)

Assim, através da análise periódica e sistemática de cada plano de aula, bem como do seu desenvolvimento e resultados, a prática realizada durante o estágio foi alicerçada sob o conceito do professor reflexivo. Nesse momento me reporto à Perrenoud (1999) para fazer uma importante consideração a respeito da “prática reflexiva espontânea de todo ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou a sua ação” (PERRENOUD, 1999, p. 10). A presença da reflexão apenas nos momentos de dificuldade faz parte da prática dos profissionais que não tiveram acesso a conhecimentos que possibilitem reflexões mais sistematizadas. Contudo, conforme o autor, esse posicionamento não caracteriza o professor reflexivo, pois este “também reflete quando está bem, uma vez que haver-se com situações desconfortáveis não é seu único motor; sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Assim, através das pesquisas, debates e conhecimentos postos em prática durante o estágio, adquirimos as ferramentas necessárias para aproximar nossa prática do ideal reflexivo metódico e coletivo apresentado por Perrenoud.

Ainda sobre o conceito da “prática reflexiva”, faz-se importante sua delimitação com uma maior precisão, visto que esta terminologia vem sendo questionada por autores como Oliveira e Serrazina (2002):

[...] merece ser problematizada a tendência para se dizer que qualquer pensamento sobre a prática é reflexivo. Assumir essa ideia, leva a encerrar a discussão em torno das características e dos princípios subjacentes ao ensino reflexivo e, deste modo, não se questiona a importância do processo reflexivo na inovação em educação. (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 30)

Dessa forma, entendendo a possibilidade de distintas abordagens, refiro-me neste texto ao profissional reflexivo a partir do entendimento de Perrenoud (1999) que, refletindo sobre as características deste, afirma que:

[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não uma rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. (PERRENOUD, 1999, p. 11)

Vale reforçar ainda a importância da reflexão sobre a reflexão, entendendo que dentro da prática existem, além de múltiplos aspectos que merecem ser refletidos, vários níveis de aprofundamento da reflexão. Pois, “muitas vezes o contexto em que os professores trabalham condiciona a forma como conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática” (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 37).

Assim, a reflexão sistemática sobre os conteúdos a serem ministrados e sobre as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem da música, além transformar a prática docente, pode contribuir na resignificação da relação do professor com a música, que muitas vezes já se encontra desgastada. Dessa forma, reforço que, através da análise periódica e sistemática do plano de ensino e de cada plano de aula, o contato com a prática reflexiva foi, sem dúvida, um dos ganhos mais significativos obtidos na realização do estágio.

Considerações finais

Minhas experiências anteriores de ensino de música haviam sido realizadas em escolas especializadas, trabalhando conteúdos similares, porém em um contexto e com um alunado bastante diferenciado do encontrado no IFPB. Destaco como três importantes características que diferenciam estes dois espaços: a condição voluntária dos alunos nas escolas especializadas (nem sempre encontrada nos espaços formais de ensino); a quantidade de alunos disposta em cada turma (a escola especializada atendia o máximo de 5 alunos por turma, enquanto no ensino técnico formal esse número chega a 30); e a flexibilidade que o currículo possui nas escolas especializadas.

Frente às novas demandas, deparando-me com as limitações da formação do Bacharel em Música, fui levado a refletir e repensar minha atuação em sala de aula. Situação esta, que ratifica o pensamento de Oliveira e Serrazina (2002) quando afirmam que:

A insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem

conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas. (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 29)

A vivência acima descrita, de atuação em um espaço não contemplado pela formação, fundamenta o pensamento de autores como Penna (2005) que defende que:

[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo. (PENNA, 2005, p. 50)

Desse modo, retomando a reflexão de Tourinho (1995), apresentada no início do texto em forma de questionamento, podemos afirmar que dentro do curso de Licenciatura, o estágio curricular supervisionado configura-se como um dos momentos mais significativos na formação do Educador Musical, pois proporciona, para a maioria, a inserção na realidade profissional docente e, para outros, a possibilidade de adquirir novas perspectivas sobre sua prática.

Concordando com Oliveira e Serrazina (2002, p. 37), quando estas afirmam que “as escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças” – ampliando a reflexão para o universo dos jovens e adultos – ratifica-se a relevância de se (re)pensar constantemente a prática docente, tal como estimulado pelas disciplinas de estágio.

Desse modo, durante a realização do estágio tive a oportunidade de refletir sobre os objetivos a serem alcançados na disciplina ministrada a partir de novas perspectivas; assim como sobre os objetivos do próprio estágio; reavaliar os conteúdos programáticos de forma mais contextualizada; repensar os procedimentos metodológicos e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem; e refletir sobre o processo avaliativo, que trata-se na maioria das vezes, de um ponto complexo e não consensual.

Percebe-se assim o significado que a experiência de estágio pode representar para os estagiários e a possibilidade concreta de que eles também sejam produtores de conhecimentos, tanto pelos relatos de experiência e suas conclusões, quanto por pesquisas que possam contribuir ou mesmo realizar sobre o estágio supervisionado e a construção da docência. (BUCHMANN, 2008, p. 45)

Assim, colocar-se em sala de aula enquanto aluno para refletir sobre a condução da própria prática enquanto professor, exercita a condição de eternos aprendizes que nós, profissionais que temos a atuação vinculada diretamente à formação do outro, não deveríamos perder sob nenhuma circunstância.

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS et al., 1997, p. 89)

Referências

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Encontros e desencontros na prática educativa: um estudo com estagiários de música da UDESC/SC e da UFSM/RS. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007.

Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_VBeineke_CRBellochio.pdf>. Acesso em: 07/07/2013.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14/07/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14/07/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 14/07/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

Música e dá outras providências. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 14/07/2013.

BUCHMANN, Letícia Taís. **A construção da docência em Música no Estágio**

Supervisionado: um estudo na UFSM. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2008. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2008-07-29T113433Z-1665/Publico/LETICIATAISBUCHMANN.pdf>. Acesso em: 11/07/2013.

DELORS, Jacques, et al. **Educação – um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. MEC/UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470>. Acesso em: 15/07/2013.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 89-95, set. 2003. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo9.pdf>. Acesso em: 07/07/2013.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. A reflexão e o professor como investigador. In: Grupo de Trabalho de Investigação da Associação de Professores da Matemática de Portugal (Org.). **Reflectir e Investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42. Disponível em: <http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf>. Acesso em: 07/07/2013.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf>. Acesso em: 07/07/2013.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, 1999. p. 5-21. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 23/09/2012.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 2, p. 35-52, jun. 1995. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_5.pdf>. Acesso em: 07/07/2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N° 04/2004**. João Pessoa, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>>. Acesso em: 14/07/2013.

_____. Curso de Licenciatura em Música. **Projeto Pedagógico**. João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/clm/images/stories/PPC_Lic._em__Musica_UFPB_2009_-_atualizado_com_Libras_e_novos_instrumentos.pdf>. Acesso em: 09/07/2013.

O fazer musical antecedendo a teoria

Jussânia Borges Corrêa
 UnB - Universidade de Brasília
 jubcorrea@yahoo.com.br

Resumo. Este trabalho mostra o resultado de observações e atuações realizadas em turmas de musicalização infantil na Escola de Música de Brasília com o objetivo de compreender como ocorre a aprendizagem musical neste contexto e colocar a importância da criação musical. Além das leituras complementares, foram feitas observações participativas em aulas de teoria, observações de aula coral, prática de conjunto e oficinas de instrumentos. Foi trabalhado o projeto de criação de uma paisagem sonora do cerrado, com uso de conhecimentos indígenas, onde os alunos participaram explorando objetos sonoros, improvisando, compondo e interpretando. O fazer musical antes da introdução teórica, presente em aulas observadas e no projeto realizado, bem como o uso de grafias simples não convencionais, facilitam a compreensão e participação dos alunos nas atividades de forma prazerosa e educativa.

Palavras-chave: fazer musical, paisagem sonora, criação, índios, meio ambiente

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido durante o curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília, observando e atuando como estagiária em turmas de musicalização infantil do Centro de Educação Profissional / Escola de Música de Brasília, durante o primeiro semestre de 2013, e tem como objetivos principais compreender a aprendizagem experiencial relacionando pontos em comum com autores da área, colocar a importância da criação musical e da valorização das culturas ancestrais, principalmente as raízes brasileiras. Para tal, foi trabalhado um projeto de aula sobre a criação de uma paisagem sonora do cerrado com uso dos conhecimentos tradicionais do povo indígena Krahô.

A atuação junto à professora regente ocorreu das seguintes formas: observação participante; afinar instrumentos; tirar dúvidas de exercícios; tocar Flauta Doce; substituição da professora regente; ensaio da apresentação final. Também foram observadas outras aulas, coral, prática de conjunto e oficinas de instrumentos.

As observações e atuações, juntamente com os referenciais teóricos, deram base para a elaboração deste artigo, de forma a colocar pontos em comuns, sugestões e questionamentos para uma educação musical significativa que priorize a criação e o fazer musical, buscando interagir o aluno com nossa cultura brasileira e o meio ambiente em que vivemos.

Contexto de atuação

O Centro de Educação Profissional / Escola de Música de Brasília é uma escola pública profissionalizante que oferece cursos a nível básico e técnico, nos turnos: matutino, vespertino e noturno. A idade mínima para ingresso é de 8 anos completos sem limite de idade, e a forma de ingresso é por sorteio e teste pra cursos básicos; teste para cursos técnicos em instrumentos clássicos e populares; técnico em áudio; técnico em musicografia; técnico em arranjo. A infraestrutura do CEP-EMB consiste em: 2 teatros, o Teatro da Escola de Música de Brasília - TEMB, e o Teatro de Câmara Maestro Carlos Galvão - TCMCG; uma biblioteca; uma musicoteca; uma instrumentoteca; em torno de 92 salas de aula; salas de reuniões; diretoria; secretaria; serviços administrativos. Os recursos humanos compõem-se de 2150 alunos, 260 professores e 100 funcionários.

As aulas da professora regente da turma MB1 são permeadas de: caráter lúdico; os alunos aprendem a tocar antes de conhecerem a grafia musical; uso de playback; iniciação à Flauta Doce; aprendizagem no Teclado; grafia musical alternativa, explicações simplificadas sem aprofundamento teórico/técnico; material didático: livros, apostilas, caderno com exercícios.

As músicas trabalhadas para apresentação final realizada no Teatro da Escola de Música de Brasília - TEMB, pelas turmas de musicalização infantil do período matutino, foram em homenagem ao Rock N' Roll dos anos 70, com um repertório coral e instrumental abrangendo o rock nacional e internacional.

Observações e reflexões

A realidade educativa pode ser investigada através da observação. Através da experiência exposta neste trabalho, comprova-se que “exercitando a observação sobre condições concretas do processo de ensinar, podemos aprender com eles a ser professor” (MORATO; GONÇALVES, 2006, p.120).

Abrahams (2005) apresenta como os princípios da Pedagogia Crítica para a Educação Musical fortalecem o ensino e a aprendizagem de música, de forma que transforme estudantes e professores. Um currículo baseado nos princípios dessa Pedagogia é mais interessante aos alunos, pois a criação de música é libertadora e transformadora, oferecendo oportunidades

para que as aptidões individuais sejam identificadas e para que os indivíduos que aprendem em estilos diversos sejam respeitados e valorizados em diferentes meios.

Estes princípios são relacionados aos escritos e ensinamentos de Paulo Freire que levam à conscientização, ligando a palavra ao mundo, e uma transformação que induz à libertação.

Freire defendeu que a menos que a aprendizagem facilite uma mudança na percepção da realidade do aluno, o aprendizado não ocorreu. Os professores, de acordo com Freire, facilitam essa conexão ajudando aos alunos a inspirarem-se na sua própria realidade para criar novas possibilidades. [...] Os professores de música que ensinam criticamente vêm a si próprios como parceiros dos alunos. Em consequência, vivenciam resultados que são transformadores no nível pessoal. (ABRAHAMS, 2005, p. 67)

No CEP-EMB, observa-se nas aulas de musicalização infantil, parte destas características citadas. Ocorre uma prática e preocupação em se caminhar neste sentido, como, priorizar o fazer musical acima da leitura teórica, o tocar em grupo para uma apresentação final envolve a todos no prazer da realização musical em conjunto. A apresentação de uma grafia simplificada antes do ensino de notas musicais na pauta proporciona o aprendizado conjunto de ouvido e relacional aos desenhos e símbolos musicais.

No projeto desenvolvido, “Paisagem sonora do cerrado”, princípios de Paulo Freire e dessa pedagogia foram trabalhados, levando os alunos a explorarem objetos sonoros e o meio ambiente sonoro em que vivem, criando e registrando em desenhos (grafias não convencionais) suas impressões imaginativas musicais e apresentando o resultado em grupos para a turma. Este projeto teve como mola propulsora, a valorização da cultura indígena brasileira, principalmente dos povos da Terra indígena Krahô.

A autora Meki Emeka Nzewi (2005), defende uma educação cultural-sensível que restaure uma ideologia criativa ancestral, valorizando o legítimo legado dos procedimentos e conhecimentos indígenas e suas intenções humanitárias condutoras da sociedade e aspirações criativas. Para Nzewi cada indivíduo é peculiar e:

A diversidade dentro da globalização deve fazer sentido humanitário supremo, abstendo-se de preconceitos e exploração na interação das distinções peculiares dos atributos humanos comuns (culturais, raciais, religiosos e naturais) (NZEWI, 2005, p.83).

A educação deve priorizar as colaborações étnicas, raciais e globais, respeitando as características de cada povo. O meio ambiente, a história e a língua, são fatores de culturais distintos cheios de criatividade e recursos materiais, e o componente sonoro funciona como um bálsamo da mente conduzindo a experiências transcendentais (ibid., 2012).

Podemos ampliar nossa percepção, entendimento e discurso musical a partir da interação com diferentes culturas e sua pluralidade musicocultural. Uma pessoa que não tem acesso a um processo de sensibilização musical acaba recebendo negativamente ou positivamente somente o que lhe chega através dos meios de comunicação de massa, daí a importância de valorizar e inserir a diversidade e pluralidade da música brasileira nos processos educacionais (QUEIROZ, 2004).

A autora Santiago (2008), aborda a importância de vivências que integram corpo e música na construção de saberes musicais. Nas oficinas de Flauta (pífano) de uma professora no CEP-EMB, o uso da metodologia O Passo (Lucas Ciavata), bem como outros movimentos corporais para marcar o ritmo, facilitam a compreensão e performance musical, cantando ou tocando as notas dentro do ritmo das músicas trabalhadas.

A realização de atividades deste tipo gera grande integração e socialização do grupo, e o lúdico sendo adotado como metodologia de ensino e aprendizado na educação musical, favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas significativas. A partir desse ponto, podemos também ressaltar o grande importância da transmissão oral do conhecimento, as atuações coletivas e seus processos criativos, presentes em culturas ancestrais e nas manifestações de nossa cultura popular brasileira.

Fink (2001) coloca que o professor deve mediar o ensino musical fazendo com que os alunos recriem, modificando e adaptando à realidade de seu meio, estabelecendo assim trocas de aprendizagens enriquecedoras entre alunos e professor. É importante o professor conhecer o meio cultural onde está trabalhando e os indivíduos envolvidos, seus interesses, necessidades, inclinações e potencialidades criativas, e a partir daí articular informações para o processo criativo do educando.

Segundo esta autora, o processo de criação musical está ligado a três fases principais: improvisação (exploração, experimentação), composição (estruturação performática e gráfica) e interpretação. Na improvisação adquirimos experiências, conhecimentos, emoções são promovidas e materiais auditivos internalizados individualmente são externalizados. No

processo de grafia aberta da escrita informal, a imagem visual passa a constituir-se como uma necessidade de representação reinventada através de símbolos (ibid., 2001).

Sobre a improvisação como ferramenta pedagógica, Brito (2001) enfatiza:

[...] na metodologia proposta por Koellreutter a criação ocupa lugar importante e, assim, a improvisação é ferramenta fundamental. Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. O professor entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados (BRITO, 2001, p.45).

O trabalho com arquivo de objetos sonoros “amplia a sensibilidade sonora e, dessa forma, abre limites maiores em sua relação com o ambiente e com as outras pessoas” (ANTUNES, 2006, p.38). É importante trazer para sala de aula, atividades, dinâmicas, brincadeiras e jogos que desenvolvam a inteligência sonora. “Além de estímulo para a inteligência sonora representa expressivo estímulo à atenção e, se efetivamente transformado em um desafio que busca a vitória coletiva, um excelente exercício de integração e de solidariedade” (ibid., p.45).

Paulo Freire gostava muito de dizer coisas assim: “Ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho. As pessoas ensinam umas às outras, e elas aprendem umas com as outras” (Freire, *apud*. BRANDÃO, 2005, p. 62).

[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade) (FREIRE, 2010, p.29).

Para John Dewey, a escola é a própria vida, depurada, na escola o aluno tem que aprender a viver num processo contínuo da valorização de si, do outro e da vida humana. A escola deve ensinar o conceito de liberdade e deve estar vinculada ao meio social, em interação orgânica com o meio ambiente, respeitando as aptidões naturais dos educandos, independente de razões de ordem econômica e social (PARAGUAIO, s.d.).

É importante o aprender fazendo, desenvolvendo a escuta e capacidade de recriação musical através dos gostos dos alunos, valorizando a criatividade de cada um que deseje improvisar e compor no decorrer da proposta (GREEN, 2008). Devemos trabalhar princípios

pedagógicos da informalidade na sala de aula, observar e ajudar os alunos em suas necessidades, atuando como facilitador e participante, criando relações construtivas com os alunos (GROSSI, 2009).

Para Swanwick (1993) e Weiland (2007), o educador deve deixar espaços para que os alunos possam construir e encontrar significados, experimentando o fazer musical. O caminho para a educação musical está dentro de uma escola voltada ao desenvolvimento criativo, onde a construção e re-construção de saberes estejam presentes, em processos autênticos, significativos para os alunos (BEINEKE; LEAL, 2001).

Paisagem sonora do cerrado

O objetivo geral deste projeto de aula foi montar uma paisagem sonorizada de uma cena no bioma Cerrado, utilizando a voz, sons corporais, de instrumentos e objetos sonoros. Os objetivos específicos foram: estimular a criatividade individual e colaborativa; trabalhar a habilidade de identificar, explorar, criar e produzir sons com o corpo, com objetos sonoros e instrumentos; desenvolver a habilidade musical em andamentos lentos e rápidos; criar e interpretar a paisagem sonora de uma cena do Cerrado; registrar a criação em grafias simples; valorizar a natureza por meio do contato com os sons ambientais do bioma em que se localiza o Distrito Federal; ressaltar o conhecimento das tradições dos povos indígenas.

Para iniciar a aula usamos o link de uma aula anterior em que a professora regente da turma MB1, trabalhou a peça *Carnaval dos animais - Camille Saint-Saens* e interagiu de forma lúdica com desenhos dos animais temas da obra. Na proposta Paisagem Sonora do Cerrado, relembramos essa atividade e na seqüência, indagamos sobre qual região está o DF, a vegetação, e todos responderam: Cerrado.

Os alunos falaram sobre os animais do Cerrado que conhecem, e na seqüência mostramos no computador, imagens de 31 desenhos de animais do Cerrado feitos por alunos indígenas da Escola Agroambiental Catxêkwyj da Terra Indígena Krahô, um povo que mora em uma área de 320 mil hectares de cerrado contínuo preservado no estado do Tocantins na divisa com o sul do estado do Maranhão. Esta nação constitui-se de mais de 3000 índios que vivem em torno de 23 aldeias, um espaço que atuei como professora da Catxêkwyj, pesquisadora e assessora da Kàpey - União das Aldeias Krahô, durante 14 anos, com educação ambiental, uso sustentável do Cerrado e segurança alimentar.

Os animais apresentados foram: anta, caititu, capivara, veado, lobo guará, paca, tucano, arara, papagaio, periquito, perdiz, rolinha, ema, seriema, borboleta, quati, raposa, macaco, cobra sucuri, camaleão, cutia, inhambu, guaxinim, tatu, jaboti, tamanduá, e peixes. Os alunos ficaram admirados com a perfeição e beleza dos desenhos, elogiando como os índios desenham bem. Os alunos foram instigados a adivinharem e sugerirem quais os sons tinha cada animal, ou características como, leve, pesado, agudo, grave, lento, ligeiro. Todos interagiram bem nessa atividade, e ficaram interessados em ver mais materiais sobre os índios.

Na próxima aula, colocamos no centro da sala os seguintes instrumentos (a maior parte, feito de sucata): tambores de lata (grave, médio e agudo) com tampo de tecido colorido; um reco-reco de garrafa pet; dois paus de chuva de rolos de papel toalha (som fino feito com sementes de arroz dentro e som grosso, com sementes de feijão); três chocalhos de copinhos de plásticos em tamanhos variados com sementes de arroz, feijão e milho (agudo, médio e grave); um apito de madeira (som de pássaro); um maracá dos índios Krahô (feito de coité com sementes dentro); uma flauta doce; dois bicos de flauta doce em tamanhos diferentes; dentre outros.

Perguntamos às crianças sobre quem pesquisou o som dos bichos do cerrado na internet (tarefa passada na aula anterior), e na sequência colocamos o áudio de alguns sons de animais do cerrado: onça, lobo guará, bem-te-vi, coruja, cobra cascavel, arara, sapos de tamanhos variados com sons graves médios e agudos (chamo orquestra do brejo, gravei em uma lagoa da aldeia Pedra Branca, na Terra indígena Krahô).

Os alunos exploraram os instrumentos e depois desenharam em cartolina os sons que achavam que tinham alguns dos instrumentos. Formaram-se três grupos, e cada grupo criou sua paisagem sonora, desenhando as ideias e sequência da cena com canetas de hidroco coloridas.

O grupo que primeiro se apresentou foi o da professora regente com um aluno especial que apresentava características de autismo. Eles desenharam uma cena em duas partes, de um lado da cartolina, uma árvore com pássaro cantando, uma anta perto de uma cobra e uma lagoa com um peixinho. Do outro lado desenharam a mesma árvore, mas a cobra estava barriguda com a anta dentro. A cena se passa com sons de pássaro, anta andando (tambor de lata) e cobra (com chocalho), os sons aceleram quando a cobra quer pegar a anta e a anta foge, mas a cobra engole a anta e o chocalho faz um som mais calmo de satisfeita.

O segundo grupo foi de três alunas, e a cena se passa com um turista andando tranquilo no cerrado (passos no tambor), um passarinho canta no caminho (o bico da flauta doce imitando bem-te-vi), começa a chover (pau-de-chuva com som agudo), e vem a cascavel (chocalho), o turista sai correndo (tambor rápido) e para em frente a uma cachoeira (pau-de-chuva com som grave). Nesta cartolina as meninas desenharam os personagens (turista, pássaro, cobra, chuva, cachoeira, chão com grama) e juntos os sons em desenhos gráficos com traços curtos compridos, redondos e outros.

O terceiro grupo, dos três alunos restantes, foi como uma bandinha, representando o som tocado em uma aldeia indígena, com cada um tocando um instrumento: o apito de madeira, o tambor de lata, o reco-reco de garrafa pet, e o maracá dos índios Krahô com a minha parceira estagiária, sincronizados cada qual com seu ritmo. Na cartolina foram desenhados os sons gráficos em sequência de cada instrumento com o desenho do instrumento no início de cada som.

Os três grupos foram assistidos com atenção e aplaudidos com alegria. O resultado foi positivo e ultrapassou as expectativas. Tudo ocorreu de forma tranqüila e espontânea, e no final, os alunos disseram que gostaram da atividade, principalmente de explorarem e tocarem os instrumentos.

Considerações finais

Neste estágio realizado no CEP-EMB, vivenciei e refleti questões importantes para minha formação como professora, complementadas através dos referenciais teóricos pesquisados. Considero fundamentais as abordagens que valorizam um aprendizado lúdico e vivencial, onde os alunos exploram, ouvem, descrevem, analisam e avaliam continuamente, e que alunos e professores ensinem uns aos outros. O conteúdo curricular da educação musical, assim como a prática, deve conhecer e adaptar os modelos originais funcionais ancestrais, principalmente da cultura brasileira.

Devemos considerar os alunos como parceiros ativos, priorizar um ensino prático e significativo, trazer o universo do aluno para a sala de aula, e não buscar a simples repetição de conteúdos musicais ou reprodução e execução de músicas ouvidas.

O corpo é um veículo primordial para a educação, devemos buscar experiências musicorporais para abrir novas formas de conduta para a pedagogia da performance, e para a educação musical.

Este trabalho conclui que: o fazer musical antecedendo a teoria facilita a compreensão e absorção dos elementos teóricos propostos no currículo para séries iniciais de musicalização infantil do CEP-EMB; o uso de grafias simples ajuda no processo do fazer musical; a apresentação final da musicalização matutino culminou em um belo trabalho coletivo; a aula Sonorização do Cerrado integrou princípios de criação musical, improvisação, composição e interpretação, interagindo positivamente com a cultura brasileira e o meio ambiente.

Referências

- ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. Porto Alegre: *Revista da ABEM*, V. 12, pp. 65-72, 2005.
- ANTUNES, Celso. *Inteligências Múltiplas e seus Jogos. Vol.8 Inteligência sonora*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- BEINEKE, Viviane, LEAL, Claudia. Criatividade e Educação Musical: Por uma atitude Perante as Práticas Musicais nas Escolas. *Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Ano 5, no. 1, 2001, pp. 157-163.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; participação FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador, o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.
- FINK, Regina. Cap. 3: Criação musical como construção do conhecimento: processo para a criação musical. In: *O Fazer Criativo em Música: Um Estudo sobre o Processo de Construção do Conhecimento a partir da Criação Musical*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2001, pp.73-115.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2010.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.
- GROSSI, Cristina. Formando Educadores Musicais para a ‘Informalidade’ na sala de Aula da Escola. *IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM*. Campo Grande: UFMS/25-26 de junho de 2009.
- MORATO, Cíntia Thaís; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (org.). *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulinas, 2006, p. 115-129.
- NZEWI, Meki Emeka. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. Londrina: *Revista da ABEM*, v.20 | n.28, pp. 81-93, 2012.
- PARAGUAIO, José Carlos. *John Dewey, Um Filósofo Educador*. Disponível em <http://mastereducacional.com/arquivos/JOHN%20DEWEY.pdf>, (s.d.). Acesso em: 21 jan. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Porto Alegre: *Revista da ABEM*, V. 10, 99-107, mar. 2004.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical; a busca por uma experiência musicorporal. Porto Alegre: *Revista da ABEM*, V. 19, pp. 45-55, 2008.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: *ABEM*, maio de 1993.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. Porto Alegre: *Revista da ABEM*, V. 17, pp.49-57, 2007.

O modelo de desenvolvimento musical de Serafine: fundamentos para construção de ferramentas de avaliação da compreensão musical

Regina Antunes Teixeira dos Santos
 IA-UFRGS
 regina.teixeira@ufrgs.br

Resumo: O objetivo da presente investigação, de cunho exploratório, é avaliar a potencialidade do modelo de desenvolvimento musical de Serafine como base para os fundamentos de construção de ferramentas de avaliação sobre níveis de compreensão musical de adolescentes e adultos, não músicos ou iniciantes recém-ingressos nas oficinas de teoria e percepção musical na Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS). A amostra, constituída de 108 participantes, foi submetida a uma série de 7 tarefas de percepção musical, em material impresso contendo as instruções e folha para as respostas. Os dados revelaram que muitos dos aspectos estruturais que dão lógica (e potencial sentido) musical aos eventos, tais como noção de fechamento (melódico e harmônico), transformações do registro, de andamento e de estruturas melódico-rítmicas, assim como níveis elementares de abstração são formas de cognição musical que se fazem presentes em uma população heterogênea, tanto em termos de idade, como de experiências musicais (formais) prévias. Resultados até então encontrados apontam indícios consistentes que os princípios de Serafine têm potencial para avaliar níveis diferenciados de compreensão musical.

Palavras chave: compreensão musical, cognição musical, avaliação

Introdução

A compreensão musical é um fenômeno complexo, multifacetado que envolve tanto formas de aprendizagem implícitas advindas das experiências musicais cotidianas, como aquelas disponibilizadas em situações formais de ensino e aprendizado. A Psicologia Cognitiva tem demonstrado que jovens e adultos, independentemente de qualquer situação formal de aprendizagem, são capazes de compreender música, dentro de uma determinada cultura, em decorrência da exposição frequente à recorrência de padrões musicais (HURON, 2006, BIGAND & POULIN-CHARRONNAT, 2006). O desafio do educador frente a tais evidências da literatura é de avaliar os níveis diferenciados de compreensão musical para continuar a promover o desenvolvimento de situações ensino e aprendizagem formal em música.

A oficina de teoria e percepção musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), oferecida desde os anos 1990, tem atingido ultimamente uma média de 100

participantes novos por semestre. Essas oficinas têm como objetivo disponibilizar ao público-alvo, constituído de jovens e adultos, experiências de ensino e aprendizagem de fundamentos teórico-perceptivos básicos. Tal população de interessados é bem diversificada, sendo constituída de jovens estudantes de música, coralistas, músicos profissionais (sem formação formal) que procuram a complementação teórica de sua atividade prática e, ainda pessoas interessadas e/ou diletantes em Música com pouca ou mesmo nenhuma noção do que vem a ser o aprendizado formal de música. Em outras palavras, a diversidade da população exige um processo seletivo prévio de classificação desses novos inscritos. Esse processo vinha sendo efetuado através de um teste de nivelamento que privilegiava conhecimentos factuais em música, focado em elementos notacionais elementares e ainda contando com algumas questões de percepção atomísticas e descontextualizadas. Esse processo seletivo acabou mostrando-se ineficiente, pois não permitia efetivamente avaliar o potencial perceptivo e cognitivo desses alunos.

Fundamentando-se em uma vertente de desenvolvimento cognitivo, a literatura tem se focado em modelos de desenvolvimento musical como ferramenta de avaliação de várias atividades musicais. Por exemplo, o modelo de Swanwick e Tillmann (1986), originalmente concebido para atividades de composição, foi investigado e proposto como meio potencial do desenvolvimento musical ora em termos de apreciação, ora de performance ou ainda na combinação das três atividades (apreciação, performance e composição) em uma série de pesquisas no contexto musical brasileiro (DEL BEN, 1997; CUNHA, 2004, FIALKOW et al, 2000, BARBOSA e FRANÇA, 2009, FRANÇA & SWANWICK, 2002). Os fundamentos de Davidson e Scripp foram utilizados como ferramenta de avaliação da prática de solfejo em contexto universitário brasileiro (DOS SANTOS & DEL BEN, 2009). Ao nosso conhecimento, os princípios de desenvolvimento musical de Serafine (1988) ainda não foram investigados como ferramenta de avaliação da compreensão musical. As pesquisas realizadas por Serafine abrangeram processos cognitivos em música em termos de duas categorias: (i) processos temporais (sucessão e simultaneidade) e processos não temporais, que se relacionam com propriedades cognitivas mais gerais e formais de peças musicais em termos de fechamento, transformação, abstração e níveis hierárquicos.

Nossa hipótese de pesquisa, é que tais fundamentos propostos por Serafine podem configurar-se como critérios potenciais para nortear sistemas de avaliação de percepção e cognição em música, em uma população sem ou com pouca formação musical formal. Dessa

forma, o objetivo da presente pesquisa, de cunho exploratório, é avaliar a potencialidade do modelo de desenvolvimento musical de Serafine como ferramenta avaliativa de níveis de compreensão musical de jovens e adultos, não músicos ou iniciantes, nos processos de seleção em cursos de extensão universitária de teoria e percepção musical.

Referencial Teórico

Serafine (1988), tomando uma amostra constituída de crianças de 5 a 11 anos e adultos, constatou que certas operações cognitivas presentes em adultos já se encontram desenvolvidas na idade de 10-11 anos, provavelmente decorrentes de processos de enculturação, em relação à percepção, cognição e abstração musical, em termos de processos temporais e não temporais.

Nos processos temporais deste modelo, a dimensão de **sucessão** envolve operações mentais sobre o entendimento melódico dos eventos musicais. Tais operações são resultantes de processos de agrupamentos ou adição de eventos horizontais, como por exemplo: (i) a compreensão de elementos rítmicos ou melódicos recorrentes (motivos) providos de significados que percorrem toda a obra musical; (ii) o entendimento sobre idéias ou temas musicais recorrentes repetidos ou continuados em forma de sentença musical (frases); (iii) o reconhecimento holístico das partes de um todo, ou seja a compreensão de unidades maiores do discurso musical (seções). A dimensão de **simultaneidade** é a operação com que combina e sintetiza eventos musicais, adicionados verticalmente ou superpostos, resultantes de princípios de harmonia e contraponto.

Nos processos não temporais levam-se em conta o fechamento, a transformação, a abstração e os níveis hierárquicos. Em termos de **fechamento** considera-se que a música incorpora períodos de movimento e *stasis* (fechamento). O movimento de idéias musicais gera expectativas de continuação e o direcionamento a algum ponto de repouso ou de chegada. Fechamento refere-se aos pontos de estabilidade, que implicam a sensação de uma conclusão, seja essa aberta ou fechada. **Transformação** engloba processos de modificação de um evento musical em outro(s), mantendo algum tipo de coesão entre eventos ou estruturas musicais. Os níveis de transformação vão desde simples alterações figurativas, como mudança de modo, de registro, ou de andamento ou a até mesmo transformações mais substanciais. A transformação permite reconhecimentos da forma original através de

operações mais abstratas, como por exemplo, na preservação do contorno, ou nas alterações sequenciais tonais e rítmicas. **Abstração** refere-se à habilidade de reconhecer uma composição (ou parte dela) em um novo contexto, seja esse de cunho melódico, rítmico ou harmônico ou de suas combinações. Finalmente, níveis hierárquicos referem-se aos processos cognitivos necessários para organizar estruturas musicais (tanto locais como globais) em termos de hierarquização dos elementos (e aspectos) de maior ou menor importância no discurso musical, possibilitando a imposição de um plano global da obra musical escutada.

Método

A amostra foi constituída de sujeitos (N = 108) inscritos para ingresso em cursos de extensão universitária de teoria e percepção musical. A média de idade da população foi $33 \pm 12,4$ anos (idade mínima = 14; idade máxima = 70; mediana = 29 anos). Os sujeitos receberam a série de 7 tarefas em material impresso contendo as instruções e folha de resposta. Cada instrução foi lida antes do estímulo de cada tarefa. Cada estímulo foi tocado em áudio, sendo a maioria destes previamente gerado em software Finale®, e executado três vezes. As dimensões contempladas no modelo de desenvolvimento musical de Serafine (1988), bem como a atividade correspondente presente no estímulo encontram-se descritas na Tabela 1.

Tabela 1: Dimensão investigada, estímulo empregado nas atividades contidas teste de nivelamento da oficina de teoria e percepção musical no curso de extensão da UFRGS, em 2012/2.¹

Categoria	Estímulo	Meta	Opções de escolha
Sucessão	Villa-Lobos: <i>Zangou-se o cravo com a rosa</i> (Cirandinhas)	Identificar partes (seções musicais)	A-A A-B A-B-A A-B-C A-B-C-D
Fechamento melódico	Schubert: <i>Momento Musical</i> Op. 94 n.º. 3	Identificar pontuação	Comp. 1-13 Comp. 1-10 Comp. 1-9
Fechamento harmônico	Sequência de acordes	Identificar pontuação	Deceptiva Conclusiva Engano
Transformação (timbre)	Luiz Gonzaga: <i>Asa Branca</i>	Relacionar altura relativa	Piano Acordeão

		(grave-agudo)	Orquestra de blocos de madeira ²
Transformação (andamento)	Mozart: <i>Allegro</i> da Sonata KV 331 (comp. 1-8)	Relacionar andamento relativo	60 bpm 90 bpm 120 bpm
Transformação (melódico-rítmica)	Mozart: <i>Tema</i> de origem popular, KV 265	Identificar variação da melodia	Varição VI, KV 352 Varição II, KV 265 Varição VI, KV 354
Abstração	<i>Melodia Cai, cai balão</i> (comp. 1-8), versão Big Band ³	Reconhecer melodia	Marcha soldado Cai, cai balão Capelinha de melão

Fonte: presente pesquisa. ¹: as atividades e opções foram realizadas em ordem aleatória ²: alturas definidas; ³: Banda Mantiqueira, extraída do CD *Músicas daqui ritmos do mundo*, Selo/Editora: MCD.

Os dados foram tabulados em termos de percentual de acertos para cada questão. Uma amostra de voluntários foi entrevistada acerca da percepção das tarefas realizadas.

Resultados e Discussões

Da população total investigada, 22 % dos sujeitos atingiram 100 % de acertos no teste submetido. Essa parte específica da população tinha idade média de $28,5 \pm 12,4$ anos, tocava um instrumento (violino, violão, teclado, clarinete, entre outros) e, na grande maioria, tinha estudado rudimentos de teoria musical em aulas particulares, cursos junto a conservatórios ou, de forma autodidata, pela Internet.

Os demais sujeitos atingiram diferentes níveis de acertos, dependendo do processo investigado no teste de percepção. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos em termos dos processos temporais e não temporais implícitos nos testes de percepção.

Tabela 2: Percentagem de acerto no teste de nivelamento da oficina de teoria e percepção musical no curso de extensão da UFRGS, em 2012/2. N = 84.

Processo	Quantidade (%)
Sucessão	73
Fechamento (melódico)	74
Fechamento (harmônico)	74
Transformação (registro)	82
Transformação (andamento)	80
Transformação (melódico-rítmica)	51

De acordo com a Tabela 1, o item de sucessão atingiu 73 %. Essa dimensão requer a habilidade de perceber a propagação da música no tempo, onde uma unidade é sucedida por outra, de maneira coesa. O potencial de pensamento cognitivo nesta situação consiste em varrer o esboço mais amplo de uma ou mais frases e dividi-las de acordo com pistas (*cues*) convencionais, tais como a sensação de conclusão de eventos (cadencia) e o entendimento sobre conexão de idéias musicais por processos de elaboração como a repetição, a imitação, a sequência e a variação, por exemplo. Segundo Serafine (1988), o desenvolvimento dessas habilidades parece ser independente da familiaridade com as regras que governam a construção idiomática de obras na tradição clássica ocidental, sendo, portanto uma noção incorporada de coerência sobre a organização dos eventos musicais. Cabe salientar, que no presente caso, os alunos foram brevemente instruídos na descrição da tarefa acerca do conceito de seção aplicado na descrição de forma em música. Talvez isso tenha auxiliado o desempenho dos sujeitos na presente tarefa.

O maior percentual atingido foi na questão de abstração. Esse desempenho significativo (94%) pode ter sido decorrente de o teste trabalhar com o reconhecimento da melodia integral, com *chunks* (unidade representativa de informação) intactos. Serafine (1988) encontrou o mesmo percentual para a população adulta, mas empregando exemplos musicais mais complexos. Em suas pesquisas, Serafine (1988) categorizou duas propriedades que facilitam nas operações de abstração: aquelas de ordem global, que incluem textura, andamento, dinâmica, timbre e coloração tonal. Essas qualidades permeiam qualquer passagem musical e são, em princípio, mais facilmente verbalizadas. A segunda propriedade é de ordem formal e incluem propriedades com sequência de alturas, ritmo e métrica. Essas propriedades encontram-se também presentes em uma passagem musical, mas são acessíveis somente por uma análise (mesmo que informal por parte de não músicos ou iniciantes). Em trabalhos futuros, deve-se levar em conta tarefas que envolvam abstração motívica e rítmica mais elaboradas, pois essas podem prover indícios de habilidades musicais e concentração.

Nessa mesma direção, o processo de transformação apresenta-se também como um instrumento de avaliar a capacidade de atenção no tocante à similaridade e diferenças aparentes. Trata-se de um processo cognitivo que contribui para nosso entendimento da

música e das mudanças que ocorrem de um evento para o outro. Segundo Serafine (1998), as relações entre similaridade e diferença entre dois eventos musicais são relativas. Trata-se de julgamentos psicológicos. Na presente pesquisa, dois níveis de transformação foram avaliados (vide Tabela 1). No primeiro nível (repetição relativa), o trecho musical é repetido com mudanças figurativas por transformação de registro e de andamento. Em ambos os casos, os níveis atingidos foram da ordem de 80 %. Serafine observou níveis em torno de 95% para tarefas similares com população de adultos. No segundo nível de transformação, denominado por Serafine (1988) de *ornamentação*, o processo envolve a interação dos eventos musicais através de alterações que ocorrem em formas como tema e variações, por exemplo. Na presente pesquisa, essa tarefa atingiu o menor índice (51 %) de acertos no caso de transformação melódico-rítmica. Uma das causas de maior dificuldade pode estar associada à necessidade de memória e habilidade de comparação. A investigação da população que se equivocou nessa tarefa indicou uma população de idade média de $34,8 \pm 13,6$ anos (idade mínima: 17 anos; idade máxima de 70 anos; mediana de 31 anos), ou seja, de idade mais avançada que aquela que acertou todas as atividades. Neuhaus et al. (2009) investigaram como padrões de frase consecutivos, do tipo **AABB** e **ABAB** são percebidos por não músicos (N = 16, idade média $25,86 \pm 2,45$ anos), empregando técnicas de potencial de eventos relacionados (ERP), que examina a resposta imediata do cérebro a um estímulo de intervalo da ordem de milissegundos (ms). Nessa técnica, a presença de um sinal em N300 indica uma onda negativa cuja amplitude máxima ocorreu aproximadamente 300 ms após o estímulo, e no caso específico dessa pesquisa, refletiu o reconhecimento da similaridade entre motivos em padrões de frase ditos adjacentes (**A-A**) e não adjacentes (**A-B-A**), indicando uma coerência perceptiva entre padrões similares ordenados linearmente. A presença desse sinal em N300 foi interpretada como um indício de que a repetição é um princípio de construção necessário para facilitar a percepção da estrutural global da música. A população investigada, constituída de não músicos, deve ter adquirido conhecimento implícito de forma musical a partir de mera exposição à música, revelando um senso de escuta estruturada. Em estudo recente, Neuhaus (2013) confirmou essas observações, empregando outra população de não músicos e outra série de estímulos.

De acordo com a Tabela 1, níveis semelhantes foram atingidos com relação às tarefas de fechamento, tanto melódicos como harmônico (ambos 74 %). Em atividades semelhantes, Serafine (1988) atingiu níveis próximos de 100 % para adultos. Uma das razões disso diz

respeito à prática composicional presente no fechamento da grande maioria das peças, escritas de uma forma idiomática tonal com cadências dominante-tônica. Curioso que na presente pesquisa essa tarefa não atingiu a totalidade de acertos. Uma entrevista com estudantes que se equivocaram nessa tarefa, apontou que o uso da textura de melodia acompanhada, no exemplo selecionado, pode ter funcionado como elemento de distração na tarefa. Apesar disso, não se pode negligenciar que o nível atingido de acertos (74 %) foi bastante relevante. No caso do fechamento harmônico, a presença do encadeamento I-V-VI gerou uma sensação de pontuação para alguns dos sujeitos superior àquela sugerida por uma cadência I-V-I. Trabalhos futuros são necessários para elucidar esse fenômeno.

Considerações Finais

A presente investigação de caráter exploratório corrobora com a literatura em termos de que a compreensão musical pode ser evidenciada em uma população apenas expostas a processos de enculturação. Os dados revelaram que muitos dos aspectos estruturais que dão sentido musical aos eventos, tais como noções de fechamento (melódico e harmônico), transformações (do registro, do andamento e de estruturas melódico-rítmicas), assim como níveis elementares de abstração, estão presentes numa população heterogênea em termos de idade, de carência ou presença de algum tipo de formação e prática instrumental musical prévia. Por essa razão, é premente a relevância de se continuar a desenvolver ferramentas que nos capacitem cada vez mais a diagnosticar formas implícitas de compreensão musical. Como Bigand e Poulin-Charronnat (2006) observaram, a escolha da tarefa ou mesmo do estímulo pode, muitas vezes, influenciar os resultados, em especial, quando os sujeitos envolvidos não tiveram instrução musical prévia. Dessa forma, a elaboração de uma série de atividades construídas sobre os princípios cognitivos elencados por Serafine (1988) pode desempenhar fundamentos para o desenvolvimento de ferramentas de avaliação de níveis diferenciados de compreensão musical implícita tal como se evidenciou no presente estudo exploratório.

Estudos futuros nesta direção precisam diversificar novas tarefas de avaliação, sobretudo em termos de fechamento melódico, de transformações motivicas e rítmicas, assim como níveis de abstração mais elaborados que hipoteticamente poderiam trazer outros indícios de capacidade cognitiva de reter e assimilar recorrências advindas de processos de enculturação.

Agradecimentos

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa

Referências

- BAMBERGER, J. **The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence**. Cambridge: Harvard University press, 1991.
- BARBOSA, K. J., FRANÇA, M. C. C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 7-18, 2009.
- BIGAND, E, POULIN-CHARRONNAT, B. Are we « experienced listeners » ? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. **Cognition**, v. 100, n. 1, p. 100-130, 2006.
- CUNHA, Elisa da Silva. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHEKE, L.; SOUZA, J. (Org.) **Avaliação em música: reflexões práticas**. São Paulo: Moderna, 2004, p. 64-75.
- DAVIDSON, L, SCRIPP, L. Education and development in music from a cognitive perspective. In HARGREAVES, D. J. Hargreaves (Ed.). **Children and the arts: The psychology of creative development**. Leichester: Open University press, 1989, p. 59-86.
- DEL BEN, L. M. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. **Em Pauta**, Porto Alegre, n. 12/13, p. 35-54, nov. 1996/abr. 1997.
- DOS SANTOS, R.A.T.; DEL BEN, L. Quantitative and qualitative assessment of solfege in a Brazilian Higher Educational Context. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 1, p. 31-46, 2009.
- FIALKOW, N.; HENTSCHEKE, L.; SANTOS, C. G. A. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, setembro, p. 21-29, 2000.
- FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21. p. 5-42, 2002.
- HURON, D. **Sweet anticipation. Music and the Psychology of Expectation**. Cambridge: MIT press, 2007.
- NEUHAUS, C.; KNÖSCHE, T.R.; FRIEDERICI, D. An fMRI study on musical form perception. **Ann. New York Academy of Sciences**, v. 1169, p. 485-489, 2009.
- NEUHAUS, C. Processing musical form: Behavioural and neurocognitive approaches. **Musicae Scientiae**, v. 17, n. 1, p. 109-127, 2013.
- SERAFINE, M.L. **Music as cognition: The development of thought in sound**. New York: Columbia University press, 1988.

SWANWICK, K. **Teaching music musically**. London: Routledge, 1999.

SWANWICK, K., TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v. 16, p. 305-339, 1986.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 01 de novembro de 2013



O papel das tecnologias digitais na formação do professor de música

Juciane Araldi
UFPB
juciane.araldi@gmail.com

Resumo: Este texto discute o papel das tecnologias digitais na formação do professor de música a partir de experiências desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da UFPB, em uma das disciplinas que tratam desse tema e nas ações de extensão desenvolvidas no período de 2011 a 2013. O intuito é refletir como os licenciandos que cursaram as disciplinas e participaram das ações de extensão concebem a inserção das tecnologias digitais em aulas de música, enfatizando os desafios e potencialidades dessa discussão no âmbito da sua formação docente. As reflexões apontam para dois grandes temas: desafios e possibilidades das tecnologias na formação docente e experiências práticas que evidenciam a interação e colaboração entre os alunos.

Palavras chave: tecnologias digitais; formação de professores; interação e colaboração.

Introdução

As discussões sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação como um todo, têm sido motivo de estudos, debates e experiências para a formação docente no século XXI. Toda a evolução tecnológica, desde a passagem do pergaminho para o livro, do retroprojetor para o datashow, do computador para o tablet, traz consigo novas e outras interpretações e dentre elas, o estranhamento e o medo da substituição.

Com o avanço tecnológico, aparecem outras formas de comunicação e interação e, conseqüentemente, outros modos de ensinar e aprender. Desse modo, este texto discute o papel das tecnologias digitais na formação do professor de música a partir de experiências desenvolvidas no curso de Licenciatura em Música da UFPB, em uma das disciplinas que tratam desse tema e nas ações de extensão desenvolvidas no período de 2011 a 2013. O intuito é refletir como os licenciandos que cursaram as disciplinas e participaram das ações de extensão concebem o papel das tecnologias digitais em aulas de música, enfatizando os desafios e potencialidades dessa discussão no âmbito da sua formação docente.

Tomando como base a concepção de Kraemer (2000), que defende como objeto de estudo da educação musical as relações das pessoas com a música, pretendo discutir aqui quais as relações dos licenciandos com as tecnologias digitais na sua formação docente. De acordo com Souza (2000) torna-se importante para a área da educação musical ir ao encontro

de uma “possibilidade de responder aos desafios tecnológicos e lidar com a influência dessas transformações globais na formação musical” (SOUZA, 2000, p. 53).

A discussão aqui proposta advém das avaliações realizadas durante as ações. São trazidos trechos dos relatórios dos bolsistas e dos fóruns virtuais da disciplina. As reflexões apontam para dois grandes temas: desafios e possibilidades das tecnologias na formação docente e experiências práticas que evidenciam a interação e colaboração entre os alunos.

Experiências analisadas

Disciplina Metodologia do Ensino da Música V (MEV)

A disciplina MEV tem como ementa: “O ensino de música intermediado pelas tecnologias e mídias contemporâneas, dando ênfase às distintas possibilidades educativas do mundo atual e à educação a distância” (PPC do Curso de Licenciatura em Música da UFPB). Ela integra o grupo de disciplinas pedagógico-musicais do curso e até o momento é a única disciplina obrigatória que trata da temática educação musical e tecnologia.

Ministrei essa disciplina durante vários semestres modificando as estratégias metodológicas a cada nova oferta. As que tiveram melhor aproveitamento foram as dos semestres: 2012.1 e 2012.2. Na primeira, os alunos tiveram mais participação na escolha dos materiais para estudar cada tema do plano de ensino e realizaram o trabalho final de forma colaborativa. Tal experiência trouxe importantes questionamentos sobre envolvimento de cada um no grupo e os desafios sobre construção conjunta. Na segunda, foram privilegiadas as atividades práticas em detrimento das discussões teóricas, sendo estas, parte das pesquisas e tarefas de casa para elaboração de um projeto de atuação pedagógica ao final do curso. Em todos os semestres, foi utilizada a plataforma *moodle*, principalmente com o objetivo de proporcionar aos alunos uma vivência prática em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ações de extensão e ensino desenvolvidas pelo grupo TEDUM

Em 2011, foi criado um grupo de estudos sobre tecnologias digitais e Educação Musical (TEDUM)¹ com o objetivo de proporcionar a integração das tecnologias digitais de

¹ <http://tedum.blogspot.com>

informação e comunicação (TDICs) em contextos de ensino e aprendizagem musical, visando uma reflexão teórico-prática acerca dos impactos das novas tecnologias na pedagogia musical.

O grupo tem atuado em três frentes: 1) elaboração de material didático a partir de aplicativos para computador em linguagem acessível e para diferentes sistemas operacionais; 2) oficinas e mini-cursos em escolas da rede pública de ensino; 3) pesquisas de TCC dos alunos integrantes do grupo. Em 2013, está desenvolvendo um curso de extensão em música na modalidade online e trabalhando com criação e performance musical com aplicativos musicais para celulares, tablets e computadores. Em 2012 e início de 2013, além das oficinas em escolas, os integrantes do grupo ministraram cursos para os alunos da disciplina MEV.

As tecnologias digitais no dia a dia dos alunos e na formação docente: Por que é necessário incluir as TICs nas aulas?

No início de cada semestre na disciplina MEV, os alunos relatam suas experiências com as tecnologias. O perfil dos alunos modifica a cada semestre, mas normalmente a maioria tem acesso à internet, costuma ver seus emails constantemente e participa de alguma rede social na internet. Esse acesso, nas últimas turmas, se ampliou para os dispositivos móveis, como celulares e tablets, sendo comum o uso dos mesmos durante as aulas. Os aplicativos musicais que mais utilizam são os editores de partituras e editores de áudio, sendo o uso relacionado à prática e performance musical, na maioria das vezes e com pouca frequência em contextos de ensino e aprendizagem musical.

É possível perceber que embora a tecnologia esteja presente na vida da maioria dos alunos, o seu uso como interface de aprendizagem musical ainda é tímido. O uso do *moodle* tem sido revelador para conhecer as relações que os estudantes de licenciatura estabelecem com o computador e com a rede. Trata-se de problematizar o motivo pelo qual estamos enfatizando o acesso às tecnologias digitais para os professores em formação. O seu uso em salas de aulas ultrapassa a ideia de uma ferramenta para facilitar o ensino e aprendizagem musical, faz parte de uma discussão mais ampla, relacionada a cibercultura (LÉVY, 1999), à proliferação das mídias digitais e o acesso à internet. Nesse contexto, Castells chama a atenção:

Como nossa prática é baseada na comunicação e a internet transforma o modo como nos comunicamos, nossas vidas são profundamente afetadas por essa nova tecnologia da comunicação. Por outro lado, ao usá-la de muitas

maneiras, nós transformamos a própria Internet. Um novo padrão sociotécnico emerge dessa interação” (CASTELLS, 2003, p. 10)

Nesse contexto, as modificações nas práticas docentes e na formação do professor para atuar na sociedade em rede, começam a solicitar seus lugares nas discussões em torno do ensino e aprendizagem com um todo e na forma de organização das instituições de ensino na contemporaneidade.

Assim, o trabalho com tecnologias no ensino superior pode se pautar nas formas de comunicação propiciadas pelas redes, e nelas, todo um conjunto de aplicativos que contribuem para vivências musicais interativas. Gohn (2008), em seu estudo sobre comunidades virtuais aponta “[...] três tendências configuradas a partir da evolução desse cenário *on-line* servem como exemplo das novas práticas que estão surgindo, gerando diferentes meios de entrar em contato com novas músicas, formando comunidades em torno de interesses comuns, e criando novas ferramentas na formação de professores” (GOHN, 2008, p. 114).

A partir das oportunidades viabilizadas pelo curso de música – projetos de extensão, disciplinas – é possível ter dados para refletir sobre esse tema na formação docente. O trecho do relatório de um bolsista demonstra seu vínculo com o tema

Falando a respeito da experiência de ensinar música com recursos tecnológicos nas escolas públicas, foi algo bastante satisfatório e reflexivo, que tem reforçado ainda mais a possibilidade de embarcar nessa proposta metodológica. Educação e tecnologia é uma realidade bastante forte no nosso cotidiano, e cabe a nós, professores, tomar iniciativa e coragem para que essa realidade se fortaleça cada vez mais (A. relatório Prolicen 2012).

Essa iniciativa requer autonomia, interesse em pesquisar e conhecer outras ferramentas e verificar seus desafios e possibilidades. Essas características estão sendo cada vez mais requisitadas para a profissão docente e as discussões sobre interação, colaboração, mudanças na organização dos currículos e das disciplinas tem sido enfatizadas.

Kensky ao abordar o tema tecnologias e tempo docente, problematiza o aspecto do tempo para a preparação das aulas e a atuação dos professores em interatividade com os alunos a partir do contexto virtual.

As tecnologias digitais provocaram uma verdadeira revolução na compreensão tradicional dos conhecimentos como sequências lineares, estruturadas e previsíveis. O tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo

e atual. Informações são acessadas ao mesmo tempo, sem cronologia, sem sequência, sem hierarquia. [...] As especificidades dessa nova cultura digital colocam-se como desafios para a formação de professores e para sua atuação profissional (KENSKI, 2013, p. 13).

A partir das constatações acerca dos desafios de pensar a tecnologia como transversal na formação dos professores, apresento, na sequência, experiências práticas que podem contribuir para reflexões sobre o tema.

E na prática como funciona?

Após a avaliação de cada semestre da disciplina MEV e das ações desenvolvidas nas escolas públicas, dediquei mais tempo durante as aulas e os encontros do grupo para atividades práticas, visando aproximar os alunos das diferentes interfaces para o trabalho com tecnologias no ensino e aprendizagem musical. As atividades práticas envolvendo dois programas para computador: o PowerPoint e o Audacity, contribuíram para motivar os alunos a visualizar as possibilidades destes programas para a criação de jogos e áudios e utilização nas aulas de música.

O uso do Power Point para criação de jogos musicais pode ser visto no trabalho de Tanaka-Sorrentino (2011). Após a participação dos integrantes do grupo TEDUM em um curso sobre PowerPoint, passamos a adotar essa estratégia na elaboração de aplicativos para uso do grupo e estendemos essa experiência em cursos ministrados pelo grupo, e especificamente aos alunos da disciplina MEV. Embora o tempo para a atividade tenha sido curto, os alunos se envolveram e utilizaram essa interface em outros momentos. Além disso, um bolsista do grupo elaborou um vídeo tutorial², para que todos pudessem lembrar as principais funções na hora de elaborar seus jogos.

O programa Audacity, além de ser livre para download e disponível na maioria dos computadores das escolas públicas onde desenvolvemos ações de extensão, é uma ferramenta fundamental para criação musical e para separar os áudios que seriam utilizados nos jogos em PowerPoint.

O interessante dessas atividades práticas foi a postura de interação e colaboração que os alunos tomaram frente ao desafio de compreender as ferramentas e usá-las na sua atuação

² https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=0gojCeVc0s0

profissional. Foram constantes os fóruns no moodle, nos quais quando um aluno apresentava uma dúvida, outro já respondia. A minha função foi realmente mediar e questionar os alunos, que a essa altura já estavam em uma construção colaborativa.

Nesse contexto, as interações ultrapassaram o espaço presencial das aulas e demonstraram que, partindo de um interesse comum, todos podem contribuir com o aprendizado uns dos outros. Segundo Santos, “acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do ‘outro’ com sua inteligência, sua experiência. Sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural” (SANTOS, 2010, p. 47).

Esse desenvolvimento colaborativo teve seu ápice na atividade de criação de podcast³, que foi realizada na sala de aula. Primeiramente ouvimos alguns podcasts criados por alunos de escolas públicas e em seguida definimos o roteiro. As ideias foram surgindo e cada grupo de alunos foi cuidando de uma parte: recortar frases de letras de música, baixar áudios para os efeitos e em seguida passamos para a gravação das partes. Ao final alinhamos o roteiro das falas e músicas e iniciamos o processo de montagem utilizando o audacity.

Algumas aulas depois, ao discutir dois textos sobre EAD, um de Narita (2009) e outro de Ribeiro (2011), os alunos voltaram a comentar o significado dessa experiência para eles:

A. O que me chamou mais atenção nesse texto foi a parte da aprendizagem colaborativa, até onde entendi os alunos respeitam e ressaltam as habilidades e contribuições de cada membro do grupo e isso motiva muito fazendo com que eles produzam mais, e o professor fica sendo um facilitador buscando instigar a interação entre os alunos e a aprendizagem em pares. [...] Vocês acham que existe esse tipo de colaboração em aulas presenciais? (A. Fórum da disciplina, 18.03/13)

An: Acho que existe sim, esse tipo de colaboração na aula presencial, tudo vai depender da dinâmica da aula do professor, na minha opinião, aula passada tivemos uma dessas, quando a professora propôs o posdcast. (An. Fórum, 18/03/13)

O: Na hora que A. perguntou, o meu pensamento foi o mesmo que An. postou: nossa experiência de podcast foi um exemplo riquíssimo de composição coletiva - e presencial. Note-se que as ideias e participações de todos nós não foram impostas pela professora. Pelo contrário: [...] ela apenas ficou clareando os caminhos por onde nós decidimos seguir (O. Fórum, 19/03/13).

³ O termo surge da junção de duas palavras: iPod (o famoso aparelho de reprodução de mídia) e broadcasting (transmissão de rádio e de televisão), exatamente devido as suas características.

As postagens acima mostram a interação entre os alunos. A utilização dessa ferramenta como um espaço efetivo de trocas nem sempre acontece. Tenho vivenciado isso tanto no uso do AVA em cursos presenciais, quanto no curso EAD, nos quais, muitas vezes a participação dos alunos é direcionada a responder ao professor e ao tutor e nem sempre denota a comunicação e troca entre os pares. Nessa turma, todos os fóruns tiveram participação de 90 a 100% dos alunos.

Em uma reflexão sobre as turmas anteriores, em que o moodle foi utilizado, foi possível perceber que a proposta das atividades colaborou para que os alunos se envolvessem mais. Na turma de 2012.1, por exemplo, mesmo não tendo 100% de participação, os alunos que participavam também o fizeram de forma dialógica. Outro fator que contribui para o crescimento das participações foi o formato do AVA. De certa forma, nas primeiras edições eu estava mais presa ao modelo instrucional, listando as tarefas. Nesse contexto, cabe a reflexão de Santos “não é o ambiente *online* que define a educação *online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação” (SANTOS, 2010, p. 47).

A interatividade e a cocriação, foi evidenciada também nas ações realizadas pelos bolsistas com alunos de escolas do ensino fundamental. A oportunidade de entrar na escola e trabalhar diretamente com os alunos, para além do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, confere aos licenciandos um importante espaço de formação docente. Dentre as ações realizadas pelos projetos de extensão do grupo estão os mini-cursos de curta duração e as oficinas de 16h/aula com alunos do ensino fundamental. Estas experiências permitiram maior reflexão acerca do ensino e aprendizagem musical mediado pelo computador⁴.

O principal tema das oficinas com as turmas de 8^a e 9^a ano do Ensino Fundamental foi a criação de letras e bases rítmico/melódicas. Em uma das escolas a ênfase foi maior na letra e o computador foi utilizado para a gravação das composições dos alunos. Na outra, os alunos utilizaram letras conhecidas e recriaram a base, utilizando o audacity. O mais importante nessas ações foi conhecer a forma como os alunos se relacionam com as tecnologias. Nas aulas eles mesmos ajudavam os professores e contribuía nas gravações. Mais uma vez, o

⁴ Embora a tecnologia móvel (celular e tablet) tem crescido rapidamente, as escolas que trabalhamos dispunham apenas dos laboratórios com computadores e outras com a maioria dos computadores sem funcionar. Por isso as ações foram relacionadas ao uso do computador.

sentido de pertencimento dos alunos nos projetos musicais desenvolvidos, demonstrou possibilidades de aulas de música colaborativas e conectadas com as escutas contemporâneas e com seus modos de ouvir e fazer música. Um dos bolsistas comenta acerca dessas ações:

Este foi um ano de ações mais longas, e esse caráter possibilitou a produção de cursos mais personalizados, dialogando com a música e o desenvolvimento musical de cada aluno. De modo geral, acredito que durante essas ações, a tecnologia potencializou esse fazer musical independente, baseado na vivência musical dos nossos alunos, que resultou em produções com um nível bastante elevado em cada contexto (L. Relatório Prolicen 2012).

Essas experiências têm sido importantes para repensar a estrutura das aulas e os desafios contemporâneos da docência mediada pelas tecnologias. As mídias propiciam outras formas de sociabilidade, modificando os modos de ensinar e aprender, trazendo para o campo da educação novos desafios e outras reflexões acerca do papel dos professores e alunos no contexto educacional. E, para não reduzir a análise apenas ao fenômeno técnico e às possibilidades que dele decorre, Lemos enfatiza que “É a vida social contemporânea, enfim, que deve ser observada, não numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela óptica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social” (LEMOS, 2010, p. 17), é procurar “escutar a vida social que fala através do barulho maquínico e eletrônico da tecnologia contemporânea” (LEMOS, 2010, p. 10).

Essa vida social compreende como as pessoas se relacionam com as tecnologias e o quanto elas interferem e/ou modificam suas vivências. Na educação de modo geral, os impactos são na forma de acesso e produção do conhecimento e nas demandas por outras metodologias e mudança de paradigmas educacionais.

Castells, aborda essa mudança

Refiro-me a educação no seu sentido mais amplo, fundamental; isto é, a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, recombina-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental. E muito poucos países e instituições estão verdadeiramente voltados para ela, porque, antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar [...]. E esse é um terreno não mapeado (CASTELLS, 2003, p. 227).

Essas características de interação e colaboração não são exclusivas das discussões sobre tecnologias educacionais, mas, nesse campo tomam força e espaço para avaliações e demandas de novas e outras maneiras de pensar o ensino e aprendizagem, e, merecem, juntamente com outros temas, um lugar nos currículos de licenciatura, capaz de refletir na formação do profissional que vai atuar no mundo imerso pelas transformações tecnológicas e seus impactos na formação musical.

Referências

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

GOHN, Daniel. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 113-119, mar. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KRAEMER, Rudolph. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do PPG em Música da UFRGS*, Porto Alegre, v.11, n.16/17, p. 50-73, abr/set, 2000.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NARITA, Flávia M. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL/15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009, Londrina, 18. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

RIBEIRO, Giann Mendes. Integração de mídias digitais na elaboração de material didático para aulas de violão a distância. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória, 20. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p.1264-1274.

SANTOS, Edméia. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZURIN, Antônio. (org.) *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p.29-43.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e Mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 45-57, 2000.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Jogos musicais interativos: Uma experiência com alunos de Licenciatura e Mestrado em Educação Musical. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2011, Vitória, 20. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. P. 1303-1313.

O perfil acadêmico dos alunos do Curso de Música da Universidade de Brasília – UnB

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
UnB
criscarvalhocazevedo@gmail.com

Denise Cristina Fernandes Scarambone
UnB
dscarambone@unb.br

Resumo: Nesta comunicação apresentamos um recorte da pesquisa realizada no Programa Consolidação das Licenciaturas - Prodocência da UnB, dentro do grupo de trabalho do curso de Música, focalizando o conceito saberes docentes e o perfil acadêmico profissional dos alunos do MUS: formação musical e atuação profissional prévia. Os resultados apontam para um licenciando com domínio prévio de saberes disciplinares (prática instrumental e teoria musical) e com experiências docentes (aulas particulares de instrumento). Como trabalho futuro sugere-se realizar um estudo para avaliar até que ponto os saberes prévios dos alunos são mobilizados no curso e significados na produção de novos conhecimentos.

Palavras chave: saberes docentes; perfil acadêmico de alunos;

Introdução

Em 2011, o curso de Licenciatura em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS/UnB) iniciou sua participação no projeto institucional da UnB no Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, Formação de Professores: ação – reflexão - inovação, aprovado no Edital MEC/Capes 028/2010.

Este programa se propõe a apoiar estudos e pesquisas que avaliem a situação dos cursos de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES), acompanhem sua reforma curricular e Projeto Político Pedagógico (PPP) e apresentem propostas didáticas inovadoras para a qualificação da formação de professores.

O projeto institucional teve como objetivo geral “compreender e qualificar a profissão docente em todos os âmbitos por meio de um processo colaborativo, tendo a prática docente como eixo norteador no diagnóstico e enfrentamento das fragilidades e potencialidades dos cursos de formação de professores da Universidade de Brasília” (UnB – PRODOCÊNCIA, 2010).

No âmbito do subprojeto Prodocência – Música, a pesquisa¹ teve como foco os saberes necessários à docência vigentes nos currículos do curso e nas concepções de professores, egressos e graduandos (licenciatura e bacharelado). O objetivo geral do projeto visava conhecer o histórico da licenciatura no Departamento de Música, seus objetivos, práticas, concepções e saberes, assim como o perfil do aluno do curso de música.

O processo metodológico da pesquisa envolveu quatro etapas de coleta de dados: 1) levantamento bibliográfico e a construção do referencial teórico; 2) pesquisa de fontes documentais (fotos, currículos, notícias de jornal); 3) elaboração e aplicação de questionário; 4) elaboração de roteiro de entrevista e sua realização.

Nesta comunicação, apresentamos um recorte da pesquisa, focando o conceito saberes docentes, e alguns resultados do questionário sobre o perfil acadêmico profissional dos alunos do MUS: formação musical e atuação profissional prévia.

Os saberes docentes como campo de pesquisa

O conceito saberes docentes representou um novo olhar sobre o professor e seu trabalho docente. Conhecer o que os professores sabem para ensinar dotou-os de saberes práticos, singulares, legítimos e significativos que se contrapõe aos saberes dos cientistas e especialistas do ensino, muitas vezes, distantes da escola e da prática pedagógica. Segundo Nunes (2001), as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes buscam “dar voz ao professor” a partir da análise de sua trajetória, de sua história de vida e de sua prática cotidiana. Nessa nova abordagem o professor é considerado produtor de saberes e detentor de uma nova racionalidade, a razão prática, em detrimento da racionalidade técnica vigente até então na formação docente.

Tardif (2002) considera importante integrar a pesquisa sobre os saberes docentes à formação dos professores. Nesse sentido, observa-se um sentido dialético entre pesquisa e formação, pois esta motiva os pesquisadores a aprofundar seus estudos para legitimar e valorizar a profissão docente.

Para o pesquisador Gauthier e colaboradores (1998), a valorização da profissão professor está imersa em uma problemática que apresenta duas situações contraditórias: a docência vista como um *ofício sem saberes* e como um *saber sem ofício*. Na primeira

¹ Participaram desta pesquisa os bolsistas Rafael Miranda, Iara Gregório T. da Cunha, Celso Alves S. Junior, Fernando Costa Souza e Marília Tatiane de S. Oliveira.

situação, *ofício sem saberes*, é recorrente a visão de que para ser um bom professor basta dominar o conteúdo, tal fato, por si só, garante um bom ensino. Nessa mesma categoria, se insere a crença no bom senso, ou seja, deve-se ter talento para o ofício, uma boa intuição, experiência ou possuir uma cultura vasta. Essas crenças desvalorizam a profissão docente e sua ação pedagógica, além de não contribuir para a formação de novos profissionais e para a sistematização dos conhecimentos para ensinar. Por outro lado, na situação de *saberes sem ofício*, a pesquisa se destaca como fonte de saber legítimo sem qualquer conexão com a realidade diária dos professores. Teorias pedagógicas como a behaviorista ou piagetiana são construídas a partir de experimentos isolados e distantes da prática cotidiana na sala de aula. Elas não são significadas na sala de aula e acabam bloqueando a constituição de um saber pedagógico nascido da prática. Seus resultados não contribuem para profissionalizar a atividade docente, uma vez que os próprios licenciandos desvalorizam esses conhecimentos por acreditar que não estão conectados com a sua realidade (GAUTHIER *et al*, 1998).

As questões destacadas por Gauthier *et al.* revelam a dificuldade para se legitimar a profissão docente. Para que seja alcançado este objetivo, ele analisa a profissionalização docente como um *ofício feito de saberes*, em que defende a visão de que o professor mobiliza “vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas da sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al*, 1998). Esse reservatório é composto por diversos saberes distintos, os disciplinares (relacionados ao conteúdo), curriculares (programa escolar), das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica, este último é reconhecido como o saber da experiência tornado público, posto à prova e discutido entre os pares, para que possa ser validado e legitimado. Tardif também reconhece a diversidade dos saberes docentes e acredita que para se compreender e identificar esses saberes deve-se situá-los “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual com um todo” (TARDIF, 2003).

A coleta de dados: Questionário

O questionário foi elaborado no Google Drive, e encaminhado por email para todos os 410 alunos dos cursos de Música. Participaram respondendo ao questionário 101 alunos. A análise das respostas considerou uma população de 101 respondentes (N=101), 25% do total

de alunos do MUS (N=410). Apesar da percentagem baixa de respondentes, as respostas foram importantes para compreender o perfil do aluno do MUS.

Alguns resultados: O perfil dos alunos do MUS - formação musical e atuação profissional prévia

Os respondentes do questionário foram indagados sobre sexo, idade, estado civil, ingresso no curso, formação musical e atuação profissional prévia. Quanto à faixa etária, os resultados revelam que os estudantes são adultos com idade predominante entre 20 à 35 anos (52 alunos - 51% - N=101), sendo que 33 (33%) alunos estão na faixa de 35 à 60 anos e 15 alunos (15%) são jovens com idade entre 17 à 20 anos. Dentre os respondentes predominam os solteiros, 62 alunos (61% - N=101), seguidos pelo número de 36 (36%) alunos que se consideram casados (24 - 24%) ou que têm relação estável com companheiro(a) (12 -12%). A maioria dos respondentes, 74 estudantes (73%) é do sexo masculino e 26 (26%) do sexo feminino. Os dados do SIGRA-UnB confirmam o predomínio de estudantes do sexo masculino como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de alunos do MUS por sexo. N=410

Curso	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total
Música Noturno	115	33	148
Música UAB	65	35	100
Música Bacharelado	72	17	89
Educação Artística - Música	48	25	73
Total	300	110	410

Fonte: Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação (SIGRA)- Departamento de Música- UnB

O aumento da quantidade de homens nos cursos de música, principalmente nos cursos de Licenciatura, vem sendo observado por estudos na área de música como ressalta Mateiro (2007; 2011). Em pesquisa semelhante sobre o perfil do aluno da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Mateiro (2007) relata resultados semelhantes aos desta pesquisa. Entre os estudantes catarinenses a maioria é do sexo masculino (68% de N=28) e na faixa etária de vinte a vinte e quatro anos (44%). Contudo, os dados divergem dos resultados do curso de música da UnB quanto à faixa etária abaixo de 20 anos (30%) e acima de 30 anos (11%).

O predomínio de homens em cursos de Formação de Professores é observado também em pesquisa nacional desenvolvida por Mateiro (2011). Nessa pesquisa participaram 45 cursos de Licenciatura em Música. Segundo a autora, a crença de que a profissão professor é predominantemente feminina e a profissão músico masculina não reflete a realidade dos cursos brasileiros, apesar de estudos latino-americanos ainda indicarem a predominância de mulheres (54%) sobre homens (46%). No MUS/UnB, infere-se que a predominância de homens está associada à abertura dos cursos de Licenciatura para os músicos populares.

Quanto ao semestre/ano de ingresso no curso, 28 (28%) respondentes estão no 4º semestre, 13 (13%) no 1º semestre, 12 (12%) no 3º semestre, 8 (8%) alunos no 8º semestre e (1%) aluno no último semestre. O fato da maioria dos respondentes (28%) estar na metade do curso permite inferir que, no caso da Licenciatura, eles já realizaram as disciplinas de Prática de Ensino e Aprendizagem Musical e estão iniciando as atividades de Estágio. De modo geral, esse aluno está familiarizado com o curso e tem condições de avaliar o currículo e emitir opinião sobre as disciplinas, os saberes para a docência e suas perspectivas de trabalho.

A forma predominante de ingresso no curso é pelo vestibular universal, 93 (92%) respondentes, sendo que, 4 (4%) ingressaram pelo vestibular/cotas, 3 (3%) por outras modalidades como mudança de curso e transferência, 2 (2%) pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) e 1 (1%) como portador de diploma de curso superior. Os alunos que vieram de outros cursos, estavam cursando Engenharia (2 – 2%, Civil e Florestal), Matemática (1 – 1%), Letras/Trad Espanhol (1 – 1%), e 1 (1%) aluno explica que deixou o curso presencial no Campus Darcy Ribeiro para cursar Licenciatura a Distância. Ainda com relação ao ingresso no curso, a maioria dos alunos (58 – 57%) se inscreveu em apenas uma prova de habilidade específica e, efetivamente, 64 (63%) a realizaram. A relação entre se inscrever na HE e realizá-la, se mantém entre os alunos que responderam que se inscreveram em 2 provas, 29 (29%) e também realizaram 2 concursos seletivos (27 – 27%). A maioria dos respondentes, 75 alunos (74%), também realizou apenas um vestibular, sendo que 22 (22%) participaram de 2 concursos e 2 alunos (2%) de 3. Infere-se que entre os alunos aprovados há um equilíbrio entre número de inscrição, aprovação na HE e aprovação no vestibular. Ainda sobre a HE, 59 (58%) respondentes consideram o seu nível de dificuldade regular, 26 (26%) fácil e 12 (12%) difícil. Essa prova avalia conhecimentos prévios de teoria, percepção, solfejo, leitura musical e habilidades técnicas e expressivas em um instrumento musical.

Resultados semelhantes são apontados por Mateiro (2007, p. 97). A sua pesquisa revelou que a maioria dos participantes fez vestibular uma única vez (59%) e muitos deles (44%) já tinham iniciado outro curso superior o que também é observado entre os respondentes do questionário no MUS/UnB. Os alunos cursaram ou estão cursando cursos na área de música (bacharelado em instrumento ou composição) e cursos fora da música como: Pedagogia, Letras, Direito, Comunicação, Publicidade e Propaganda, Veterinária, Engenharia, Processamento de dados. Os alunos ingressam no curso com uma formação prévia. No caso da formação musical, a Tabela 2 apresenta um panorama dessa formação.

Tabela 2 : Formação musical antes de ingressar no curso de Música. N=101

Subcategorias	f	%
Autodidata	52	51
Participação em bandas ou conjuntos de música popular	49	49
Aulas com professor particular de instrumento	48	48
Escola de Música de Brasília	48	48
Cursos de Curta Duração de Música (Festivais de Música, Cursos de Verão e de Inverno)	32	32
Workshops ou Master Class com Músicos	31	31
Participação em corais	31	31
Aulas com professor particular de Teoria Musical	23	23
Escola Particular de Música	17	17
Participação em grupos de música erudita	17	17
Conservatório de Música	15	15
Aulas de música no Ensino Médio	12	12
Outros	7	7
Aulas de música no Ensino Médio - PAS	6	6
Total	388	-

Nota: a frequência (N=101) se refere ao total de respondentes. Como cada um podia selecionar mais de uma opção o somatório das respostas é superior a 101 e a percentagem superior a 100.
Fonte: As próprias autoras.

No questionário, a formação musical prévia do candidato foi indagada para avaliar como e em que contextos de ensino e aprendizagem musical o aluno do MUS está se preparando para a HE. As respostas são apresentadas na Tabela 2.

A formação predominante é o autodidatismo, com 52 (51%, N=101) respostas, seguida de participação em bandas ou conjunto de música popular (49 – 49%), aulas com professora particular de instrumento (48 – 48%) e aulas na Escola de Música de Brasília (48 –

48%). A formação musical no Ensino Médio – PAS representou a menor proporção de respondentes: 6 (6%).

O fato da maioria dos participantes se considerar autodidata não denota que tenham tido toda a sua formação realizada dessa forma e, sim, alguma parte dela ou pelo menos a aprendizagem de algum instrumento musical. É interessante enfatizar mais uma vez a experiência em grupos de música popular ou erudita, o que demonstra o domínio de saberes prático musical. Ao defender a temporalidade do saber, Tardif (2002) revela que a experiência pregressa como aluno influencia no modo de atuação do professor, principalmente na sua formação e nos anos iniciais da carreira. Ele afirma que “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobre tudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2002). Os saberes prévios dos alunos de música devem ser considerados e significados no curso.

Esses resultados também podem ser analisados de acordo com a perspectiva de Gauthier e colaboradores (1998). Segundo eles, dentre os saberes do reservatório de saberes profissionais dos professores, o saber da tradição pedagógica está enraizado nas representações sociais da escola, e é determinado antes mesmo do curso de formação. Essas concepções e valões são de difícil desconstrução e servem de molde para guiar os comportamentos dos futuros professores (GAUTHIER et al. 1998). Por fim, a Tabela 2 revela a significativa participação dos alunos em cursos e festivais (32 repostas, 32%), workshops e master classes (31, 31%), o que é comum na área, principalmente quando os instrumentistas frequentam cursos técnicos de música.

Os dados apresentados na Tabela 2 podem explicar a confiança que os alunos demonstram em seus conhecimentos prévios. Dentre os respondentes (N=101), 42 (42%) consideram que tinham um bom nível de conhecimento musical antes de ingressarem no curso de música, resultado bem próximo dos 41 (41%) alunos que consideram ter um nível regular de conhecimentos. Tais dados indicam que a maioria dos alunos acredita ter iniciado o curso com uma boa formação.

Os resultados apontam ainda que os conhecimentos prévios dos alunos são constituídos também de saberes práticos relacionados com a atuação profissional em Música. Dentre os respondentes (N=101), 58 (57%) informaram que exerciam atividade profissional na área de Música antes de ingressar no curso e 26 (26%) atuavam em outra área. Somente 18 (18%) alunos declararam não ter uma atividade profissional prévia. Esse dado é coerente com

o número de alunos que tem menos de 20 anos, cerca de 15% de respondentes. Mateiro (2007) encontra resultados semelhantes na UDESC: 56% atuam como músicos e 22% trabalham em outra área (informática por exemplo).

Dentre as atividades profissionais em música (N=58) se destaca a atuação como professor particular de instrumento musical, 33 alunos (57%), seguida da atuação como instrumentista de eventos (casamentos, congressos, feiras, shows) com 32 repostas (55%) como demonstra a Tabela 3. Os dados confirmam os resultados dos estudantes da UDESC (Mateiro, 2007, p.95). Entre eles predomina também o trabalho com aulas particulares (44% - N=28), contudo, a atuação como músico se distribui entre bares (19%) e orquestras (11%).

A atuação como professor particular de instrumento indica a informalidade no trabalho docente em Música, ao mesmo tempo em que demonstra o predomínio do modelo mestre-aprendiz no ensino e na aprendizagem musical. Esse formato de aprendizagem docente, centrada no aprender fazendo ou na imitação de modelos de professores vivenciados na formação musical é caracterizado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) como “professor improvisado”, podendo em certos casos ser identificado como “professor artesão”. Na primeira situação, o professor ensina o conteúdo que domina, sem reflexão sobre o conteúdo a ser ensinado e sem formalização do ensino. No segundo modelo, o professor artesão, o ensino e a aprendizagem estão sob as regras, valores e concepções do próprio professor, que pode desenvolver métodos de ação e criar estratégias que podem ser compartilhadas entre pares. Neste modelo, adota-se um conjunto de regras adquiridas por imitação que são repetidas e ritualizadas sem questionamento (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003, p.56). As concepções de docência prévia dos alunos geralmente são tão cristalizadas que interferem na reflexão sobre a prática e na transformação de suas crenças e valores.

Tabela 3: Atividade profissional antes de ingressar no curso de Música. N=58

Subcategorias	f	%
Professor particular de Instrumento	33	57
Instrumentista de eventos	32	55
Professor de Instrumento em escolas particulares de música	21	36
Produção e gravação musical	16	28
Instrumentista de Grupo Musical Autoral	16	28
Instrumentista de Banda de Baile	15	26
Professor de Música (teoria) em escola particular de música	11	19
Arranjador	11	19

Subcategorias	f	%
Outra	9	16
Compositor de Jingles	8	14
Professor de Música na Educação Básica, escola particular	7	12
Professor de Instrumento na Escola de Música	7	12
Instrumentista de orquestra sinfônica.	6	10
Compositor de trilha para cinema e teatro	6	10
Professor de Música na Educação Básica, escola pública	5	9
Professor de Música (teoria) na Escola de Música	5	9
Instrumentista de Banda Militar (Forças Armadas, Polícia, Bombeiros)	4	7
Professor de Instrumento na Escola de Choro Rafael Rabelo	2	3
Total	214	–

Nota: nesta questão os alunos podiam escolher mais de uma resposta, por isso o total de respondentes é maior do que 58 (N=58) e o total de porcentagem maior do que 100.

Fonte: As próprias autoras.

Considerações Finais

A pesquisa realizada objetivou conhecer o histórico da licenciatura no Departamento de Música da Universidade de Brasília, seus objetivos, práticas, concepções e saberes, assim como o perfil do aluno do curso de música. Nesta comunicação, o conceito saberes docentes foi discutido e fundamentou a análise do perfil acadêmico dos alunos do MUS no que tange à formação musical e atuação profissional prévia.

Os resultados apontam para um licenciando com domínio prévio de saberes disciplinares (prática instrumental e teoria musical) e com experiências docentes (aulas particulares de instrumento).

Como trabalho futuro sugere-se realizar um estudo para avaliar até que ponto os saberes prévios dos alunos são mobilizados no curso e significados na produção de novos conhecimentos.

Referências

CAPES. Edital MEC/Capes 028/2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>.

GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998, (Coleção Fronteiras da Educação).

MATEIRO, T. Education of music teachers: a study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education*. London, vol 29, nº1, 2011.

MATEIRO, T.; BORGUETTI, J. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, Goiânia, vol.7, nº2, p. 89-108, 2007.

NUNES, C.M.F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, XXII, nº 74, 27-42, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UnB – Prodocência. Projeto Institucional PRODOCÊNCIA – Formação de Professores: ação – reflexão – inovação, Brasília, 2010. Material impresso.

O Processo de Compreensão da Leitura e Escrita Musical

Cristiane Baroni Alleoni
Escola Harmonia
escolaharmonia@terra.com.br

Resumo: Este texto apresenta um relato de experiência de um trabalho realizado com alunos do curso de musicalização infantil, com idade de 5 a 8 anos, de uma escola de música localizada na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, nos anos de 2010 a 2012. Através de simbologias que as crianças pudessem compreender, foi iniciada a identificação da grafia e da leitura musical. Esse processo antecede aos símbolos usados universalmente para a identificação da linguagem musical e tem como objetivo a alfabetização em música. Para a criança absorver esses conceitos, é ideal, mas não fundamental, que ela já tenha vivenciado a música em movimentos corporais (andando, marchando, pulando, correndo ao som de canções tocadas) e em exercícios de percepção auditiva na classificação e execução de sons (iguais e diferentes, longos e curtos, agudos, médios e graves), e os automatismos de base (ordem das notas ascendente e descendente e das figuras musicais). O trabalho tem como fundamentação teórica a obra do educador musical belga Edgar Willems, na grafia da duração e da altura dos sons e na leitura relativa. Outros educadores também utilizados foram Dalcroze, Kodály, Koellreutter, Villa-Lobos e Carmem Rocha. Como proposta pedagógica, temos a confecção de um caderno para cada aluno, onde se registrou o processo de compreensão da linguagem musical. Após o término do curso de musicalização, as crianças que escolheram estudar um instrumento, tiveram facilidade e rapidez em compreender a técnica do mesmo, devido ao domínio da escrita e da leitura que facilitaram esse conhecimento.

Palavras chave: Leitura e escrita musical, alfabetização musical, educação musical.

1. Introdução

Este trabalho visa apresentar o processo de introdução e compreensão de uma linguagem musical desenvolvida para trabalhar com crianças de 5 a 8 anos, no curso de musicalização infantil de uma escola de música localizada na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, nos anos de 2010 a 2012. Com base na confecção de um caderno individual, os alunos tiveram a oportunidade de compreender os exercícios transmitidos em aula e não apenas estudar informações prontas. Nesse processo, foram adquiridos conceitos básicos para se entender a escrita e a leitura musical, tais como a ordem ascendente e descendente das notas, duração e altura do som e sua representação, pauta e a clave de sol. Para o início da alfabetização, foi utilizado o auxílio de cores na escrita que, na conclusão do processo, foi deixado de lado. Com o amadurecimento dos alunos, observou-se que o nome das notas não

tinha relação com as cores e sim com a posição da altura da nota na pauta e a fixação do nome da nota dependendo da clave utilizada.

Para a criança ser introduzida na leitura e escrita musical é necessário que ela já tenha exercitado o ouvido sensorial (ouvir, reconhecer, reproduzir, classificar e ordenar material sonoro variado), tenha adquirido o sentido do movimento sonoro (ascendência e descendência do som) e os diversos automatismos (dos sons, dos nomes e das notas). (ROCHA, 1990, p. 48).

O desafio de se ensinar música na primeira infância é unir o lúdico aos conteúdos formais. Podemos apresentar às crianças a aprendizagem em música como a formação de novas conexões entre os neurônios, onde surgem as sinapses. Essas ligações feitas pelo cérebro podem ter causa genética como informações que chegam através do meio ambiente, como imagens, sons, cheiros, etc. Um elemento importante para ampliar essa conexão do cérebro é a presença do prazer na atividade. Se a criança ou o adulto mostrar interesse, curiosidade, prazer no que faz, se a aula não for cansativa, por exemplo, a aprendizagem ocorrerá.

2. Métodos de Musicalização Infantil

Muitos educadores musicais desenvolveram métodos para ensinar música às crianças. De acordo com a realidade que viviam e a época em que atuavam, os métodos tiveram sucesso e muitas vezes também críticas da sociedade por não acreditarem na eficiência do processo.

A experiência relatada neste trabalho foi fundamentada em seis educadores musicais. No entanto, três foram mais utilizados e seus métodos de ensino e aprendizagem estão apresentados a seguir.

2.1 Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950)

Dalcroze observou que seus alunos executavam as músicas de forma mecânica, muitas vezes sem colocar interpretação, sentimento e sensibilidade. Sua metodologia foi utilizar de movimentos simples que as crianças fazem brincando como saltar, pular, galopar, correr, agachar para que tivessem um melhor resultado na execução na prática instrumental. De acordo com a necessidade de seus alunos, o autor citado buscou uma solução e a

encontrou nos movimentos corporais, como relata: “[...] Eu pus os meus alunos a caminhar e a cambalear, e treinei-os a reagir fisicamente à percepção de ritmos musicais. Esta é a origem da Eurítmica” (DALCROZE, 1967, p. 2).

2.2 Edgar Willems (1889-1978)

Willems desenvolveu seu método e estratégia a partir da preparação auditiva. Trabalhando a audição a partir das propriedades do som: altura com grandes distâncias entre grave, médio e agudo; duração (longo, médio e curto); intensidade e timbre (animais, ruídos da natureza, máquinas); é que utilizamos dessa compreensão para registrar e transmitir a escrita musical.

Rocha (1990), em seu trabalho sobre o educador, destaca diversos pensamentos para serem tomados como reflexões, que elucidam a possibilidade do professor ser livre de fórmulas, mas não de princípios. Ela destaca também a importância de se ter um método para seguir, independentemente de qual seja e ainda afirma que “aprende-se a fazer fazendo e por isso devemos falar o menos possível, pois a explicação é um processo intelectual” (ROCHA, 1990, p.21).

2.3 Heitor Villa-Lobos (1887-1959)

Os ensinamentos pensados por Villa-Lobos estão direcionados ao canto. Seu fim não é o de criar artistas nem teóricos de música, mas sim incentivar o gosto pela mesma. Paz (2000) destaca esses ensinamentos, oferecendo sugestões de atividades para o desenvolvimento de cada um deles. No primeiro, busca-se desenvolver a consciência do ritmo, através de associações de um golpe para cada movimento, depois dois golpes para cada movimento e, mais tarde, quatro. Trabalha-se também com contratempo e síncope. No segundo ensinamento, busca-se a consciência do som, trabalhando nomes e notas. No terceiro, a consciência do timbre, com prática de diferentes vogais. Seguem-se mais três ensinamentos que buscam o desenvolvimento da dinâmica, do intervalo e do acorde respectivamente. No primeiro sugerem-se exercícios de entoação, crescendo e diminuendo. No segundo, exercícios de vocalismo, de escalas e arpejos. No último, exercícios de gênero das escalas, a duas e a três vozes simultâneas, na ordem de acorde de terça e sexta de preferência.

Na aquisição da linguagem, o ser humano antes mesmo de saber ler e escrever, já sabe falar, construir frases, se expressar. Com a musicalização, o processo deve ser o mesmo: cantar, ouvir, identificar, classificar, se expressar através da música antes mesmo de saber ler e escrever uma partitura. “O conhecimento das regras não deve ser um objetivo, e sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido” (PAZ, 2000, p.16-17).

3. Relato de Experiência

3.1 Automatismos de Base

Em nossa vida escolar, somos levados a conhecer muitos automatismos de base como: a ordem dos números ascendentes e descendentes, a ordem alfabética, e também na música a ordem das notas. Falar e/ou cantar no modo ascendente e descende faz com que se adquira esse automatismo que será usado em todo o estudo de música. “Antes das regras devem vir a vivência, a familiaridade com os sons e suas particularidades. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas.” (PAZ, 2000, p. 16).

Criado por Willems, o relógio das notas é usado para a memorização da ordem das notas musicais. Girando o ponteiro para o sentido horário falamos as notas ascendentes, e no sentido inverso as notas descendentes.

Dentro desse projeto, foi proposto que o processo de assimilação da ordem das notas fosse visualizado no exercício da subida e descida do som. Como exemplo de ferramenta para esse aprendizado, foi usado uma escadinha de degraus onde é colocada uma bolinha de gude para subir manualmente e com os degraus inclinados, a descida é feita com a gravidade soltando a bolinha do último degrau até chegar ao primeiro. Ao subir e descer, as notas musicais foram cantadas ou faladas, ajudando no processo de memorização da sua ordem.

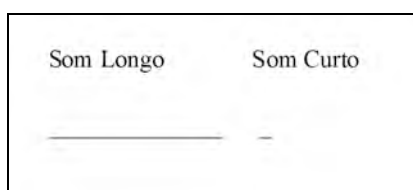
Dalcroze, ao analisar o uso de movimentos corporais, possibilita expressar fisicamente a compreensão da atividade proposta. Os exercícios buscam estabelecer relações entre o movimento e o que se ouve, entre a música e o gesto corporal. Como sugestão para esse exercício foi usado o acorde de Dó Maior onde, quando ouviam a nota dó, as crianças colocavam as mãos no chão, quando ouviam a nota mi, as mãos ficavam na cintura, e ao som da nota sol, as mãos eram colocadas acima da cabeça. Na sequência do exercício, puderam-se

misturar as três notas, verificando se os movimentos e o canto estavam de acordo com o ditado melódico.

3.2 Grafia Musical

O trabalho teve início com exercícios de ditado de som longo e som curto. Para a representação desses sons, foram utilizados traços grandes para sons longos e traços pequenos para sons curtos como mostra a Figura 1:

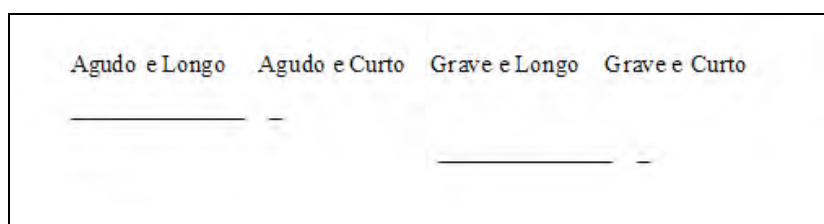
FIGURA 1 – Representação dos sons



Fonte: ROCHA, 1990, p. 49

O próximo passo foi acrescentar ao ditado a altura do som, tendo o cuidado de sempre iniciar com os sons extremos, de acordo com Willems, ou muito agudo ou muito grave, ainda variando com muito agudo e longo, muito agudo e curto e também muito grave e longo e muito grave e curto, aumentando sucessivamente as indicações (Figura 2).

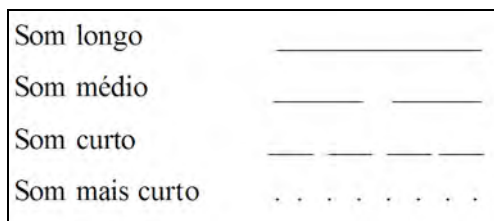
FIGURA 2 – Ditado do som longo e curto com variação da altura



Fonte: ROCHA, 1990, p. 49

Outro educador que se preocupou com esta etapa do desenvolvimento musical da criança foi o alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Para ele, a introdução da escrita no plano podia ser representada da seguinte forma (Figura 3):

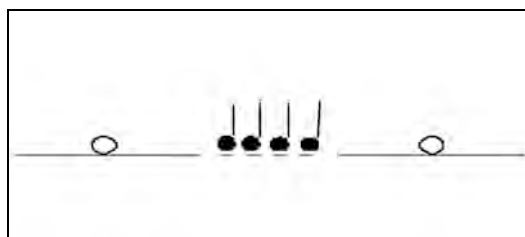
FIGURA 3 – Representação dos sons longo, médio, curto, mais curto



Fonte: PAZ, 2000, p. 231

Para a criança, toda grafia é um desenho e neste caso, todo desenho é uma representação de algo que ela está ouvindo, sendo assim fica fácil substituir os gráficos pelas figuras musicais (Figura 4).

FIGURA 4 – Substituição dos traços pelas figuras musicais



Fonte: ROCHA, 1990, p. 53

Unindo à representação das figuras, trouxemos o solfejo rítmico, utilizando o uso de sílabas a cada figura musical, segundo o método proposto pelo educador musical húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), onde a semínima é representada pela sílaba *ta*, as duas colcheias pelas sílabas *ti ti* e as quatro semicolcheias pelas sílabas *ti ri ti ri*.

3.3 A Flauta Doce

Como primeiro instrumento melódico a ser usado pelas crianças no processo de musicalização, a flauta doce permite que se visualize bem a ordem das notas no modo descendente, pois iniciamos seu estudo com as notas Si Lá Sol e depois voltamos para o modo ascendente trabalhando Sol Lá Si Dó Ré. Neste momento, já podemos fazer a junção das informações exercitadas no ensino da grafia musical e o automatismo de base, ainda

buscando o lúdico dentro da técnica. Para Willems (*In FONTEERRADA, 2005, p. 126*), “[...] toda criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música e a organizá-los como experiência musical”. Nessa perspectiva, foi introduzido o estudo da flauta doce.

A cor de cada traço que irá representar as notas é escolhida aleatoriamente para cada nota musical, com o intuito de chamar a atenção das crianças à altura do som. O exemplo abaixo representa os sons subindo, ou seja, notas ascendentes (Figura 5):

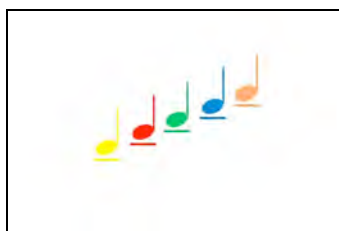
FIGURA 5 – Traços que representam as notas



Fonte: do próprio autor

Para cada gráfico de som curto foi dado uma figura que o substitui (Figura 6).

FIGURA 6 – Substituição dos traços pelas figuras musicais



Fonte: do próprio autor

Para Willems, a leitura relativa na pauta musical deve ser bem trabalhada antes da apresentação da leitura absoluta. A importância da leitura relativa, que trabalha a relação sonora da subida e descida do som é fundamental antes da chegada da clave musical.

A figura abaixo traz a leitura relativa partindo da segunda linha da pauta (Figura 7):

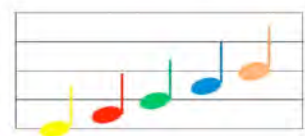
FIGURA 7 – Leitura relativa na segunda linha



Fonte: do próprio autor

No segundo exemplo, a leitura inicia na primeira linha da pauta e poder-se-á apresentar variações o quanto necessário, para obter-se a compreensão da leitura relativa (Figura 8).

FIGURA 8 – Leitura relativa na primeira linha



Fonte: do próprio autor

Com a chegada da escrita e da leitura absoluta, já com a utilização da clave de sol, foi dado o momento em que não se muda mais o lugar da nota na pauta, fixando a leitura de acordo com a clave escolhida (Figura 9).

FIGURA 9 – Leitura absoluta da clave de sol



Fonte: do próprio autor

4. Considerações Finais

Diversos exercícios foram praticados para a compreensão da alfabetização musical, baseados em autores como Carmem Maria Mettig Rocha, Edgar Willems, Émile Jacques-Dalcroze, Hans Joachim Koellreutter, Heitor Villa-Lobos e Zoltán Kodály. Utilizando essas cinco notas musicais, Sol Lá Si Dó Ré, variamos as figuras entre mínimas, semínimas e colcheias, formando pequenas melodias que foram escritas num caderno, com o cuidado de se ter uma pauta de tamanho bem ampliado, visto que estamos trabalhando com crianças que estão, muitas vezes, tendo o primeiro contato com a escrita e a linguagem musical.

Estimulando o ouvido e exercitando a observação da escrita, as crianças concluíram que o som tem alturas diferentes e que as notas são colocadas em níveis de subida ou descida na pauta para representar as modificações do tom (grave, médio e agudo), sem necessitar das cores. O último passo dessa experiência foi deixar de colorir as notas escritas na pauta, que puderam então ser desenhadas em grafite (Figura 10).

FIGURA 10 – Leitura absoluta da clave de sol



Fonte: do próprio autor

O objetivo desse trabalho foi alcançado visando iniciar a leitura e a escrita musical às crianças. Considerando o retorno da maioria com o conteúdo absorvido, o método pode ser visto como uma forma positiva e lúdica de se trabalhar com a idade proposta. O prazer das crianças em fazer cada atividade também foi observado, assim como a alegria e disposição na elaboração de cada processo. Segundo Willems (*In* MATEIRO, 2011, p. 103), com relação à vivência musical, “[...] é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles”.

Após o término do curso de musicalização, as crianças que escolheram estudar um instrumento, tiveram facilidade e rapidez em compreender o desenvolvimento da técnica.

Referências

DALCROZE, Emile Jacques. *Rythm, Music & Education*. Geneve: Institut J. Dalcroze, 1967.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (organizadoras); PAREJO, Enny. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IbpeX, 2011.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação musical “método Willems”: minha experiência pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

O Processo de Construção da Formação Musical dos Adolescentes de Fortaleza na Contemporaneidade: uma amostragem a partir de uma escola regular

Yure Pereira de Abreu
UFC
yuredeabreu@alu.ufc.br

Luiz Botelho Albuquerque
UFC
luizbotelho@uol.com.br

Resumo: O presente artigo é relato de uma pesquisa exploratória que encontra-se em andamento e tem por objetivo identificar, compreender e refletir como está se estruturando a formação musical, formal e informal, dos adolescentes de Fortaleza - CE na contemporaneidade a partir de uma escola conveniada a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Música – Licenciatura – da Universidade Federal do Ceará. Entender a formação musical destes adolescentes é de certa forma, compreender os contextos socioculturais em que estão inseridos e seus habitus. Deste modo foi realizado um estudo de caso sobre o impacto que as mídias e grupamentos jovens exercem sobre a formação musical dos adolescentes de Fortaleza, vislumbrando apontar um panorama acerca da formação musical, em caráter formal e informal, de modo a auxiliar a repensar estratégias para o acesso a educação musical formal de forma gratuita e igualitária em Fortaleza.

Palavras chave: Adolescentes. Mídia e Grupamentos Jovens. Formação Musical.

Introdução

Compreender o processo de construção da formação musical é de certa forma está atento aos contextos socioculturais na qual nossa juventude está inserida. É em meio à sociedade moderna com o advento da cultura de massas, vinculada às mídias, que a educação musical se torna mais dinâmica e interativa. No entanto a educação passa a operar tanto na formalidade quanto e principalmente em uma mescla entre a formalidade e a informalidade. É neste cenário que a educação musical informal cresce, sendo acentuada pelas mídias e grupamentos jovens.

Porém na contemporaneidade a cidade de Fortaleza não oferta educação musical em caráter formal de modo acessível a toda a população, o que é bastante notório ao passo que a cidade não possui nenhuma escola de música e/ou conservatório de música público; tampouco se ofertam disciplinas ou conteúdo de música nas matrizes curriculares das escolas de educação básica, deixando o acesso à educação musical (Formal) limitada a instituições

privadas de ensino e as universidades, que ofertam cursos de licenciatura, bacharelado e técnico.

No entanto chamamos a atenção para a atuação dos estudantes/estagiários do Curso de Música - Licenciatura - da Universidade Federal do Ceará (UFC), pois os mesmos proporcionam um contato formal com a educação musical a uma pequena parcela dos estudantes das escolas que possuem convenio com a disciplina de Estágio Supervisionado. Tendo em vista que nem todos os alunos destas escolas possuem acesso ao conhecimento musical em caráter formal é que se faz necessário refletir sobre a formação musical dos mesmos.

No entanto o aprendizado de música não se interrompe por conta desta carência de educação musical formal, o mesmo prossegue por diversos caminhos, ocorrendo em sua maior parte na informalidade. Portanto a pergunta que este trabalho visa responder é: Como está ocorrendo à formação musical dos adolescentes de Fortaleza na contemporaneidade, tendo como cenário uma cidade carente de educação musical em caráter formal de modo acessível, de uma juventude organizada em grupamentos jovens e com uma relação intensa e ativa com as mídias?

Este artigo visa contribuir com a comunidade científica na área de educação musical, bem como com a comunidade educacional ao apresentar uma amostragem de como estruturase a formação musical, formal e informal dos adolescentes acima citados, repensando estratégias e fazendo reflexões no que diz respeito à implementação do ensino de música na educação básica, o que já está previsto na Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.

Metodologia

O presente trabalho é fruto de um projeto de pesquisa que tem por interesse compreender e refletir como está ocorrendo a formação musical dos adolescentes de Fortaleza na contemporaneidade. Desta forma, iniciamos um estudo bibliográfico e documental de autores que subsidiem a presente pesquisa de modo a auxiliar na compreensão da temática. Após essas leituras e as respectivas reflexões sobre o tema e partindo também de nossas observações sobre o cotidiano educacional na cidade, elaboramos um questionário - para ser utilizado como instrumento de coleta de dados - contendo treze perguntas, entre abertas e fechadas, direcionadas a temática.

Uma pesquisa exploratória está sendo realizada com a colaboração de vinte e seis adolescentes de uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola regular da capital que possui convenio com a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Música da UFC¹. Segundo Antônio Carlos Gil, a principal finalidade das pesquisas exploratórias é:

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (...) Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2009, p.27)

O Estudo de Caso foi realizado com o intuito de compreender certos aspectos acerca da vivência musical dos jovens e o modo como os grupamentos jovens e a mídia tendem a influenciar suas concepções referentes ao estilo, gosto musical, e conseqüentemente à formação musical, colaborando para uma padronização. Dessas fontes empíricas extraíram-se dados importantes sobre o assunto, da observação do cotidiano e do entendimento que esses jovens possuem sobre sua formação musical, relacionando-as com as suas próprias experiências. Segundo Gil (2009, p.57 – 58), “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado[...]”.

A Influência Midiática, Grupamentos Jovens e os impactos no processo de formação musical

No decorrer do século XX, as sociedades ocidentais modernas passaram por significativas mudanças estruturais que influenciaram os campos social, ideológico e científico-tecnológico, colaborando para o surgimento de uma nova cultura, posteriormente definida como “*mass-culture*” ou cultura de massas, que para Morin (2011, p.04) é a “[...] Terceira Cultura, oriunda da imprensa, do cinema, do rádio, da televisão, que surge, se desenvolve, se projeta ao lado das culturas clássicas – religiosas ou humanistas – e nacionais”.

Esta nova cultura, a cultura de massas, torna-se determinante por seu caráter industrial, ferramenta ultraligeira, para a propagação do ideal capitalista – o consumo – visando atingir o maior público possível com o propósito da geração de lucro. Nesse cenário a

¹ Meu interesse pela pesquisa tem convergência para a minha inserção no âmbito escolar através da disciplina de Estágio Supervisionado onde sou estudante e monitor.

cultura torna-se uma arma forte para a divulgação desses parâmetros. O conceito de cultura para Morin (2011, p.05) constitui-se em “[...] um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens, que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções”.

Tendo em vista que uma cultura interfere, desenvolve, modifica, orienta e domesticam as virtualidades humanas, a cultura de massas realiza um extraordinário e bem feito papel para a construção de uma cultura tida como “universal”, proporcionando estímulos de massificação social para a consumação. Daí o fruto da relação produção e consumo ser a Cultura de Massas. Morin (2011, p.38) é muito enfático ao dizer que “a Cultura de Massas é, portanto, o produto de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a sociedade em sua totalidade”. Portanto, em princípio a Cultura de Massas é a cultura do denominador comum entre as idades, os sexos, as classes e os povos. Os elementos constituintes e fortemente presentes nessa cultura é acentuada - de certo modo - pelos grupamentos jovens, que fazem seleções e interiorizam elementos dessa cultura supracitada constituindo o *habitus*, que Bourdieu (2007, p.57) define como uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas”, dos grupamentos, onde muitas vezes, está intimamente relacionado ao modo como os jovens se organizam nesses grupamentos. Segundo Jannoti Jr. os grupamentos jovens constituem-se de:

Agremiações de indivíduos que partilham interesses comuns, vivenciam valores, gostos, afetos, privilegiam determinadas produções de sentido em espaços desterritorializados, através de processos midiáticos que se utilizam de referências globais. (Jannoti Jr., 2003)

Desta maneira, a educação passa a operar não mais em sua maior parte na formalidade e sim em uma mescla entre a formalidade e a informalidade. É neste contexto que a educação musical informal tem um crescimento acentuado, tanto pelas mídias, quanto pelos grupamentos jovens. Segundo Arroyo (2000) “ao utilizarmos o termo formal para qualificarmos a educação musical diferentes significados poderão ser destacados, pois esse termo pode ter significação como escolar, oficial, ou dotado de uma organização” (apud: Wille 2005).

Mas, enxergando a formação musical como um processo em construção contínua e viva, é que se faz necessário incorporar ao conceito de adolescência, uma compreensão mais profunda dos anseios, problemas e ações que permeiam a vida dos mesmos na confecção de

seu *habitus*, sua identidade, envolvendo uma gama de significados as suas práticas sociais, gostos e, sobretudo, seus vínculos afetivos, o que corroboram para a sua formação. Portanto a adolescência é um período instável e conturbado que Pfromm Netto (1976, p.02) define como “inquietação”, tornando esta etapa da vida um pilar fundamental, pois é nesta fase que se constrói os valores e *habitus*, a sua própria identidade, estando deste modo vulneráveis e suscetíveis a sofrerem influências.

Resultados e Discussão

A seguir apresentamos e analisamos os dados que foram coletados através de um questionário. Foram realizadas perguntas com intuito de iniciar a reflexão de como está ocorrendo a formação musical dos adolescentes de Fortaleza. A seguir apresento as principais questões: Você estuda e/ou já estudou música? Em qual instituição você teve acesso ao estudo de música? Você canta ou toca algum instrumento musical? Você participa de algum grupo musical ou banda? Quais os meios de comunicação que você mais utiliza? Quais seus gêneros musicais favoritos? Quais são seus grupos musicais, artistas ou bandas favoritas? Quais meios culturais você mais frequenta?

A pesquisa contou com vinte e seis colaboradores que possuem média aritmética de idade em 18,5 anos, sendo dezesseis pessoas do sexo masculino e dez do feminino. Estes dados representam apenas um panorama acerca dos auxiliadores desta pesquisa.

A grande maioria dos jovens entrevistados admitiu estudar e/ou terem estudado música, o que já era esperado, pois, a pergunta formulada carregava consigo uma resposta “implícita” para a turma entrevistada, visto que essa é contemplada com a presença de estagiários da área de música, estudantes do curso de Música da UFC, logo, é fato que esses jovens possuem aulas de música. No entanto, chamou-nos a atenção o fato de haver ocorrido casos de negativa, ainda que em pequeno número, no qual dos vinte e seis respondentes três afirmam não ter estudado música.

As respostas negativas anteriormente citadas podem ocorrer por inúmeros motivos, contudo, acreditamos que estejam intimamente ligadas a ausência de uma mínima sistematização curricular na área de música na rede pública de ensino, apesar de existir a obrigatoriedade garantida por lei, mas que ainda não vigora em Fortaleza / CE; de não ser um conteúdo na disciplina de artes e nem possuir uma disciplina específica; de não existir

profissional licenciado da área presente na escola. Esses são fatores que contribuem para a não compreensão dos estudantes com relação às aulas de música posto que as atividades com música ocorrem em um horário, que para eles, é denominado “Horário de Estudos”. Também, outro fator que contribui para isso é o não entendimento do que é uma aula de música e a falsa impressão de que aprender música está ligado intimamente com a prática instrumental.

Dentre os jovens entrevistados que afirmam estudar e/ou terem estudado música, a maioria significativa indica ter tido acesso ao conhecimento musical na escola. Também foram citadas outras formas de aquisição musical, a saber: Conservatório, Igreja e Projeto Social/ONG. Um dos respondentes nos forneceu uma resposta que merece uma atenção especial, ele indicou além da escola regular estudar em casa, porém, ele não forneceu mais detalhes. Podemos, a partir disso, fazer algumas considerações a essa resposta, tais como: ele pode ter aulas particulares; ele pode ter parente e/ou amigos que compartilham os conhecimentos de música; bem como ele também pode realizar seus estudos de forma “autodidata”, utilizando-se de materiais impressos e conteúdos virtuais. Como esta pesquisa ainda está em andamento a ainda haverá outras etapas, teremos a possibilidade de retornar a esse aluno para maiores esclarecimentos.

A maioria dos respondentes afirma possuir habilidades como cantar e/ou tocar instrumento musical. Entre os instrumentos mais citados estão o Violão, Flauta, Guitarra e a Bateria. Qual o porquê da escolha destes instrumentos? Dos entrevistados, apenas sete dizem cantar, o que nos leva a seguinte pergunta: As atividades que eles realizam em sala é o canto coral, então como pode apenas sete realizar atividades de canto? O que nos chama a atenção nessa questão é a quantidade, quase metade dos respondentes, não terem assinalado nada. Das pessoas que não responderam a esta questão, apenas três disseram nunca ter estudado música. Acredito que essa ideia de não tocar nenhum instrumento e nem cantar está, em parte, relacionado com a mítica de que música é um “dom”, e que poucos são escolhidos, o que se contrapõe a ideia de Paynter que considera que todos podem apreender música (Mateiro, p.264).

A grande maioria disse não participar de nenhum grupo musical e/ou banda, sendo que a própria classe, de certa maneira, pode ser considerada um grupo musical. Seis pessoas responderam a pergunta de forma afirmativa, onde a grande maioria (cinco) respondeu serem membros de grupos musicais da igreja que frequentam e um disse ser membro da banda que a escola possui que é uma iniciativa dos próprios alunos da escola, o que nos mostra o interesse

dos alunos pela música. O que mais chama a atenção é a resposta de um dos entrevistados que disse ser **regente** do grupo de adolescentes da igreja que frequenta, mas ele não detalhou sobre qual tipo de atividade musical eles realizam e nem forneceu mais detalhes sobre a sua formação musical, o máximo que se pode relatar é que ele disse adquirir toda sua experiência musical na Igreja.

Dentre os meios de comunicação mais utilizados pelos jovens entrevistados, podemos observar a presença forte da *internet*, sendo este o meio mais acessado por eles; provavelmente possibilitado por *Lan House*, programas do Governo Federal de Acessibilidade Eletrônica, bem como a utilização dentro dos laboratórios de informática da escola e os celulares com acesso à *internet* como facilitadores a esse acesso.

A televisão e o rádio aparecem em papel secundário no cotidiano dos mesmos, apesar de ser muito notória, ainda, a grande influência que exercem sobre os jovens, como afirma Bourdieu (1997, p.23) “a televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população”. Esses equipamentos agem fabricando e programando conteúdos fundamentados nas concepções do mercado, seguindo a lógica capitalista e atendendo aos interesses mercadológicos, dissipando fortes estímulos aos jovens através da veiculação massificada da dialética produção-consumo, apresentando artistas e gêneros “do momento”, com o interesse de alavancar o consumo de determinados artistas/músicas/produtos, pois, como Bourdieu (1997, p.38) ressalta “é a lógica do comercial que se impõe às produções culturais”. Assim, passam a estimular nossa juventude a se adequar à padrões determinados. Desta forma, concordo com Bourdieu (1997, p.29) quando ele diz que “a televisão se torna o árbitro de acesso a existência social e política”, o que se reflete diretamente e visivelmente na formação musical dos mesmos.

Podemos observar que os artistas preferidos dos jovens entrevistados circulam diariamente na mídia, em inúmeros canais, e também é possível constatar que os gostos musicais dos jovens entrevistados são semelhantes, podendo inferir uma padronização na construção do gosto musical e conseqüente formação musical.

Com base nos questionários aplicados, foi possível mapear os gêneros musicais dos jovens daquela turma. Dentre os gêneros preferidos encontram-se o Rock, Pop, Forró, Gospel e MPB sendo estes os mais citados. Porém em princípio não há uma unidade quanto ao gênero musical, visto que ainda foram citados inúmeros outros gêneros (apresentados a seguir sobre a perspectiva de número de citações, dos mais citados para os menos citados), a saber:

Sertanejo, Funk, Axé, Rap, Eletrônica, Pagode, Reggae e Hip-Hop. No entanto, se levarmos em consideração os números relativos a esses gêneros notaremos uma unidade, pondo os gêneros que estão em alta na mídia como os preferidos pelos mesmos, o que é enfatizado por Bourdieu (1997, p.68) quando este fala que a televisão serve-se de seu monopólio para impor a todo mundo produtos com pretensão cultural e formar o gosto do grande público.

Dentre os artistas ou bandas mais citados pelos entrevistados estão Garota Safada; Legião Urbana; Sorriso Maroto; Luan Santana; Jorge e Mateus; Beyoncé; Aviões do Forró; e Link Park. Foi possível desta forma confirmar que os artistas/bandas prediletos dos jovens podem ser denominados como os do “momento”, artistas e bandas que estão em alta, com circulação assídua e frequente na mídia, demonstrando o poder de influência que esta exerce sobre a formação musical e sobre o gosto dos entrevistados.

Após a coleta de dados foi possível identificar os veículos culturais com os quais os jovens entrevistados possuem mais ligação, frequentam/tem acesso. O cinema aparece como o principal meio utilizado por estes jovens, seguidos de shows de música e bibliotecas/livrarias. Deste modo, podemos compreender que o cinema contribui ativamente para a formação musical, pela presença relevante da trilha sonora. Por sua vez os shows de música vêm mais para reforçar o gosto musical já existente.

Foi perguntado aos entrevistados qual o nível de interesse deles pela música, e constatou-se ao final que o interesse dos mesmos é grande, observando que só foram dadas respostas “muito” ou “regular”. Quanto à presença de música na escola, dos 26 entrevistados, 25 disseram querer que ela fosse de fato uma realidade, que é importante.

Considerações Finais

A partir da presente pesquisa pude obter, ainda que de forma parcial, uma amostragem de como está se estruturando a formação musical dos adolescentes de Fortaleza na contemporaneidade, e que tal formação está bastante implicada na informalidade ao passo que os grupamentos jovens e as mídias vêm intensificando suas influências sobre o processo de formação musical dos jovens que ali frequentam e que apesar de algumas ações isoladas estejam sendo realizadas no município, na tentativa de promover um acesso mais igualitário ao ensino de música, analiso que estão sendo insuficientes e deficitárias, já que a maioria dos jovens ainda não possui acesso ao conhecimento musical formalmente.

Também foi possível constatar como está ocorrendo à formação musical informal, sendo realizada através de amigos, livros, métodos diversos, vídeos-aula, revistas, dentre outros.

Vale também ressaltar que esta pesquisa encontra-se em andamento, e que as conclusões aqui apresentadas ainda são parciais. Esta pesquisa ainda irá entrevistar uma outra turma da mesma escola e de mesma série de ensino, porém, desta vez com uma turma que não é contemplada com a presença de estagiários do Curso de Música da UFC. Após essa nova entrevista os dados dos dois questionários aplicados (um com a turma que tem a presença de estagiários de música e outra que não recebe) serão confrontados com o intuito de perceber as semelhanças e diferenças de modo a conseguir um panorama geral daquela escola.

Por fim posso concluir que a mídia, os grupamentos jovens e a carência de educação musical em caráter formal na cidade de Fortaleza colaboram para a disseminação da cultura educacional informal.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

_____. **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição, 2ª Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

JANOTTI JUNIOR, Jeder Silveira. **Mídia, cultura juvenil e rock and roll: comunidades, tribos e grupamentos urbanos**. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4994/1/NP13JANOTTI.pdf>>. Acessado em 28 de outubro de 2010.

MATEIRO, Tereza e ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.

MORIN, Edgar. **Culturas de massas no século XX: espírito do tempo 1: neurose**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia da adolescência**. 5ª Edição. São Paulo: Pioneira; Brasília, INL, 1976.

WILLE, Regiana Blank. **Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino aprendizagem musical de adolescentes**. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo4.pdf>. Acessado em 28 de março de 2011.

O professor de música ‘ideal’: um recorte de pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil

Sérgio Figueiredo

UDESC

sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

José Soares

UFU

jsoares804@gmail.com

Resumo: O texto apresenta um recorte dos resultados da pesquisa intitulada “A Formação do Professor de Música no Brasil”, que vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa MusE – Música e Educação, sediado na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Contemplado com o edital 001/2008 CAPES/INEP/SECADI, a pesquisa discute de forma abrangente questões relacionadas à formação do professor de música no Brasil. O objetivo deste artigo é apresentar uma breve discussão sobre o que pensam estudantes de 43 cursos de licenciatura em música sobre o professor de música “ideal” e o que faltaria para atingir esta condição. Duas questões inseridas em um questionário aplicado a 1924 estudantes de todas as regiões brasileiras coletaram os dados para a discussão apresentada neste texto. Os resultados indicam dois fatores que explicam a percepção dos estudantes sobre o professor de música “ideal”. Em relação ao que faltaria para os estudantes alcançarem a condição de professor de música “ideal”, os estudantes destacaram, entre outros itens, competência para ensinar composição e improvisação.

Palavras chave: educação musical, formação do professor de música, pesquisa em educação musical.

1. Introdução

Desde o final de 2008, o grupo de pesquisa MusE – Música e Educação vem desenvolvendo a pesquisa intitulada “A Formação do Professor de Música no Brasil”. Sediado na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, o grupo foi contemplado no edital 001/2008 CAPES/INEP/SECADI (BRASIL, 2008), referente ao Programa Observatório da Educação. A pesquisa tem como objetivo principal identificar os fatores determinantes que, direta ou indiretamente, influenciam a formação do professor de música e a relação destes fatores com o desempenho no Exame Nacional de Curso (ENADE).

Resultados parciais da pesquisa vêm sendo apresentados em congressos, seminários e palestras (ver, por exemplo, FIGUEIREDO, SOARES, 2009, 2010a, 2010b; FIGUEIREDO, 2012; FIGUEIREDO, SOARES, 2012; PISERCHIA, SOARES, FINCK, 2011), onde foram

realizadas, por exemplo, discussões sobre os desafios metodológicos enfrentados para a realização de pesquisa de grande porte desta natureza, a intenção dos estudantes ministrarem aulas na educação básica, questões de gênero, o estágio supervisionado e o currículo, inclusão e deficiência. Este artigo apresenta uma breve discussão sobre o que pensam estudantes de 43 Instituições de Ensino Superior sobre o professor de música “ideal” e o que faltaria para atingir esta condição.

2. O desenho da pesquisa e a construção do questionário “Tornando-se Professor de Música no Brasil”- QTPM

A pesquisa adota a metodologia de métodos mistos (CRESWELL, 2002) e a coleta de dados foi dividida em 3 fases. A primeira fase, realizada nos anos de 2008 e 2009, envolveu a consulta aos bancos de dados do INEP (Cadastro Nacional de Docente e Cadastro Nacional de Cursos), sites oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES) e a elaboração e distribuição de questionário denominado “A formação do professor de música no Brasil” (QFPM), respondido por 29 coordenadores de cursos de licenciatura em música em todas as regiões brasileiras. A segunda fase, realizada no período de 2009 a 2011, coletou informações através de questionário intitulado “Tornando-se professor de música no Brasil” (QTPM), que foi elaborado, distribuído e respondido por 1924 estudantes de 43 IES. A terceira fase, conduzida no ano de 2012, consistiu de estudos casos com um número reduzido de estudantes.

O questionário QTPM foi construído a partir da literatura, discussões com pesquisadores (nacionais e internacionais) e membros do grupo de pesquisa. Um estudo piloto foi realizado para testagem e aprimoramento do instrumento que, em sua forma final, apresentou 33 questões sobre diferentes tópicos referentes à formação do licenciando. As perguntas eram predominantemente fechadas com um número reduzido de perguntas abertas. As 12 primeiras questões coletaram informações de natureza sócio-cultural-econômico-educacional de cada participante, incluindo idade, escolaridade dos pais, situação familiar e realização da educação básica em escola pública ou privada. Outras 21 perguntas trataram de questões sobre a formação na universidade, assim como sobre as expectativas dos estudantes com relação à atuação como professores da educação básica.

Este artigo apresenta e discute resultados referentes à percepção dos estudantes sobre o professor de música “ideal” e o que faltaria para estes estudantes atingirem esta condição. Duas questões solicitavam estas informações, cada uma delas com 20 itens referentes às características de um professor de música. Os estudantes manifestavam seu grau de concordância/discordância para cada afirmação através da escala de *Likert 1-10* conforme exemplo apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Exemplo de questões aplicadas aos estudantes de licenciatura em música

	Discordo totalmente							Concordo totalmente						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Habilidade para adaptar uma variedade de métodos de ensino														
2. Capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os alunos														
3. Capacidade para estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os pais dos alunos														

A definição dos assuntos que foram inseridos sob a forma de questões no QTPM derivou de discussões dos integrantes do Grupo de Pesquisa MUSE, formado por professores e estudantes da UDESC, além da participação de professores da educação básica vinculados a este projeto de pesquisa, sempre com o suporte na literatura específica e com a consultoria de pesquisadores nacionais e internacionais. O professor de música “ideal” foi um dos assuntos selecionados, considerando, principalmente a perspectiva dos estudantes de música durante o processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Entendeu-se que cada estudante, ao responder questões referentes à sua formação, idealizaria elementos que deveriam estar consolidados para que pudessem atuar com segurança como professores de música em diversos contextos. Mesmo considerando que cada contexto traz exigências específicas para a atuação do professor, o curso de licenciatura prepara o professor de música para atuação em diferentes espaços. Sendo assim, o professor de música “ideal” poderia ser considerado aquele

que possui bases suficientes para atuar em diversos contextos educativos, adaptando-as aos desafios oferecidos pelos espaços de atuação. Em todo o processo de construção do QTPM, a equipe discutiu e elaborou questões cujos itens pudessem trazer dados que permitissem compor uma análise das impressões dos estudantes sobre os mais variados aspectos de sua formação, e neste sentido o professor de música “ideal” foi incluído no conjunto das questões.

3. O que pensam estudantes de licenciatura em música sobre o professor de música “ideal”

A Tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão dos 20 itens apresentados em duas questões do QTPM. A média, enquanto modelo estatístico, é um valor hipotético que sintetiza os dados (FIELD, 2005); no caso desse artigo, trata das respostas dos participantes para cada item. Resultados próximos a 7 significam concordância com o item; em outras palavras, a característica expressa em cada item comporia, na percepção dos participantes, o perfil do professor de música “ideal”. O desvio padrão é uma medida do quanto a média representa os dados. Baixo desvio padrão, em relação à média, indica que os dados estão distribuídos próximos à média. Por outro lado, um alto desvio padrão, em relação à média, indica que os dados estão distribuídos esparsamente em relação à média, indicando que a média não representaria de forma acurada os dados (Ibid., 2005). Na Tabela 1, os pontos fortes do professor de música “ideal” aparecem em ordem decrescente, a partir das respostas de 1914 estudantes.

Tabela 1 - Pontos fortes do professor de música “ideal”

Itens	Média	Desvio Padrão
Habilidade para motivar os estudantes	6.51	0.90
Habilidades de comunicação	6.42	0.95
Preparação/planejamento de aulas	6.31	1.01
Habilidade para trabalhar independentemente ou em grupo	6.30	1.05
Conhecimento de princípios para a avaliação da aprendizagem musical	6.30	1.03
Habilidade de construir relações produtivas com os alunos	6.25	1.10
Conhecimento sobre como os alunos aprendem	6.25	1.05
Conhecimento de música popular	6.10	1.16
Habilidade para cooperar com os colegas	6.07	1.13
Habilidade para manter a disciplina na sala de aula	6.03	1.23
Conhecimento sobre como ensinar um instrumento musical	5.98	1.31

Habilidades para administrar o tempo das atividades em aula	5.93	1.25
Conhecimento sobre como usar tecnologia	5.91	1.31
Habilidade para utilizar diferentes métodos de ensino	5.88	1.39
Excelente leitura musical	5.87	1.40
Conhecimento sobre como ensinar improvisação	5.33	1.54
Habilidade para estabelecer relações produtivas com os pais	5.28	1.60
Habilidade para tocar um instrumento musical	5.26	1.51
Conhecimento de música erudita	5.07	1.60
Conhecimento sobre como ensinar composição	5.06	1.56
N	1.914	1.914

Análise fatorial foi utilizada para reduzir o número de variáveis a uma quantidade pequena de dimensões (FIELD, 2005). A análise identificou dois fatores no modelo que explicam 57% de variância nos dados. As variáveis *plano de aula, tempo de aula, motivação dos estudantes, trabalhar independentemente ou em grupo, colaboração com os colegas, conhecimento sobre como o estudante aprende e avaliação do desempenho musical* contribuem para o fator 1. As variáveis *habilidade como instrumentista, competência para ensino da composição, improvisação e instrumento musical e leitura de partitura* contribuem para o fator 2. Estes fatores evidenciam aspectos da formação oferecida nos cursos de licenciatura em música no Brasil, que se constituem de elementos formativos nas dimensões pedagógicas e musicais. As respostas dos estudantes se aproximam de um equilíbrio entre as competências (e.g. ensino da composição) e habilidades (e.g. motivar os estudantes) percebidas por eles necessárias para a formação de um professor de música “ideal”. Além disso, estas respostas também reforçam a formação estabelecida nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em música, onde diversas habilidades e competências são estabelecidas com vistas à formação do profissional da área de educação musical (BRASIL, 2004).

Em relação ao que faltaria para os estudantes alcançarem a condição de professor de música “ideal”, os estudantes destacaram: *habilidade para se adaptar a uma variedade de métodos de ensino* (Média=4.69, Desvio Padrão=1.8), *competência para ensinar composição* (Média=4.47, Desvio Padrão=1.9), *competência para ensinar improvisação* (Média=4.42, Desvio Padrão=1.9), *capacidade para elaborar e executar bons planos de aula* (Média=4.12, Desvio Padrão=1.8), *conhecimento sobre como o aluno aprende* (Média=4.01, Desvio Padrão=1.8).

4. Considerações finais

Os resultados apresentados neste artigo sugerem a possibilidade de se repensar aspectos curriculares dos cursos de licenciatura em música no Brasil. Os dados evidenciam a importância dada aos estudantes pelos conhecimentos pedagógicos e às atividades de composição e improvisação durante a formação inicial do professor de música.

Destaque deve ser dado à habilidade do professor como instrumentista. A ideia de que o professor de música deve ser um bom instrumentista aparece nos resultados da pesquisa e pode ser um indicativo para que as instituições formadoras continuem enfatizando esta perspectiva durante o processo de preparação de um professor de música. Pesquisas demonstram que o bom professor consegue mobilizar, na prática, seus conhecimentos musicais, motivando o aluno durante a aprendizagem (e.g. HALLAM, 2005).

Novas análises podem esclarecer possíveis relações entre os fatores identificados com a idade, sexo, ano de matrícula no curso e instrumento principal, entre outros. Os resultados de alguns aspectos apresentados neste texto, somados a outros resultados desta mesma investigação, poderão auxiliar no estabelecimento de ações concretas no sentido de aperfeiçoar a formação do professor de música no Brasil.

Referências

BRASIL. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.

_____. *Editais n. 01/2008/CAPES/INEP/SECAD*, de 24/07/2008, publicado no DOU nº 141, Seção 3, pág. 25.

CRESWELL, John. W. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2nd Ed. London: Sage Publications, 2003.

FIELD, Andy. *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd Ed. London: Sage, 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. Perspectives for music teaching in basic education in Brazil In: 30th ISME World Conference, 2012, Thessaloniki. *Proceedings - 30th ISME World Conference*. Thessaloniki: ISME, 2012. v.1. p. 127 – 132.

FIGUEIREDO, S. L. F., SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: Ações do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e Educação. *Anais do XVIII Congresso da ABEM e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: ABEM, 2009. v.1. p.170 – 178.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. A Formação do Professor de Música no Brasil: Desafios Metodológicos. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia: ABEM, 2010a.

FIGUEIREDO, S. L. F., SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. *Anais do XIX Congresso Anual da ABEM*. Goiânia: ABEM, 2010b. v.1. p.187 – 196.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. Music teacher's experiences of initial teacher preparation in Brazil: a broad perspective. *Proceedings of the 30th ISME World Conference*. Thessaloniki: ISME, 2012. v.1. p.339 – 343.

HALLAM, S. *Enhancing motivation and learning throughout the lifespan*. London: Institute of Education, University of London, 2005.

PISERCHIA, P.; SOARES, J.; FINCK, R. . Educação musical e gênero: a formação do professor/professora de música. *Anais do XVI Encontro Regional Abem Sul*. Maringá: ABEM, 2011, p. 293-299.

O programa certifica música do instituto federal de ciência e tecnologia da Paraíba

Draylton Siqueira Silva
 IFPB
 drayltonsax@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende mostrar o desenvolvimento das atividades referentes ao Programa Certific Música desde sua implantação em meados de 2010 até janeiro de 2013. O programa Certific é compreendido por meio de etapas que vão desde o acolhimento do trabalhador até a certificação profissional. A etapa de acolhimento dos trabalhadores foi realizada junto com o Programa Certific de Redes de Distribuição e Eletricista Predial contando com a presença da equipe multidisciplinar (assistente social, psicóloga, pedagoga, professores da área de música) bem como da direção do IFPB. A etapa de reconhecimento de saberes foi realizada num primeiro momento através de uma entrevista coletiva e através de um questionário socioeconômico cultural. Logo após foram feitas as entrevistas individuais. Com relação às entrevistas individuais, dos 87 candidatos inscritos apenas 66 fizeram. Pelo fato do Programa Certific Música está sendo ofertado apenas pelo IFPB, existem candidatos inscritos de vários estados brasileiros. Com base nos questionários e nas entrevistas individuais, verificou-se que apenas 37 candidatos estavam aptos a fazer a parte da avaliação prática por terem os requisitos necessários como a experiência exigida de três anos, ter o ensino médio completo e os conhecimentos básicos específicos necessários, requisitos estes que estão expressos no programa. No mês de novembro de 2012 foram realizados três dias de avaliação prática, sendo que no primeiro dia foram chamados dois candidatos e nos outros dois três candidatos cada dia num total de oito candidatos. Para esta avaliação prática foram eleitos alguns critérios e selecionadas algumas músicas. Toda avaliação prática foi acompanhada por uma equipe de dois professores da área de música e um técnico (psicólogo, pedagogo, assistente social) onde se registrou através de fotos e filmagens.

Palavras chave: Certific, música, inclusão

1-INTRODUÇÃO

O Programa Certific Música faz parte da Rede Certific que por sua vez constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para a formação, reconhecimento e certificação de saberes formais e não formais, com o objetivo de contribuir para a inclusão e equidade social. No caso específico do Certific Perfil Música, objetiva-se a formação, reconhecimento e certificação de saberes formais e não formais relativos a regência de banda. De acordo com o **Artigo 41 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei No 9394/96)**: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá

ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Segundo o **Parágrafo 2º, Artigo 2º da Lei No 11.892/08**: “No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”. O Programa desenvolve-se segundo as seguintes etapas: 1- Acolhimento do trabalhador; 2- Edital de Inscrição; 3-Pré-inscrição; 4- Evento de orientações; 5- Inscrição mediante preenchimento de questionário sócio-econômico profissional; 6- Entrevista Individual (interpretativa e formativa); 7- Dinâmica de grupo; 8- Matrícula no Programa Certific; 9- Diagnóstico Inicial: avaliação individual referente aos conhecimentos científicos, sócio-culturais da educação básica; 10- Curso de preparação para certificação; 11- A Avaliação teórico-prática de desempenho profissional; 12- O Memorial Descritivo; 13- A certificação profissional. O ensino musical no Brasil, ainda se encontra deficiente quanto a sua disponibilidade ao público. As instituições de ensino musical gratuitas existentes não atendem a demanda da procura por seus cursos, tendo que, na maioria das vezes, fazer algum tipo de seleção, subtraindo, de muitas pessoas, a oportunidade de estudar música. Nos últimos anos, houve disciplinas de educação artística subtraídas dos currículos do ensino público regular de nosso país (NASCIMENTO, 2006).

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que insistem em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam. (ARROYO, 2000, p. 89). Nesse sentido, é possível entender que a educação musical desenvolvida a partir de práticas informais, pode ser considerada hoje um espaço latente bem como um caminho a mais que se abre para a educação e integração de crianças e jovens na sociedade. (SANTOS, 2008, p.87).

2- ETAPAS PARA O PROCESSO DE RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES

A princípio, foi feita uma preparação institucional, envolvendo a comunidade acadêmica (gestores, docentes, discentes e a equipe de apoio técnico-administrativo). A certificação-formação, ao qual se propõe, exige que todo o conjunto de pessoal atuante na

instituição esteja ciente de sua participação como integrante à Rede Certific. Foi feito um levantamento prévio da demanda por certificação profissional e do nível de escolaridade dos trabalhadores, promoção de debates com as comunidades interna e externa divulgando e esclarecendo a proposta e a formação continuada da equipe institucional envolvida.

Só em João Pessoa existem mais de cem escolas municipais e cerca de aproximadamente setenta delas estão realizando um projeto na área de formação de bandas em que seus instrutores são os “regentes”. No entanto, praticamente nenhum desses instrutores tem curso de regência. Este fato acontece também nas várias bandas das cidades dos interiores dos estados bem como a falta de cursos nesta área. Com relação à formação continuada da equipe institucional envolvida, foi realizado um Curso de Formação de Avaliadores para o perfil de Regente de Banda, realizado na cidade de Natal-RN em 2010 e houve reuniões periódicas para discutir com o grupo de profissionais as estratégias e etapas do programa Certific no campus João Pessoa.

Elaborou-se um folder de duas páginas com o tema: Tome o Rumo da Certificação Profissional para um momento de sensibilização com a comunidade interna do IFPB, que ocorreu no dia 09 de agosto de 2010, com uma apresentação cultural, discurso do diretor do Campus e explanação sobre o programa Certific.

O Reitor do Campus elaborou o Edital de nº 70, de 12 de agosto de 2010, de inscrição para o processo de reconhecimento de saberes, para fins de certificação profissional e ingresso em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, nos programas interinstitucionais da rede Certific de Eletroeletrônica, Música, Construção civil, Pesca e Aquicultura, envolvendo os campi participantes do Programa Certific. O Edital continha uma breve explicação do programa, o calendário de pré-inscrição datado dos dias 16 de agosto a 10 de setembro de 2010, requisitos para pré-inscrição, data prevista do evento de orientação, inscrição com questionário socioeconômico e explicação das demais etapas que compõem o processo de reconhecimento de saberes.

Foi aberto edital de monitoria com prazo para inscrição dos candidatos e foi divulgado o resultado no dia 20 de agosto, com os monitores iniciando de imediato suas atribuições.

Foi elaborado um convite do diretor do Campus para apresentação solene sobre o Programa Certific e enviado às autoridades locais diretamente ligadas às temáticas dos perfis de eletroeletrônica e regente de banda.

Foram inscritos no programa Certific perfil música 87 candidatos. Pelo fato do IFPB ser o único órgão a oferecer este programa na área de música, temos candidatos inscritos de vários estados brasileiros, a exemplo de Santa Catarina, Pernambuco, Alagoas entre outros.

Toda a parte de acolhimento, pré-inscrição, inscrição, evento de orientação, palestras foram realizadas juntas (perfil de música, redes de distribuição e eletricitista predial).

3-MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizado um questionário socioeconômico profissional para conhecimento da realidade de cada candidato bem como foram realizadas entrevistas individuais com a equipe multidisciplinar que era composta por professores avaliadores de música e por uma pedagoga, assistente social e uma psicóloga.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 67 que fizeram a entrevista, obtivemos as seguintes respostas:

1-Você faz arranjos?

50 candidatos disseram sim

17 candidatos disseram não

2- Você Lê e Escreve?

65 candidatos disseram sim

2 candidatos disseram não

3- Onde você estudou música?

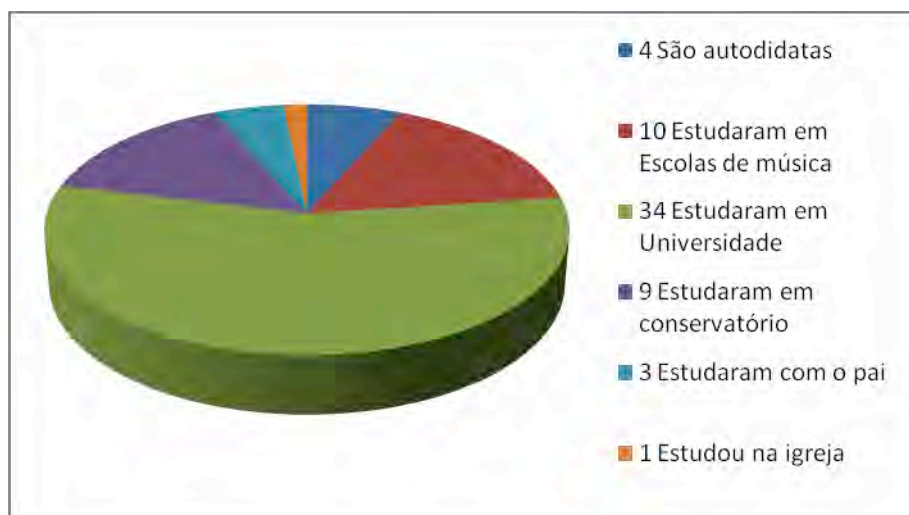


Figura 1 - Resposta dos entrevistados em relação ao local onde estudaram música.

4- Você conhece a formação básica de uma banda musical?

31 candidatos disseram sim

32 candidatos disseram mais ou menos

4 candidatos disseram não

5- Você tem conhecimentos de harmonia?

65 candidatos disseram sim

2 candidatos disseram não

6- Você é capaz de pegar uma partitura (arranjo) e fazer a banda tocar?

55 candidatos disseram que sim

11 candidatos disseram que mais ou menos

1 candidato disse que não

7- Você Conhece qual a armação convencional de cada um dos instrumentos de uma banda musical?

45 candidatos disseram que sim

2 candidatos disseram que mais ou menos

8 candidatos disseram que não

8- Qual o seu instrumento?



Figura 2 - Resposta dos entrevistados sobre o instrumento ao qual eles possuem mais domínio.

9- Você entende de regência? Descreva os gestos dos compassos binário, ternário e quaternário.

60 candidatos disseram que sim

7 candidatos disseram que não

Obs.: Equipe Organizadora: Marinalva Firmino, Geraldo de Araújo, Adriano Ismael, Francisco Sobrinho e Draylton Siqueira Silva.

A partir das respostas dos candidatos a esse questionário acima relatado e outros já realizados, podemos verificar alguns pontos importantes que são:

- 1- A grande demanda na área de instrumentos de sopro e principalmente o trompete, a tuba e o trombone nos faz verificar a atuação desses profissionais mais especificamente em bandas marciais, fanfarras e poucos em bandas de música;
- 2- A grande maioria estudou em cursos oferecidos por universidades públicas (curso de extensão em música, curso superior em música);
- 3- Mais de 50% dos candidatos não conhecem a formação básica de uma banda de música pelo mesmo fato de atuar principalmente em bandas marciais.

4-AVALIAÇÃO PRÁTICA-TEÓRICA

A etapa de avaliação prática foi realizada nos dias 01, 15 e 19 de dezembro de 2011, sempre às 19h no auditório II do Campus João Pessoa do IFPB. Foram chamados oito candidatos sendo dois no primeiro dia (01) e três nos dias posteriores (15 e 19). No dia 01 os candidatos foram todos de João Pessoa para fazerem a avaliação prática que teve como apoio uma banda formada por alunos dos cursos de música do IFPB. Para os dias 15 e 19 foram chamados seis candidatos (três cada dia) sendo um de cada três, pertencente à outra cidade. Para essa avaliação foi elaborado um roteiro criterioso pelos professores avaliadores da área de música: 1- disposição dos instrumentos musicais da banda (aqui o candidato deverá colocar os músicos e seus instrumentos na formação padrão de uma banda de música); 2- afinação dos instrumentos (aqui o candidato deverá observar a armação de cada instrumento e conseqüentemente a nota que cada um dará para afinação); 3- arranjo musical para banda executar (aqui o candidato receberá uma música com arranjo para banda, onde ele deverá

distribuir e colocar a banda para tocar); OBS: serão observadas algumas questões como liderança de grupo, regência (no que se refere aos gestos, andamento, dinâmica, etc.).

Dos oito candidatos convocados para avaliação prática, faltaram dois no dia 19. Entretanto, um candidato que fazia parte do programa e se encontrava no IFPB neste mesmo dia pediu para fazer a avaliação. A coordenadora do Certific no Campus João Pessoa em comum acordo com os professores avaliadores que estavam ali naquele dia decidiram deixar o candidato fazer a avaliação. Portanto, foram avaliados sete candidatos em que com base nessa avaliação e em reunião posterior e com base nos vídeos produzidos nessas avaliações, ficou aceito por toda a equipe (professores, avaliadores e psicóloga), que apenas um candidato não conseguiu realizar com desempenho satisfatório à avaliação. Este mesmo candidato apresentou dificuldades com relação à distribuição das partituras para os músicos e dificuldades com relação aos gestos da regência (entrada, andamento e dinâmica). Esse candidato deverá ser encaminhado para fazer o “curso” de complementação dos conhecimentos específicos que será realizado numa outra etapa. Além dessa avaliação prática esses candidatos fizeram também uma avaliação teórica dentro dos conhecimentos básicos elencados no projeto do perfil música para reconhecimento de um regente de banda e uma apresentação oral sobre a banda de música e seus instrumentos musicais. Foram convocados mais 22 candidatos para fazer essas mesmas avaliações nos dias 10, 11, 17, 20, 23, 24, 26 e 27 de abril de 2012 formando um total de 30 candidatos juntando com os outros que já tinham feito. Desse total de 30 candidatos chamados, 2 faltaram a essas avaliações restando dessa forma apenas 28 candidatos.

Foram convocados mais 30 candidatos para fazer as avaliações prática e teórica no dia 29 de novembro de 2012. Desses 30 apenas 5 candidatos compareceram as provas. Para o dia 30 de novembro de 2012 foram convocados mais 22 candidatos. Desses 22 apenas dois compareceram. Juntando todos os candidatos que compareceram para fazer a etapa de avaliação prática e teórica teremos um total de 35 candidatos.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de acordo com o projeto do Programa Certific Música para avaliações práticas e teóricas:

Avaliação Prática:

1-Gestual de Regência

2-Liderança

3-Planejamento

Vejam no quadro abaixo como ficou essa avaliação onde os números utilizados são referentes à quantidade de candidatos:

Quadro 1:Desempenho dos candidatos com respeito a alguns critérios de avaliação

Crítérios de Avaliação	Gestual de Regência	Liderança	Planejamento
Excelente	4	4	6
Bom	20	27	15
Regular	8	1	11

Fonte: Programa Certific Música

OBS: Dos 35 candidatos, 3 não fizeram esta avaliação.

Avaliação Teórica:

1- Elementos de Estrutura Musical

2-Solfejo

3- Percepção Musical

4-História da Música (Banda de Música)

Vejam o quadro abaixo como ficou essa avaliação onde os números utilizados são referentes a quantidade de candidatos:

Quadro 2:Desempenho conceitual dos candidatos com respeito a outros critérios de avaliação

Crítérios	Elementos de estrutura	Solfejo	Percepção musical	História Da Música (Banda
------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	----------------------------------

	musical		de Música)	
Conceito A	8	7	4	8
Conceito B	9	13	19	8
Conceito C	7	9	11	15
Conceito D	11	6	1	4

Fonte: Programa Certific Música

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos 87 candidatos inscritos no programa Certific perfil música, apenas 67 fizeram a entrevista individual. No entanto, todos foram chamados e contactados ora por telefone ora por e-mail. Com relação aos candidatos que estão inscritos e moram em estados distantes foi estabelecido, entre a equipe do perfil música junto à coordenação nacional do programa certific (SETEC/MEC), que essas entrevistas seriam realizadas online através de um MSN que foi criado pela coordenadora do Programa Certific no Campus João Pessoa. Apenas 35 candidatos prosseguiram no programa e participaram das etapas de avaliação do programa até aqui. De posse de todos esses dados contidos e coletados pelo questionário socioeconômico profissional, pela entrevista individual e pela escolaridade exigida que é o ensino médio completo, tempo mínimo de três anos de experiência e os conhecimentos básicos específicos (avaliações práticas e teóricas), apenas 19 estariam aptos a receber a certificação e demais documentos previstos no programa. Os demais candidatos que somam um total de 16 serão convocados para participar do FIC de Música que é um “curso” para complementação dos conhecimentos específicos e que será realizado a posterior. O número de evasão do programa Certific Música pode ser atribuído a diversos fatores como: candidatos que moram em localidades distantes (cidades e até estados); candidatos que se inscreveram no programa pensando que iria fazer um curso de regência entre outras questões. Este programa como foi o primeiro, praticamente foi todo construído passo a passo e teve seu início por volta do final de 2010. O tempo de realização do programa para cada turma (que no nosso caso foram duas turmas em torno de 30 candidatos cada deveria ser de um ano no máximo. Porém vários

fatores contribuíram para o alargamento desse prazo: recursos do MEC previstos pelo programa que demoraram a chegar; infra-estrutura (sala de aula e ensaio apropriada para a realização do trabalho, instrumentos musicais, etc). Contudo, pode-se verificar uma demanda de profissionais bastante acentuada nessa área e com isso a grande importância que esse tipo de programa têm para essas pessoas. Por esse mesmo motivo está previsto a abertura de uma nova turma para o ano de 2013 para o programa Certific Música na área de regente de banda. Esse programa, sem dúvida nenhuma, está sendo um grande desafio. Pois diferentemente de outros programas que já veem com todas as etapas definidas pelo MEC, o Certific vai sendo construído etapa por etapa, segundo as necessidades específicas de cada Perfil e de cada região. Através dele, podemos verificar o quanto a área de música e principalmente de regência, está carente de cursos.

Referências

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Paraná. Anais, Londrina: ABEM, 2000, p. 77 – 90.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27833

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30/12/2008, p. 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa Certific, Orientações para implantação, 2010, Brasília-DF.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006

SANTOS. Carla Pereira dos. Coral Infantil da Paraíba: um espaço latente de educação musical. VII encontro regional da ABEM nordeste e I Fórum Paraibano de educação musical. João Pessoa- 2008.

O projeto social transformando o panorama sócio educacional: um relato de experiência com a Escola de Educação Percussiva Integral de Salvador

*Anderson Fabrício Andrade Brasil
Universidade Federal da Bahia
sonsbrasil@gmail.com*

*Leila Dias
Universidade Federal da Bahia
leidias12@hotmail.com*

Resumo: Este relato apresenta a minha experiência como professor voluntário de música em um projeto da Escola de Educação Percussiva Integral na cidade de Salvador. Ele é resultante de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no meu mestrado, junto ao programa de pós-graduação em Música da Universidade Federal, onde descrevo fatores históricos, atuais e alguns resultados obtidos nas observações realizadas em um projeto social de uma escola de percussão. Esta investigação busca produzir novas fontes de consulta ao meio acadêmico para ajudar a cobrir a falta de estudos na área de projetos sociais. Com ela, tento compreender a função da música neste projeto, busco descobrir se as aprendizagens musicais funcionam como veículo importante de resgate da dignidade humana, através da doação de pessoas que acreditam na reconstrução do tecido social.

Palavras-chave: Educação Musical, Projetos Sociais, ONGs.

Introdução

A motivação desta pesquisa nasce em cima da minha vivência como aluno e também educador, é gerada por meio de uma indagação pessoal, conduzida também por relatos de colegas educadores que ministram aulas filantrópicas em comunidades menos favorecidas, em escolas especializadas e regulares. As aulas ministradas por mim ao longo dos anos em ONGs sempre foram de forma filantrópica, motivadas pelo entendimento de que tive a oportunidade de estudar música por causa de algumas pessoas que assim como eu, acreditavam em uma educação transformadora, que doaram aquilo que receberam de forma gratuita e assim como eles, preciso voltar e retribuir ensinando música como instrumento de transformação. Esta pesquisa surgiu inicialmente pela necessidade de compreender a função da música neste contexto sócio-educacional. Descobrir se existem duas funções neste projeto: a recepção da música como lazer ou como agente profissionalizante.

ONGs e Projetos Sociais

O Brasil tem assistido um movimento crescente e muito retratado no âmbito social, o trabalho desenvolvido pelas ONGs e pelos projetos sociais. Nas últimas três décadas, eles têm emergido para enfrentar as situações de violência, pobreza extrema e inegável ausência dos poderes públicos, por ausência da própria sociedade. As periferias se tornaram um movimento forte no país, elas têm sido uma importante alavanca na produção de conhecimento, quer na área de educação musical, quer nas demais áreas da educação. Cada órgão hoje que representa o Estado, seja Polícia, Hospitais ou Escola Pública, são de fato indivíduos que integram a nossa sociedade que estão investidos de funções, ou seja, a responsabilidade dos problemas que hoje precisamos administrar é de cada um de nós.

Alguns professores e pesquisadores de música podem atribuir a responsabilidade para o governo, para a escola, ou para qualquer outra instituição. Mas também podem se inserir e se apropriar dos recursos humanos presentes nos projetos sociais e produzir ensino de música seja com recurso ou com alternativas diversificadas que não dependam de instrumentos ou mesmo estrutura adequada.

Entender os autores que estudam os aspectos educacionais e culturais nessas periferias pode nos permitir a criação de uma radiografia da realidade que pode contribuir para uma intervenção mais significativa no âmbito educacional da atualidade. Segundo Libâneo (2000) a compreensão de que a escola convencional ou especializada não é o único espaço onde a educação de qualidade acontece pode contribuir para as diferentes aprendizagens dos alunos nos diversos contextos sócio-educativos. Segundo o autor, precisamos ampliar o conceito de educação, para compreendermos o produto do seu desenvolvimento social.

O contexto social nas periferias legitima um ambiente de educação singular, alimentado por relatos e vivências únicas, produzindo um ambiente educacional que gera novas metodologias educacionais e divulga exemplos de superação e crescimento entre educadores e educandos. Lá, nota-se a ausência do Estado em requisitos que são imprescindíveis em uma sociedade igualitária e democrática, como segurança, saúde, áreas comuns de lazer, espaços culturais como bibliotecas e escolas, idealmente em condições normais de funcionamento.

As demandas sociais acima citadas, já são por si, objetos importantes de pesquisa produzindo questionamentos pautados na possibilidade real de um bairro existir sem os suportes elencados. Por ter nascido neste ambiente e ter realizado algumas das minhas práticas pedagógico-musicais nesse contexto, pude verificar que esses serviços primordiais à vida humana, são ausentes. Mesmo havendo tentativas de reparação desta falta pela sociedade, não pelo envio tardio das reivindicações desses serviços, mas também pela presença da polícia. Quando há essa presença da polícia sem ser precedida de serviços básicos como lazer, escolas em condições favoráveis e serviços de saúde com qualidade, por não haver uma parceria entre polícia e sociedade, acaba sendo gerada uma repulsa por parte da comunidade.

As ONGs e os movimentos sociais surgem de posse do entendimento de que a presença da literatura, da dança, da música e das aulas de informática podem resgatar elementos básicos ao ser humano como a autoestima, a autoconfiança e a esperança em um futuro melhor, na busca de preencher a gigantesca lacuna produzida pela pobreza e descaso dos poderes públicos. Neste cenário, a música desempenha o seu papel também para a formação do caráter pelas suas peculiaridades de fazer os jovens cantarem juntos a um só tempo, executando ritmos e melodias de modo coletivo. Dias (2011) estudou a interação como resultante significativo na vida dos indivíduos quando em suas práticas musicais.

Os projetos sociais hoje se situam no âmbito do terceiro setor, iniciados por idealizações privadas, sem fins lucrativos, buscando a solução de determinados problemas e necessidades de grupos marginalizados para determinadas organizações em função da pouca eficiência do governo e das empresas/mercados Grossi e Barbosa (2004). Em Kater (2004) e Santos (2004) é clara a visão de que os projetos sociais são como uma alternativa escolar, paralela aos sistemas precários oferecidos à sociedade pelo Estado. Para esses autores, o sistema proposto por esses projetos é funcional e eficaz, no que tange as relações de ensino e aprendizagem assim como a sua necessidade crescente no cenário nacional de educação.

Como os projetos sociais têm se caracterizado como um fato social, uma vez que são entendidos como órgãos de agregação e identidade cultural, a produção musical também tem sido exponencialmente difundida como prática eficaz e totalmente agregadora, como nos assegura Kleber (2003).

A nova ordem social produziu desigualdades enquanto alguns bairros são supridos com as melhores escolas, grandes postos de saúde, outros recebem somente a presença da

Polícia, de forma coercitiva e por muitas vezes violenta. Müller (2004) afirma que a sociedade que entende a música como elo de resgate e ferramenta educacional eficaz, é a mesma que não estabelece continuidade no processo de ensino amparado pela música, Ela diz:

(...) o mundo que a criança está lendo, enquanto está fazendo e vivendo música em alguma ação social, é o mesmo mundo que está dizendo que na escola dela não tem espaço para estudar e vivenciar música; e o que segue acontecendo, debaixo de nossos olhos, é que o mundo que oferece “assistência” através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares; o mundo que está dando “atendimento” através de ações sociais é o mesmo que tira as ciências humanas da escola” (Müller 2004, pag. 56).

O desejo de pesquisar sobre o significado da aprendizagem musical nestes contextos nos remete a Freire, sobre os esfarrapados, não sobre o seu sofrimento, mas como eles lutam... (Freire, 1987, pag. 12). A visão panorâmica desses problemas, descritos até aqui, tonifica a necessidade de estudos mais abrangentes sobre a importância e a necessidade dos projetos sociais, mas remonta uma questão ainda maior. Indagar se o crescimento desses projetos é a demonstração de que eles são uma sugestão válida de mecanismo na correção das desigualdades sociais ou são a prova clara e irrefutável da falência da nossa sociedade.

Trabalhos nesta área como o de Almeida (2005) elucidam pontos importantes na minha pesquisa, tais como quem são os professores envolvidos nesse processo educacional que despertam hoje a nossa atenção? Qual a sua formação? A autora retrata um professor que desenvolve um trabalho de educação tradicional, que não possui formação docente, reproduzindo o mesmo modelo de ensino que o levou a aprender música, movido pelo desejo de cooperar com o contexto social em que está inserido (Almeida, 2005, pag. 153).

O conhecimento produzido por pequenos grupos de uma comunidade, que muitas vezes não possuem emprego nem endereço, demonstram claramente a necessidade de uma luta contra o processo histórico de opressão, quer pelo Estado, quer pela sociedade elitista, produzindo novos vínculos, gerando assim a figura dos Projetos Sociais. Kleber, que desenvolve trabalhos referenciais no terceiro setor, demonstra que os projetos sociais têm conseguido resultados positivos, promovendo acesso a atividades culturais, esportivas e de lazer ao jovem morador de comunidades pobres, possibilitando novas alternativas (Kleber, 2006, p.21), Ela também fala que vidas podem ter uma mudança positiva, uma transformação concreta nas suas trajetórias, tendo a música com o fator determinante” (Kleber, 2006, p.19).

Outro trabalho exponencial no enfoque de música em projetos sociais bem como em ONGs, é Green (2010), demonstrando que as aulas de música devem ser entendidas como práticas sociais capazes de investigar as manifestações e valores peculiares da relação indivíduo-música na dimensão dos significados musicais (Green, 2010, p. 90).

Escola de Educação Percussiva Integral

A Escola de Educação Percussiva Integral – EEPI é uma Organização Não Governamental, iniciou as suas atividades em 2003. Foi criada e idealizada pelo renomado percussionista Baiano Wilson Café, pelo seu entendimento de que poderia promover uma educação de qualidade tendo por base a arte, e mais especificamente os instrumentos de percussão. A escola desenvolve um trabalho lúdico-pedagógico pelo exercício da vida cidadã, visando a elevação da auto-estima de jovens carentes, em risco pessoal e social, na faixa etária entre 12 a 16 anos, recebendo em seus espaços alunos que estejam matriculados na rede pública de Salvador.

As turmas recebem aulas de espanhol, informática, comunicação, capoeira, instrumentos de percussão e teoria musical. A comunidade atendida pela escola é abrigada na grande Salvador, na estrada das barreiras no bairro do Cabula, atendendo a crianças e jovens de outros bairros como Tancredo Neves, São Gonçalo, Arenoso, Mata Escura, Engomadeira, Arraial do Retiro, área de gigantesca densidade demográfica, com altos índices de homicídios, roubos e assaltos. O projeto é feito de forma filantrópica, e é mantido pelo músico fundador Wilson Café.

Em consonância com as diretrizes curriculares, a proposta de arte-educação se estrutura em torno de oficinas de produção musical, técnicas de som e de ritmos latinos variados, aulas de canto e construção de habilidade para criação de instrumentos de percussão com material reciclado, oportunizando as vivências que resgatam a cultura regional fortalecendo a identidade étnica e os valores pessoais e sociais, enquanto cidadãos na busca por uma sociedade inclusiva. São somados aos conteúdos artísticos, assuntos relacionados à saúde preventiva, higiene pessoal e relações sociais, incluindo a abordagem de temas ligados ao gênero, à raça e as diversas manifestações musicais e socioambientais.

A EEPI – Tem como objetivo primordial o resgate da cidadania de jovens afro-descendentes em situação de risco, na cidade de Salvador/BA, por meio da arte-educação,

prevenindo-os da violência e da marginalidade, com a elevação da auto-estima, bem como promover e divulgar a cultura afro-brasileira no Brasil e no exterior.

Os alunos recebem periodicamente convidados importantes no meio musical, convidados que são egressos da própria escola e retornam à escola visando o estímulo aos novos alunos, tentando animá-los aos estudos e a prática instrumental constante. As falas desses artistas no contexto é um dos presentes mais importantes para os alunos, pois eles vêem ali que a música foi possível como profissão, e que existe a possibilidade deste mesmo caminho ser percorrido por eles. Alguns artistas como: Ivete Sangalo, Margareth Menezes, Marcio Vitor, Tonho Matéria, Ninha, Deni da Timbalada são amigos da casa e do projeto.

Sobre o fundador da ONG – Wilson Café

Wilson Café é considerado um dos maiores percussionistas do Brasil. Já atuou junto a grandes nomes da música nacional com Maria Betânia, Elba Ramalho, Armandinho, entre outros. Após muitos anos como músico acompanhante de muitas celebridades, Wilson Café decide seguir seu próprio trabalho, ganhando logo no início de seu trabalho o troféu Caymmi com o show “Batam Palmas”. Tocou em vários países como Espanha, Alemanha, Dinamarca, Japão, Bélgica, EUA, difundindo a música e a filosofia através da percussão, gravando alguns discos autorais nesse ínterim, mostrando a riqueza da percussão e a cultura Baiana.

Entre 2002/2003 Wilson se dedicou à implantar a ONG – Escola de Educação Percussiva Integral – EEPI, sendo até hoje o coordenador geral da entidade, que como já foi falado tem por objetivo educar jovens em estado de risco social na faixa etária dos 12 aos 16 anos através da percussão. Wilson Café não limita sua carreira ao seu talento como instrumentista, mas atua também como comentarista, ator e também cantor. Personagem influente no cenário cultural baiano, Ele promove a bandeira da importância dos projetos sociais, como fator imprescindível no processo de valorização dos nossos jovens, inserindo eles no mercado de trabalho musical baiano.

O contato com a Escola

O contato com a Escola se deu durante o I Encontro de Educadores Musicais da Bahia que foi realizado no ano de 2012 na Universidade Estadual da Bahia-UNEB, no bairro do Cabula em Salvador. A orquestra Wilson Café, constituída de instrumentos de percussão, foi convidada para fazer o encerramento desde encontro com uma apresentação musical

contemplando também a dança. A platéia foi impactada pelo toque dos tambores e pela delicadeza das alunas dançarinas que dialogavam sua performance com a música.

Após a apresentação, o fundador da Escola falou sobre o projeto, sobre os êxitos, sobre a filantropia, mas também sobre as dificuldades que a Escola enfrenta, ao mesmo tempo em que deixou em aberto o convite para possíveis colaboradores que se dispusessem a auxiliar, de alguma forma, a escola.

O convite de filantropia lançado por Wilson Café, promoveu em mim uma motivação importante para que eu começasse a atuar naquele projeto não só como professor de música mas também como pesquisador. Portanto, logo após finalização da apresentação dos meninos, procurei Wilson Café e me voluntariei para ajudar no seu projeto. Ele me recebeu muito bem e de imediato me convidou a assumir as turmas como professor de solfejo, teoria e apreciação musical.

Práticas Pedagógico-musicais

As aulas aconteciam em uma sala específica da escola, eram semanais e tinham a duração de uma hora. Os conteúdos trabalhados foram planejados com base nas propostas de Willems e Swanwick, adaptados à realidade brasileira. Do método Willems, foram contempladas as atividades de desenvolvimento auditivo, ritmo, canção, e movimento corporal. De Swanwick, contemplei as abordagens de técnica, execução, composição, literatura e apreciação.

No início do curso, foram feitas dinâmicas de auto-apresentação assim como de integração para que todos se envolvessem na turma de modo igual. Também era costume acrescentar atividades de relaxamento e apreciação, enfatizando a importância da vivência antes da leitura e escrita, convergindo com os princípios dos métodos ativos. O repertório foi trabalhado com variadas canções da tradição oral, executadas ao violão, ou com instrumentos de percussão. Os alunos também traziam suas sugestões de músicas utilizando seus celulares.

As práticas de criação e improvisação eram comuns em todas as aulas, com execuções de ritmos como ijexá, samba, reggae, samba reggae, baião, funk e pagode. Para que essas criações acontecessem, tive que trabalhar nos jovens a capacidade de eles se ouvirem assim como ouvirem a vez de seus colegas. Para Swanwick (2003), “o aluno tem que ser estimulado à prática da composição, a improvisação, ao estudo da literatura, das informações dos sinais e

dos termos musicais”. Ele defende que os alunos “devem ser capazes de ouvir a si mesmos e aos seus colegas, a técnica será o resultado da fluência musical” (Swanwick, 2003, p. 70).

Além da sala de aula, os alunos tinham também a oportunidade de executar suas canções no estúdio da escola utilizando diversos instrumentos de percussão, sendo acompanhados pelo professor que tocava violão ou saxofone. Após as experiências práticas da música, foi trabalhada, também baseadas no método Willems, as leituras relativas e absolutas. O trabalho de afinação vocal com os meninos era feito com pequenos grupos para que trabalhassem minuciosamente as notas de cada linha melódica. Cada um desses grupos escolhia uma canção para ser apresentada no final do semestre. Ao final do ano, os alunos já identificavam as claves rítmicas que executavam, solfejando pequenos trechos rítmicos e melódicos assim como reconheciam os instrumentos e os gêneros musicais que eram expostos a eles.

A apresentação pública, organizada para o fechamento do ano letivo, representou um estágio musical importante para os jovens, porque além de possibilitar o contato com a platéia favoreceu o desenvolvimento da auto-estima. Além disso, foi importante o contato com o músico renomado do cenário baiano, Armadinho Macedo que esteve presente nesse evento, inclusive tocando junto com os jovens do Projeto.

Considerações Finais

Trabalhos que desvelem esse contexto tão rico culturalmente, tão carente de atenção e doação por parte da sociedade, é uma realidade hoje no cenário da educação musical brasileira, tanto no âmbito das ciências como da pedagogia musical.

Projetos exponenciais como o desenvolvido pelo percussionista Wilson Café, demonstram que jovens tem sido não só resgatados das drogas e do cometimento de delitos, mas retratam que eles têm conseguido enxergar outros horizontes musicais e artísticos, experimentando também o reconhecimento e o resgate da dignidade humana, através da doação de pessoas que acreditam na reconstrução do tecido social.

Vale acrescentar, que muitos alunos desse projeto pesquisado, conquistaram não só a aprendizagem musical e o resgate da sua própria condição humana, mas alguns chegaram até a galgar carreira como músicos profissionais no continente europeu. Isso nos revela a importância do projeto social no desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Referências

- ALMEIDA, C.M.G.de. **Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre, RS.** 168f. Dissertação Mestrado em Música, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre. 2005.
- BRASIL, Anderson F. Andrade, **Relatório Anual da Disciplina Prática de Ensino.** Salvador: EMUS/UFBA, 2008. Não editado.
- DEL BEM, Luciana. **A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série.** In: Souza, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), 2000, PP. 133-142.
- DIAS, Leila. **Interações nas práticas pedagógico-musicais: dois estudos de caso.** 224f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- KLEBER, Magali O. **“A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- GROSSI, Cristina. **Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical.** Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo15.pdf
- GREEN, Lucy. **A aprendizagem informal e a Escola: uma pedagogia nova sala de aula.** *Jornal da Sociedade de Musicologia na Irlanda*, 5 (2010).
- _____. **Popular music education in and for itself and for ‘other’ music: current research in the classroom.** *International Journal of Music Education*, 2006, vol. 24 (2), 101-118.
- KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** *Revista da ABEM.* Porto Alegre, nº 10, p. 43 – 51, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê? 3.** Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 14. Ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MÜLLER, Vânia. **Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?** *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 10, 53-58, Mar. 2004.
- OLIVEIRA, Alda de. **Atuação profissional do educador musical: terceiro setor.** *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 8, 93-99, Mar. 2003.

SANTOS, R. M. S. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, nº10, p.59-64, março 2004.

SOUZA, Jusamara (org). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2000.

_____. A educação Musical e práticas sociais. . *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 7-11, Mar. 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Suíça: Pro - Música, 1970.

O que as crianças narram sobre a música em suas vidas

Juliana Rigon Pedrini
UFRGS
juliana.pedrini@ufrgs.br

Leda de Albuquerque Maffioletti
UFRGS
leda.maffioletti@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa em andamento, cuja temática aborda a experiência musical narrada por três crianças, alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre (Brasil), onde vivenciam aulas regulares de Educação Musical. O objetivo do estudo é compreender as significações presentes em suas narrativas quando se referem às experiências vividas com a música. O interesse pelo modo como as crianças compreendem e interpretam suas experiências pode ser uma forma de nos afastarmos da visão adultocêntrica predominante sobre os assuntos relacionados à infância. O estudo situa-se no âmbito da Pesquisa Narrativa em Educação Musical e segue os princípios propostos principalmente por Barrett e Stauffer (2009) e Clandinin, Puschor e Murray Orr (2007), que valorizam as histórias contadas como uma forma de compreender os conhecimentos produzidos em situações particulares e formas de comunicação que se afastam das explicações científicas usuais. Inicialmente apresentamos os princípios do método de pesquisa adotado, a seguir as histórias produzidas com as narrativas das crianças.

Palavras-chave: narrativas de crianças; experiência musical; história de vida.

Como surgiu o interesse pelo tema

Aprender o significado das narrativas das crianças sobre suas experiências musicais está intimamente relacionado com minha história de vida, que se forma a partir dos caminhos trilhados nas áreas da Educação e da Música. Foram as inquietações e o significado que essas experiências tiveram em minha vida que me conduziram a este estudo. Ao longo do exercício da docência, fui cultivando interesses e curiosidades pela aprendizagem e pelo desenvolvimento musical dos alunos de diferentes faixas etárias, assim como foi crescendo o desejo de ser uma professora cada vez mais qualificada. A partir das primeiras experiências, conheci outras pessoas e novas propostas de ensino, que enriqueceram o meu trabalho. Durante o curso de Licenciatura em Música, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes etapas de ensino. Essa ampla experiência em termos de idade e níveis de aprofundamento dos conteúdos foi muito importante em minha formação. Ao entrar no curso de Mestrado, no

Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora que escreve comigo este artigo, dei início aos estudos de minha atual pesquisa.

Compreender as significações construídas narrativamente por crianças sobre suas experiências musicais é o objetivo de minhas buscas e de minha pesquisa de mestrado. Esse objetivo pode ter alguns desdobramentos interessantes, no que se refere ao deslocamento do olhar do pesquisador, já que minha experiência docente mostra essa virada epistemológica. Outro desdobramento possível se pode obter pelo fato da pesquisa orientar-se pelas narrativas das crianças, e por acreditar que o conhecimento que elas produzem pode nos ajudar a compreender melhor o nosso próprio mundo adulto.

Caminhos Investigativos

Em minha pesquisa, as crianças são as pessoas que narram, dialogam comigo e criam formas de compreender a realidade na qual se encontram. Esse conhecimento produzido enquanto buscam falar sobre si mesmas é o foco do meu interesse. Quero demarcar que não são adultos que falam sobre as crianças, mas elas que falam de si mesmas.

[...] ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos (SARMENTO, 2005, p. 376).

Concordando com Souza e Castro (2008), acredito que as possibilidades das crianças de compreensão de suas experiências deveriam ser tão valorizadas e devidamente analisadas quanto às experiências dos adultos. As crianças podem ser consultadas sobre si mesmas, assim como podem ser participantes confiáveis nos estudos sobre os temas que envolvem a infância, já que são protagonistas desse grupo social (SOARES, 2006).

Compreender a criança como agente social tem sido a tônica de diversos autores, sobretudo no campo da Sociologia da Infância e da Educação. Soares (2006) aponta para a participação infantil como aspecto indispensável, por suas vozes e ações e “ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (p. 27).

Cruz (2008) caracteriza as crianças, assim como qualquer pessoa, como completas, curiosas, criativas e competentes para comunicar o que pensam e sentem acerca de variados temas. Segundo a autora, o conhecimento das perspectivas das crianças pode acrescentar

informações novas e importantes, que ampliam o conhecimento sobre a realidade, favorecendo, inclusive, a alteração de concepções equivocadas que se mantêm ao longo do tempo.

Todas essas reflexões influenciaram o percurso de minha pesquisa. Com esse olhar, posso “encontrar os significados das experiências pessoais que transformam as pessoas” e “os momentos marcantes na vida de alguém” (STAKE, 2011, p. 48), a partir das próprias crianças. Esse caminho envolve articulações entre as áreas dos estudos sobre a infância e a sociologia da infância, a pesquisa narrativa e as histórias de vida.

Para compreender como as crianças atribuem significados às suas experiências musicais, a estratégia mais adequada seria uma conversa, como forma de obter as informações.

O estudo das narrativas produzidas pela criança acerca de suas experiências cotidianas [...] torna-se uma ferramenta preciosa para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que se passa em suas vidas e, assim, entendermos a subjetividade humana e sua complexidade (PASSEGGI et al., 2012, p. 8).

A Pesquisa Narrativa é o estudo da experiência como história, entendida como o principal caminho para construção de conhecimento e formas de comunicação que fogem das explicações científicas usuais (BARRETT; STAUFFER, 2009; CLANDININ et al., 2007; CONNELLY; CLANDININ, 1995). A “narrativa é tanto o *fenômeno* que se investiga como o *método* de pesquisa” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12, grifos dos autores).

Os participantes deste estudo são três ex-alunos meus. Em 2012, ano em que as informações da pesquisa foram produzidas, eles estavam no 5º ano em uma escola pública que oferece Educação Musical no currículo escolar durante todo Ensino Fundamental. A escolha desses participantes teve relação com nossa familiaridade e com o tempo de aula de música que já vivenciaram no currículo escolar.

Entrevista narrativa empregada nesta pesquisa se caracteriza por focar a experiência humana e os seus significados no ponto de vista do narrador. Algumas temáticas foram pensadas para encorajar cada participante “a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93). Segundo as orientações de Connelly e Clandinin (1995), “Os participantes na

pesquisa narrativa contam muitas histórias quando descrevem seu trabalho e suas ações” (p. 26).

Foram realizadas três entrevistas narrativas com cada participante. Após a primeira, iniciei o processo de transcrição. “Escutar as gravações com cuidado e ler e conferir a transcrição produzida faz com que você se familiarize muito com o conteúdo. Inevitavelmente, você começa a gerar novas ideias sobre os dados” (GIBBS, 2009, p. 33).

A música nas histórias que as crianças contam

Paulo

Paulo, um menino de 11 anos, ofereceu-se para participar da pesquisa, justificando sua iniciativa por gostar de música. Mora com o pai e a mãe, sendo o pai quem o leva de carro para a escola. Durante o trajeto, e em outros momentos que anda de carro, costuma ouvir música. Paulo considera-se envolvido com a música, pois ouve música quando brinca ou quando ajuda sua mãe a arrumar a casa. Porém, ele também ouve música sem estar ocupado com outras coisas, “às vezes fico parado ouvindo”. Ao falar sobre os momentos que ouve música diz “quando colocam música” ou “quando meu pai liga o rádio” fazendo crer que alguém torna acessível o seu acesso à música e que alguém está com ele quando ouve música.

Nas atividades musicais que realiza na escola, seu instrumento preferido é o surdo. Paulo contou que esse instrumento é muito disputado entre os colegas “pelo barulhão que ele faz”. Paulo também participa de atividades musicais alternativas programadas pela escola. Mostrou-se animado ao comentar que já foi duas vezes assistir a Orquestra Sinfônica da cidade, com os professores e colegas.

Ele também demonstrou conhecer os programas de rádio e televisão. Ao falar sobre os programas de TV, Paulo contou que tem um sobrinho mais novo, com quem se encontra nos finais de semana e juntos eles assistem os mesmos programas de TV. A compreensão que Paulo tem sobre música está ligada ao contexto de suas experiências na escola e com a família.

Brincando sobre como seria a vida sem a música, Paulo disse nunca ter pensado sobre isso, que “ia ser ruim”: “se não houvesse música, não se escutaria nada”. Nesse momento, perguntei a ele se tudo o que se ouve poderia ser considerado música. Com certa indecisão, Paulo disse que “conversa é música”. O conceito de música como tudo o que se

ouve parecia apoiar a sua compreensão. No entanto, ao ser questionado se nossa conversa seria música, ele disse com firmeza que “não”.

Em meio a essa conversa, dirigindo-se a mim Paulo comenta que se não houvesse mais música no mundo eu [professora de música] perderia meu emprego. Além do caráter jocoso de suas palavras, Paulo mostra que compreende os fatos mais ligados ao seu cotidiano, mas também é capaz de inferir implicações futuras a partir do que vivencia hoje.

Dentre as coisas ligadas à música que gostaria de fazer no futuro, Paulo disse que poderia ir novamente aos concertos da Orquestra, dessa vez com a família.

Paulo é cadeirante desde pequeno. Já sofreu inúmeras intervenções cirúrgicas e deverá enfrentar outras tantas no futuro. Mas sua condição física nunca diminuiu sua disponibilidade e seu interesse em participar das atividades regulares oferecidas pela escola. Paulo dá-se bem com todos os colegas, maneja bem a sua cadeira de rodas e locomove-se para onde deseja ir. Ao participar de minha pesquisa, Paulo mostrou-se como sempre foi: um menino espontâneo que não se queixa da vida. É possível que as atividades musicais que realiza na escola sejam um fator muito forte na constituição de sua identidade e uma maneira descontraída de sentir-se semelhante aos demais colegas.

Gemma

Gemma, de 11 anos de idade, tem aulas de música desde a Educação Infantil. Sem que eu perguntasse, Gemma disse que era importante ter aulas de música na “creche”. Ela não soube precisar os detalhes das aulas daquele tempo, mas não esqueceu que sua professora de classe que ensinava as canções.

Durante a conversa que tivemos, Gemma falou que sabia tocar violão e flauta doce. A música acompanha a sua vida diária, ouvindo várias músicas quando não tem outra coisa para fazer. A música se faz presente no cotidiano de Gemma, orienta e define o ânimo das atividades que realiza. Certos tipos de música são para dançar e brincar, outras ouve-se de modo mais recolhido, deitada na cama, pensando nos sentimentos que a música evoca. Para ela “algumas músicas dão vontade de dançar, outras são mais tristes”, como Suspicious Minds, do Elvis Presley: “fico escutando e pensando em coisas que lembra por causa da música, às vezes boas e às vezes tristes”. No entendimento de Gemma, todas as pessoas têm

música em sua vida, pois há sempre som à nossa volta, “só se a pessoa não tem nada na casa e é toda privada e não pode entrar nenhum barulho”.

Gemma contou que sempre gostou de cantar e dançar. Através da música ela percebe mudanças que aconteceram consigo mesma ao longo da vida, já não é mais aquele menina que gostava da Xuxa. Agora ela se identifica com os artistas do seu tempo e compartilha com as amigas suas preferências musicais: “gosto de *Black Eyes Peas*, *One Direction*, *Rebeldes*, *Shakira*, *Beyoncé*, *Rihanna*, *Katy Perry* e músicas de novelas”. Algumas vezes Gemma traz CDs para se divertir com as amigas no recreio da escola, canta e dança ao som de suas músicas.

Gemma disse que gostaria de ser cantora, mas para isso “gostaria de aprender a falar melhor inglês e espanhol”, pois não gosta muito de músicas em português. Ser cantora é uma motivação para ela, teve a impressão de que Gemma seria capaz de aprender uma língua estrangeira, só para poder se dedicar ao canto.

A partir dos exemplos que citou de seus artistas preferidos e das coisas que ela gosta de fazer, a música para Gemma é vida, movimento e uma forma muito significativa de conviver com as meninas de sua idade.

Luísa

Luísa tem 12 anos. Sua vida musical começou antes de frequentar as aulas de música na escola. Disse que aprendia música escutando o que a mãe e a avó colocavam no aparelho de CD. Para Luísa, a música está por toda parte e acredita que “a música está comigo a vida toda”.

Luísa toca flauta doce desde o terceiro ano na escola. Quando começaram as aulas de flauta, pensou que não conseguiria aprender, achava muito difícil ler a partitura “e tinha um monte de detalhes... cada nota numa linha”. Até que no quarto ano sentiu que aprendeu a ler música. Segundo suas explicações, aprendeu porque estudava em casa o que a professora ia lhe ensinando. Durante nossa conversa, Luísa fez questão de executar a música que a turma estava estudando: “Mas que nada”, do filme Rio. Mostrei interesse em ouvi-la. Logo buscou na mochila a sua flauta e a sua pasta e, apesar de saber a música de cor, fez questão de encontrá-la na pasta e posicioná-la diante de seus olhos.

Ao narrar os acontecimentos da aula de música, Luísa mostrou gostar de desafios, pois embora tenha considerado que a música era mesmo muito difícil, ela foi a primeira de sua turma a aprender a tocá-la. Pelo que pude notar, essa conquista foi significativa para ela. Ao mostrar para mim que sabia tocar de cor uma música difícil, não tive dúvida da alegria e orgulho que sentia.

Ao comentar que ouvia música em seu celular, Luísa deixa claro que já sabia manusear um celular há um certo tempo, quando, em casa, ouvia as músicas nos fones de ouvido do celular de sua mãe. Luísa tem seu próprio celular desde os 9 anos de idade e sabe utilizar a tecnologia *bluetooth* para armazenar as músicas. E esclarece: “todas as músicas que tenho no celular foram passadas por *bluetooth* por amigas”.

Luísa adora dançar. Além de dançar em festas, ela dança em casa e faz aula de dança fora da escola.

Com relação ao que pretende realizar com a música no futuro, Luísa diz “só o que me falta é aprender violão”. Segundo ela, isso não foi possível ainda porque não tem um professor que lhe ensine. Ao falar sobre esse seu interesse, mostrou-se ansiosa em aprender, “porque tem pessoas que sabem e eu fico olhando e querendo tocar”.

A presença da música na vida de Luísa se faz a partir dos meios que a sua inserção no contexto lhe oferece. Ao dizer que “só me falta aprender violão”, Luísa mostra que ela está satisfeita com suas conquistas na flauta doce, mas que tem potencialidades para aprender outro instrumento.

A música é, para muitas pessoas, uma oportunidade de mostrar aquilo que sabem fazer bem. No caso de Luísa, saber tocar flauta e violão, e ter aprendido música muito antes de entrar no colégio, são experiências significativas que revelam um pouco do seu jeito de ver a si mesma.

O que o pesquisador de narrativas aprende

A partir das histórias contatadas pelas crianças, pudemos compreender o significado que elas dão para suas experiências. A música ocupa boa parte de suas vidas, é uma experiência intensa, vivida na escola, dentro e fora da aula de música; em casa, quando cantam, dançam ou apenas ouvem dedicando-se a outras atividades. Elas aproveitam as tecnologias do seu tempo, como armazenar as músicas no celular ou compartilhá-las por

bluetooth. As crianças ocupam um espaço importante na sociedade dos adultos, aproveitando e compartilhando os benefícios desse mundo, da música e das tecnologias, no seu modo de conviver com as crianças da mesma idade.

As informações que as crianças nos passam, sobre o modo como significam para si as experiências vividas com a música, podem modificar a maneira de abordar a educação musical. Principalmente se observarmos que música acompanha as atividades diárias e constituem um modo de viver e de se conhecer melhor.

Referências

BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra Lee. *Narrative Inquiry in music education: troubling certainty*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2009.

CLANDININ, D. Jean; PUSCHOR, Debbie; MURRAY ORR, Anne. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, v. 58, n.1. p. 21-35, jan./feb. 2007.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p.11-34.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/3203b.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mai./Ago. 2005.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras* [Periódico Online], vol. 6, n.1, p. 25-40, ja./jun..2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2013.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 52-78.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

“O que é preciso para ser músico?” – as representações de candidatos aos cursos técnicos de nível médio em instrumento em um Centro de Educação Profissional

*Cristina Porto Costa
UnB - PPGE
cportoc@gmail.com*

Resumo: A presente comunicação traz respostas de 134 candidatos aos cursos técnicos de nível médio das áreas instrumentais, nos segmentos erudito e popular, dadas para a pergunta título. A questão foi inserida como aprofundamento qualitativo em um *survey* realizado durante o processo seletivo para 2012 em um Centro de Educação Profissional do Distrito Federal. Trata-se de um estudo de caso que tem por eixo relações entre formação técnica em nível médio, qualificação para o trabalho em música e possibilidades de inserção laborativa sob a ótica das Políticas Públicas para a Educação Profissional. Por meio de análise de conteúdo das respostas obtidas, observou-se que as representações mais presentes dizem respeito a estudar muito, ter vontade e ter determinação para seguir a carreira. Procura-se discutir tais achados à luz da Sociologia das Profissões, cujas contribuições teóricas são apresentadas de forma introdutória. Tópicos referentes à realidade do mercado de trabalho existente pouco aparecem. Nesta etapa, hipotetiza-se que o ideário dos pretendentes acerca do tema “ser músico” encontra-se parcialmente desvinculado do contexto objetivo de trabalho existente no cenário regional, o que requer seguimento de pesquisa.

Palavras chave: educação profissional técnica de nível médio; músico; profissionalização

Introdução

A pergunta aqui discutida faz parte de pesquisa exploratória que integra doutoramento em andamento na área de Educação. Tem-se por tema as relações entre educação profissional, qualificação do técnico de nível médio em música em escolas especializadas e possibilidades laborativas para este extrato. A par de *survey* que buscou detectar intenções e expectativas de candidatos quanto aos cursos por eles escolhidos, procurou-se alcançar as representações dos diferentes atores envolvidos neste processo quanto às possibilidades de trabalho, ao mercado existente e à visão propedêutica dos cursos técnicos na área. Procurou-se ampliar a discussão de resultados quantitativos obtidos no *survey*, incluindo duas perguntas abertas para captação de ideias e imagens que perpassam as concepções dos ingressos acerca do que é preciso para ser músico.

Os pressupostos da educação para o trabalho que as políticas públicas têm enfatizado para os cursos técnicos em nível médio, a atualização dos Catálogos de Cursos e das

Diretrizes Curriculares ocorrida em 2012, assim como os Programas de governo destinados a este segmento, referenciam ações e estruturas de cursos nas escolas especializadas de música. Desta forma, são delimitados currículos, perfis profissionais e habilitações, embasados em marcos legais que se somam às demandas sociais presentes quanto à formação em música e à qualificação para o trabalho.

A questão posta aos candidatos se situa nesta moldura e implica seu entendimento quanto a ser músico na esfera profissional, tema que perpassa a estrutura do instrumento aplicado. Para contextualizar o presente texto, há que se considerar que a análise dos dados coletados no *survey* trouxe evidências quanto à presença de três perfis básicos buscados pelos candidatos: uma preparação específica para dar aulas particulares ou em cursos livres, a procura por noções de empreendedorismo suficientes para gerenciamento da própria carreira ou de negócio em música, e o entendimento do nível técnico como etapa que antecede o curso superior, sendo-lhe preparatório (COSTA, 2012). O desejo de profissionalização em música foi assinalado por 92% da amostra, fato que justifica parcialmente a eleição de referenciais teóricos da Sociologia das Profissões, os quais instrumentalizam um cotejamento entre as expectativas formativas da amostra e suas concepções sobre o que é necessário para ser músico. Não se pretende discutir os dados sob a ótica própria do campo da subjetividade, mas elencar representações dos candidatos em resposta à referida pergunta. Fica-se, desta forma, em aberto para futuras contribuições e releituras de dados, em diferentes abordagens.

Formação e profissionalização: contribuições da Sociologia das Profissões

Os distintos significados atribuídos à palavra profissão em diferentes áreas do conhecimento refletem contextos nacionais e idiomáticos (FRANZOI, 2009). Para os anglo-americanos, “profession” requer formação universitária, enquanto “occupations” diz respeito a conjunto de empregos. Já em línguas francofônicas e na portuguesa, o termo profissão engloba as duas acepções, salvo se lhe vem aposto o indicativo “liberal” ou “libérais”, sendo usualmente aplicado em classificações promovidas pelo Estado. O termo remete-se às corporações de ofício, cujos aprendizes da arte, aqui entendida como trabalho, realizavam profissão de fé, o juramento que lhes facultava pertença e aprendizado para professar a arte após sua formação e realização de provas, fossem artistas, artesãos, manuais ou intelectuais.

Segundo Houaiss e Villar (2009), profissional é a condição daquele que detém o necessário ao exercício de uma profissão ou de um ofício, aquele que exerce uma atividade como profissão e domina o que lhe é próprio, sendo profissionalizante ou profissional o ensino que prepara técnicos para certos ofícios ou profissões. Profissional é o “responsável e aplicado no cumprimento dos seus deveres de ofício”, sendo profissão o “trabalho que uma pessoa exerce para obter os recursos necessários à sua subsistência; ocupação, ofício”. Para integrar uma profissão é necessário modelar-se, concluir “formação em faculdade ou em estabelecimento de nível médio” para apropriar-se de um conhecimento profissional, tornando-se apto e detentor de qualidades específicas, habilitando-se ao exercício profissional. (HOUAISS; VILLAR, 2009. p.1557).

Tais conceituações auxiliam a repensar uma questão que também perpassa a educação profissional em música: o que se entende por profissão e como preparar para o seu exercício. A diferenciação entre profissão e ocupação é assunto do campo sociológico, a ponto de configurar-se temática separada. A Sociologia das Profissões procura contribuir para o entendimento do processo do profissionalismo, da constituição de uma profissão, como caracterizá-la e aos que a exercem, havendo distintas abordagens, as quais se refletem na conformação de políticas públicas em educação, influenciando aspectos normativos e curriculares.

A música, atividade facilmente percebida como hobby, requer estudos para caracterizá-la como profissão ou ocupação. A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO explicita seguimentos profissionais na área de música, sem esgotar as contínuas transformações que as novas tecnologias têm acarretado para o setor de serviços, no qual as atividades musicais se incluem. Os cursos técnicos de nível médio em música têm por desafio contemporizar tais dinâmicas em ações formativas e vivenciais, favorecendo qualificação compatível para o engajamento no mundo do trabalho.

Greenleaf (1955), ao abordar escolhas profissionais em música, atentou para dificuldades em precisar o que é uma profissão. O licenciamento para o exercício profissional, o registro em órgão competente, a exigência de certificados ou a prestação de exames em órgão regulador são citados como padronizações reconhecidas socialmente para o exercício da atividade de categorias profissionais. Artistas, editores, músicos e atores podem engajar-se nos seus objetivos sem muita educação formal, desde que possuam larga prática no seu fazer. Desta forma, algumas profissões podem requerer aprendizagens diferenciadas que não o

caminho acadêmico. Contudo, o fortalecimento de associações profissionais acarretou demandas educacionais e de licenciamento para integrá-las, fazendo da qualificação uma educação formal mais longa e complexa.

O conhecimento monopolizado por grupos profissionais no mercado, integrados à divisão social do trabalho, é uma construção social. Neste sistema, a educação formal e o credenciamento demarcam uma reserva no mercado de trabalho e na hierarquização dos grupos profissionais, diferenciando profissionais e leigos. As instituições que provêm formação adquirem status de legitimadoras, enquanto o Estado regula e avalia processos e certificações que serão consideradas pelo mercado. Distinguem-se então as profissões regulamentadas, para a qual o diploma é comprovação suficiente, e aquelas que não o são, requerendo comprovação por meio de práticas competentes. (FRANZOI, 2009).

Freidson (1996) compara ofício e profissão, assinalando diferenças quanto ao espaço e ao tempo em que se dá o respectivo treinamento. Para o ofício, dá-se no mercado de trabalho, como atividade complementar em tempo parcial, variando-se o instrutor e diversificando-se o conteúdo. Para a profissão, o treinamento profissional ocorre fora do mercado, em salas de aula ou instalações apropriadas para práticas, em tempo integral, com instrutores em número limitado, trazendo maior confiabilidade no credenciamento resultante. Para o autor, há distinções formativas entre cursos superiores e cursos técnicos, pois além da pesquisa nas universidades resultantes da dedicação integral dos docentes, o sentido cultural da preparação para o trabalho é mais amplo e maior do que a proficiência técnica restrita do ensino técnico. O treinamento no ofício procura aproximar aprendiz e mestre. No treinamento para a profissão, são evidenciadas diferenciações frente à autoridade cognitiva dos que não estão mais envolvidos com a prática e que acabam ocupando cargos institucionais de autoridade.

O Estado é colocado como variável central para o estabelecimento de uma profissão, visto que as instituições do profissionalismo não podem vigorar e ser mantidas sem passar pelo seu poder. O controle ocupacional da divisão e do mercado de trabalho e do ensino requerido precisa de um posicionamento do Estado, instituição que apresenta diferentes organizações e políticas prevalentes, impactando no profissionalismo.

“Os profissionais são aquelas pessoas que criam, expõem, aplicam aos assuntos humanos o discurso das disciplinas, campos, corpos demarcados de conhecimento e qualificação. Este é seu trabalho, que não pode ser desempenhado sem instituições que lhes garantam apoio econômico, poder e organização”. (FREIDSON, 1996, p.8).

Borges (2003) discute apreciações de Menger sobre a profissão de artista, o qual traz ao mercado características apreciadas idealmente em função da sua flexibilidade, criatividade e polivalência. Contudo, o que se revela concretamente frente às instabilidades da ocupação são o trabalho multifacetado e as formas atípicas de trabalho. O criador se torna, longe das visões romantizadas, o trabalhador do futuro: intrinsecamente motivado, gerenciador de incertezas e dos riscos de concorrência, entre outros atributos. Neste contexto, a docência se evidencia como trabalho de maior estabilidade.

Nunes e Mello (2011) ressaltam que em 2009 os vínculos formais dos trabalhadores em música, segundo a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), somavam 11.109, enquanto a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) registrava 129.577 vínculos de trabalho de músicos, evidenciando massiva presença no mercado informal. Arruda (2009, p.15) assinala que a renda obtida exclusivamente pelo trabalho do artista geralmente é insuficiente, obrigando este trabalhador a estabelecer outras atividades. Tampouco é mantido um espaço profissional que impeça a competição com os que não são formalmente qualificados. Nunes e Mello (2011) sinalizam que a presença em redes sociais se tornou condição fundamental para a comercialização e promoção do próprio trabalho. O músico dá aulas, compõe sob demanda, toca em eventos, precisa ser plural em estilos e gêneros musicais, mas para conseguir trabalhar é necessário ter uma rede de contatos: “Hoje, o melhor currículo é a indicação de um amigo. É um ditado complicado, mas é a verdade” (NUNES; MELLO, 2011, p.17).

Tecidas tais considerações, a pergunta feita aos candidatos aos cursos instrumentais pode trazer substrato para um olhar acerca do que é necessário à profissão de músico, notadamente “para ser músico”, sob as múltiplas lentes disponíveis na área sociológica.

Metodologia

O contexto de pesquisa foi um Centro de Educação Profissional em música, vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Aplicou-se questionário com parte quantitativa, construído sobre os eixos qualificação para o trabalho em música em nível médio, intenções e expectativas sobre os cursos instrumentais e relações com o mercado de trabalho. Duas perguntas abertas integraram o questionário: “O que você espera do curso técnico?” e “O que é preciso para ser músico?”, aqui apresentada. Foram sujeitos de pesquisa

152 candidatos aos cursos técnicos de nível médio que compareceram aos testes das áreas instrumentais. Destes, 134 responderam à segunda pergunta, perfazendo 88,2% da amostra.

A faixa etária predominante situou-se entre os 15 e os 18 anos de idade, correspondendo a 26,3% da amostra. Os 73,7% restantes da amostra se compõem de candidatos com idades superiores, explicitando expressiva procura dos cursos técnicos por candidatos com possível inserção laboral já realizada, seja em música ou outra área. Detectou-se que 40% dos inscritos já trabalhavam com música, embora tivessem outra profissão, enquanto 16,7% dos candidatos eram exclusivamente músicos. A pesquisadora aplicou o instrumento individualmente, entre 07h30min e 21h30min do dia de testes. As respostas foram registradas em próprio punho pelos respondentes, gerando textos que foram analisados posteriormente.

Para a categorização dos dados optou-se pelo critério léxico, que procura sentidos semelhantes entre termos segundo análise de conteúdo, sendo esta entendida como operação classificatória procedida por diferenciação seguida de reagrupamento, referenciando-se em Franco (2008). A quantificação das respostas deu-se em termos percentuais ajustados por técnicas de arredondamento, considerando 100% a possibilidade de 134 ocorrências de termos subcategorizados nos temas extraídos das respostas. Buscou-se a frequência de características evidenciadas para aprofundar a discussão dos dados da parte quantitativa da pesquisa e subsidiar hipóteses quanto às representações dos candidatos sobre relações entre qualificação em escolas especializadas, ser músico e inserção laboral. A categorização trouxe quatro grandes temas: as condições ou características intrínsecas ao sujeito, as condições relacionadas à formação e às competências necessárias, as condições que influenciam a aquisição de tais competências e, por fim, fatores necessários para o desenvolvimento de carreira, para trabalhar com música.

Resultados

Dentre as características consideradas necessárias para ser músico, diretamente ligadas ao sujeito, apresentaram-se algumas constitutivas: ter talento, vocação ou dom, sensibilidade e criatividade, ter coordenação motora, “ouvido” ou percepção. Outras condições atitudinais como gostar ou amar a música, dedicar-se, ter força de vontade, disciplina e organização, ter perseverança, humildade e coragem, também integraram as

respostas. Salientaram-se “dedicação”, com 41,6% de respondência e “vontade”, com 26,1%. A soma destes dois itens perfaz 70,1% das respostas, indicando que, para os candidatos, estas são condições mais relevantes que “dom/talento”, que obteve 19,4% das respostas. Observou-se que “dedicação” foi acompanhada da intensidade “muita” em 18% das afirmações. Já na questão do “dom/talento” foram encontradas expressões e quantificações que podem compor uma escala de importância para os respondentes. Tem-se desde “é preciso nascer com (a música, o dom)” até “é importante, mas não é determinante”. Também são sinalizados “1% de dom”, “uns 3% de dom” e “um pouco de”, indicando que o “talento”, para aqueles que relacionam esta ideia a conseguir ser um músico, apresenta gama variável quanto a sua importância. “Gostar de música”, explicitado em intensidades crescentes, “apreciar, gostar”, “amar” e “ter paixão”, alcançou 23,9% de frequência nas respostas dadas. “Ser paciente e perseverar” corresponderam a 15,8%, e “disciplina e concentração” 12%. “Humildade”, incluindo o sentido de receber críticas, e “coragem”, incluindo acreditar em si mesmo, obtiveram 8,2% e 7,5% das respostas, respectivamente.

Em relação às competências adquiridas na formação, o item “estudo” é relevante para 53% da amostra, incluídos neste tópico a aquisição de técnicas instrumentais, obter domínio técnico, relacionar teoria e prática, executar bem o instrumento, conhecer técnicas e leitura musicais. As palavras “muito” e “bastante” acompanharam a categoria “estudo” em 29% das respostas. Respostas ligadas às práticas instrumentais somaram 21% das respostas dos candidatos, enquanto aquelas que especificaram conhecimentos teóricos e de leitura corresponderam a 6,8%. Estes percentuais estão incluídos no total da categoria “estudo”.

Os candidatos expressaram que as condições necessárias para adquirir as competências para ser um músico passam pela existência de um bom ambiente de aprendizagem (1,5%), de bons professores (0,7%), disponibilidade de tempo (5,2%), acesso a recursos financeiros apropriados (1,5%) e receber apoio, seja de familiares, amigos ou professores (2,2%). Embora a frequência destes quesitos seja baixa quando comparada às demais categorias, considera-se relevante seu aparecimento na medida em que denotam preocupações de natureza prática, e possivelmente refletem as realidades dos candidatos. Podem configurar-se como indicadores para futuras investigações.

Quanto à última categoria, que busca relacionar condições necessárias para o trabalho do músico, tem-se que “fazer, manter uma rede de contatos” obteve 4,5% das respostas; “saber agradar, respeitar clientes” e “trabalhar com música, saber ganhar dinheiro

com (música)” foram citadas por 3% dos candidatos, respectivamente. “Ter curso superior” é importante para 2,2% da amostra, enquanto “ter experiência” o é para 1,5%. Ainda houve 0,8% de ocorrência para “ter sorte” e 0,8% para “ter noções de saúde em relação à profissão”.

Discussão e algumas ponderações

Tais achados permitem um diálogo com os demais resultados do *survey*. Na medida em que os candidatos procuram um espaço formal voltado à educação profissional em música, que a profissionalização é evidenciada como forte meta e o item “estudo” prevalece sobre o tradicional “talento” ou “dom”, hipotetiza-se ser este um possível indício de representações sobre ser músico como uma carreira a ser construída de forma estruturada, que pode passar pela educação técnica de nível médio. Transparecem os entendimentos de que as características do sujeito são fundantes para chegar a ser músico, e que a forma de se relacionar com as vivências no âmbito musical durante o período de formação pode facilitar ou dificultar este caminho. Os termos “vontade”, “dedicação” e “estudo” mostraram-se centrais para a amostra desta pesquisa, depreendendo-se que este último é um divisor entre a possibilidade e a concretização de ser músico, de poder seguir esta profissão. Para tanto, há que dedicar-se à aquisição de técnica nas diferentes interfaces instrumentais e no domínio da linguagem, o que ocorre no meio procurado. Este achado coincide com os resultados da parte quantitativa, na qual se obteve que 96,5% dos candidatos consideram relevante o desenvolvimento técnico obtido nos cursos. Contudo, o ensino superior em música assinalado como meta para 66% da amostra – e destes, 62% pretendiam seguir Licenciatura, não foi resposta expressiva como quesito para ser músico na pergunta aberta. Pode-se hipotetizar que os candidatos consideram o ensino técnico suficiente para ser músico na medida em que 60,3% da amostra apontou a suficiência do curso técnico de nível médio para inserção laboral. Entre outras possibilidades para investigação pode-se buscar o entendimento dos candidatos sobre relações entre ser educador musical e ser músico performer, ou a necessidade de educação continuada.

Em relação à profissionalização, pode-se retomar o assinalado por Freidson (1996) quanto ao papel das instituições formativas como local de aquisição de conhecimentos e técnicas que integram o corpus profissional, e também como espaço que o legitima, podendo passar pela certificação para reconhecimento social ou pelas práticas para reconhecimento

empírico do saber-fazer. A escola especializada de música em nível médio é colocada pelos candidatos como uma possibilidade para o desenvolvimento técnico e como um local de práticas. Contudo, sendo espaço comum ao dileitante que busca conhecimentos e ao músico que procura aprimoramento, ela não parece clarificar quanto à inserção laborativa em música como ocupação ou sobre as dificuldades presentes no processo de profissionalização. Na medida em que o músico é profunda e intrinsecamente motivado (BORGES, 2003), melhor se entendem resultados convergentes sobre “gostar de música” e “vontade”.

Os contatos estabelecidos durante o período de formação, citados como essenciais por Nunes e Mello (2011) não obtiveram frequência expressiva nos resultados da pergunta aberta. A pouca presença de respostas ligadas à caracterização do próprio trabalho de músico pode indicar desconhecimento da realidade desta profissão ou falta de sintonia no atual momento formativo dos candidatos, entendido como formação ampla em música e não como preparação para o trabalho. Este achado revela provável dicotomia que pode levar a descompassos se houver confrontação entre a idealização sobre o que é preciso para ser músico e as exigências presentes no atual mercado de trabalho em música, o que requer aprofundamentos.

As indicações da Sociologia das Profissões sobre dificuldades da delimitação profissional do músico e a multiplicidade de atuações presentes na área, mesmo para os que ainda estão em processo formativo, especialmente se comparados a profissões mais estruturadas no contexto brasileiro, sinalizam campo fértil para pesquisas, às quais inserções empíricas como a presentemente discutida podem contribuir.

Referências

ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. Relações de trabalho do artista, professor e pesquisador na universidade pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009. 20p. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3562&Itemid=171> Acesso em: 10 jun. 2013.

BORGES, Vera. A arte como profissão e trabalho: Pierre Michel Menger e a sociologia das artes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 67, p. 129-134, 2003. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1209>> Acesso em: 10 jun. 2013.

COSTA, Cristina Porto. Educação Profissional em Música: o que buscam os candidatos aos cursos técnicos de instrumento em nível médio? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA - II SIMPOM, 2., 2012. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 346-354. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2455/1784>> Acesso em: 01 jul. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. Profissão. In: *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. FIOCRUZ/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pro.html> Acesso em: 28 fev. 2012.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 11, n. 31, p.141-145, 1996. Versão revisada, 9p. Disponível em <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2256.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2013.

GREENLEAF, Walter James. *Occupations and careers*. New York: McGraw-Hill, 1955.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

NUNES, João Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15. 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2011. 31p.

O *taiko* em Fortaleza: um diário etnomusicológico

Raquel Cerdeira de Lima
 Universidade Federal do Ceará – UFC
 raquelcerdeira@gmail.com

Catherine Furtado dos Santos¹
 Universidade Federal do Ceará -UFC
 batherine_84@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo nasce como fruto da reflexão e pesquisa inserida dentro do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), na disciplina de Etnomusicologia. O texto traz reflexões e percepções provenientes de uma pesquisa etnográfica realizada em um grupo de *taiko* (tambor japonês) em Fortaleza chamado Fuirinkazan Wadaiko, que tinha como objetivo entender onde se insere a prática do *taiko* dentro da realidade cultural e musical brasileira, principalmente a fortalezense, tão distinta da sua origem japonesa, além de tentar compreender como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem dentro do grupo. Percebeu-se que a prática do *taiko* está inserida dentro de uma sociedade com valores em decadência e que a vivência dessa arte contribui para a construção da subjetividade dos seus membros e do fortalecimento de vínculos afetivos e sociais entre eles.

Palavras-chave: etnomusicologia, etnografia, *taiko*.

Introdução

Esse artigo nasce como fruto da reflexão e pesquisa inserida dentro do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), especificamente na disciplina intitulada Etnomusicologia. Na verdade, não me proponho a trazer uma discussão sobre o campo acadêmico musical, nem propriamente de uma área de conhecimento específica. Como sugere a própria construção do saber etnomusicológico, as discussões aqui abordadas terão características interdisciplinares, com fortes influências da Psicologia (pois sou Psicóloga de formação) e antropológicas (pelo método de pesquisa escolhido) e em menor grau, claro, musicológicas, tendo como base o que foi aprendido na disciplina.

O objeto deste estudo é o Fuirinkazan Wadaiko, que é um grupo de *taiko* (tambor japonês) existente em Fortaleza. A base da pesquisa o método etnográfico, trazido da

¹ Professora da disciplina de Etnomusicologia da UFC, mestra e doutoranda em Educação pela mesma Instituição, orientadora da pesquisa.

antropologia e que alicerça fortemente os estudos em etnomusicologia, tendo já sido bastante utilizado previamente em investigações anteriores no campo da Psicologia Social.

Essa pesquisa tem como objetivo entender em que lugar se insere o *taiko* dentro e uma realidade cultural e musical, sobretudo, totalmente diversa da que o originou e ainda compreender como se delineiam os processos de ensino-aprendizagem do saber musical dentro do grupo.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se tomando como base o modelo etnográfico, além de ter tido algumas características de pesquisa-ação colaborativa, pelo fato de pesquisadora e pesquisados terem construído durante o processo novos conhecimentos e, também, pelo fato de o próprio grupo ter mudado um pouco sua rotina por causa das visitas.

Na etnografia se exige uma total imersão na cultura e no ambiente do objeto pesquisado a fim de tentar entender o ponto de vista dos atores envolvidos. O grande precursor da etnografia moderna, Malinowski, entre os anos de 1915 e 1920 foi a campo pesquisar as culturas “exóticas”. E foi com ele que nasceu o modelo descritivo da etnografia. Todavia com o tempo ela foi se sofisticando e teóricos como Gueertz foram de suma importância. A etnografia foi transformando-se, saindo da referência europeia etnocêntrica para ganhar o mundo. Ela passou a não mais ser um estudo comparado de culturas, mas ela passou a estudar o mundo e a forma de ver de diferentes grupos sociais. O etnógrafo tem de estar preparado e ser sensível a esta observação, pois neste processo passa a ser um dos atores, observa e participa ao mesmo tempo. Segundo Gueertz (1989 *apud* Sousa & Barroso), “O fazer a etnografia é comparado à leitura de um manuscrito estranho, ou mais especificamente à construção da leitura deste manuscrito”. As visitas ao grupo foram justamente isso: construir a leitura de um manuscrito pela descrição, entrevista e participação.

A participação foi tão importante neste processo e gerou a colaboração, gerando também características próprias de *pesquisa-ação colaborativa* (Franco, 2005):

quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (p. 485).

No campo, a pesquisa vai sendo delineada e reconstruída, evitando um engessamento prévio do conhecimento. Em uma etnografia, portando, a cada visita ou observação, vamos reinventando-a e a construindo junto com as pessoas envolvidas no processo. Segue a descrição do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa:

Foram realizadas três visitas ao Fuirinkazan Wadaiko ao longo do mês de maio e junho de 2013. Todas aconteceram nas manhãs de domingo no local onde o grupo se reúne para a prática do *taiko*. Além disso, pude acompanhar uma apresentação do grupo em um festival de cultura japonesa ocorrido na cidade de Fortaleza em 7 de julho.

Durante essas visitas o grupo foi bastante acolhedor e receptivo e claramente teve sua rotina balanceada pela pesquisa. Com muito entusiasmo os participantes explicavam com detalhes a sua arte, bem como me convidavam a participar das atividades. Foram usados, com consentimento dos pesquisados, gravadores de voz e filmagens. Além disso, o diário de campo foi um instrumento excelente para o caminho metodológico que ia se delineando.

O atual líder do grupo é Mário Anderson Guimarães Sousa, de 26 anos. Ele foi uma das principais fontes da pesquisa pelos seus depoimentos sobre o histórico do grupo e as explicações técnicas gerais sobre o estudo do *taiko*. Além disso, me foi disponibilizado um manual sobre as técnicas e princípios da arte, o qual os participantes se baseiam para a prática.

O taiko

Para compreendermos todo o resto da pesquisa é preciso entender o que é o *taiko*, qual sua história e origens. Estas informações foram retiradas tanto das explicações dos participantes do grupo, além de um manual que foi disponibilizado por eles.

Taiko significa ao pé da letra “tambor”. Todo instrumento de percussão para o japonês é *taiko*. Existem vários tipos dele, como o *shime* ou o *okedo*, assim como no Brasil existe o tamborim e o repique, por exemplo. Para o japonês, esse instrumento tem uma origem mitológica que remonta o início da humanidade e, por isso mesmo, a primeira função do instrumento de percussão no Japão é a religiosa.

Segundo o mito, quando a deusa do sol (principal divindade japonesa), Amaterasu Oomikami estava tecendo, seu irmão Susano-no-Mikoto, que tinha uma personalidade bastante violenta arrancou o couro de um cavalo e ainda sangrando o atirou dentro da tecelagem. A deusa, furiosa com tanta violência, recolheu-se dentro de uma caverna de rocha.

Deste então o Japão mergulhou em profunda escuridão, fazendo o povo entristecer e desesperar-se pela volta da deusa. Após uma conferência dos deuses, vários deles se reuniram para ir até a caverna rochosa para tentar tirar a deusa-sol de lá. Um dos deuses Hyottoko acendeu uma fogueira e Amanumeno-no-Mikoto sentou sobre um barril e iniciou um ritual de danças divertidas com o sapateado. Enquanto isso, o deus da força Tejikarao-no-Mikoto permaneceu de prontidão com as mãos no portão da rocha. Ao perceber a agitação a deusa foi espiar por uma presta do portão. Percebendo isto, o deus da força derrubou a porta da caverna e levou embora a deusa do sol indo se refugiar nas regiões montanhosas do Japão. Assim o resgate foi um sucesso, a luz voltou e a paz tornou a reinar na terra. E assim nasce o *taiko*, primeiramente nessa função religiosa sagrada de saudar os deuses que trouxeram de volta o sol por meio de um ritual percussivo. Ele é, portanto, em várias religiões japonesas, considerado um instrumento sagrado, a morada dos deuses e das almas dos antepassados. Acredita-se também que é um instrumento capaz de produzir um som místico, que todos podem ouvir.

Por isso mesmo, sua origem, como quase toda a percussão no mundo, remonta aos tempos mais antigos. Há cerca de mais de 2000 anos foram encontrados evidências da existência de *taikos* no Japão. Mas para além da função religiosa, o *taiko* também foi utilizado militarmente e com a função de comunicação entre companheiros. Por ser um instrumento sagrado, houve tempos em que o *taiko* era responsável pela demarcação do território de uma aldeia. No centro da mesma era posicionado um tambor bem grande e o líder da mesma iria tocá-lo com a maior força que possuía. Onde o som alcançasse era até onde se estendiam os limites da aldeia. Ainda tinha, até bem pouco tempo, uma outra função (bem conhecida e retratada em filmes de origem ou enredo japonês) que era de marcar o tempo, as horas.

Além destes propósitos, o *taiko* também se insere no folclore japonês e é um instrumento de festividades, a partir de uma era na história japonesa denominada *Edo*. Foi a partir deste momento que o tambor foi variando a forma do seu toque e os tipos de instrumento utilizados de região para região. Atualmente, essa é a arte contemporânea do *taiko*, baseado nas festividades populares. Ele foi evoluindo, sendo trabalhado e polido, adquirindo sons e movimentos típicos sendo bastante utilizado nas artes cênicas japonesas, em especial o estilo cênico japonês Kabuki. Nessa época, o *taiko* era tocado individualmente, e toque da partitura era bastante limitado. Foi a partir da segunda guerra mundial que aconteceu uma revolução na arte. Foi descoberto que a variação do diâmetro e da altura do

tambor resultava na variação do som produzido. Ele passou a ser tocado coletivamente. O sistema de toques coletivos foi introduzido pelo professor Daihati Oguti, que era um baterista de Jazz que resolveu trocar os tambores de sua bateria por peças de *taiko* e introduziu a forma que é mais utilizada no mundo hoje. O *taiko* passou a ser o principal instrumento de um concerto e passou do folclore popular para uma arte audiovisual moderna, com preocupações estéticas, enfim, uma arte diferente, peculiarmente japonesa.

O grupo

O grupo de *taiko* Fuurinkazan Wadaiko nasceu em novembro de 2010 dentro do Núcleo de Línguas, mais especificamente, no Curso de Japonês, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) por iniciativa de um professor do curso que ao fazer uma viagem à Salvador, junto com dois alunos monitores, conheceram um grupo de *taiko* local, o Grupo Cultural Wado. Na ausência de tambores legítimos japoneses, improvisaram tambores, utilizando pneus velhos e papelão com fita isolante para tentar imitar o som dos tambores japoneses. Neste tempo, o grupo praticava dentro do Centro de Humanidades da UECE, e conforme me explicou Mário, seus praticantes eram motivo de chacota na faculdade por ficarem “tocando em pneus”. Os encontros aconteciam sempre no domingo pela manhã.

Depois de um ano e dois meses tocando nos pneus, um *taiko* foi emprestado ao grupo pelo Wado e, posteriormente, um grupo de Mossoró, mantido pelo japonês Masatoshi Otani, emprestou outros *taikos* ao grupo, que depois foram doados pelo mesmo ao Fuurinkazan Wadaiko.

O grupo, em toda sua história, foi sempre formado em sua maioria por professores ou estudantes do Curso de Japonês da UECE e chegou a ter 30 membros, que se revezavam no toque dos *taikos*, uma vez que são seis instrumentos de percussão no grupo entre quatro *okedos* (tambor de tamanho médio, mais ou menos do tamanho de uma alfaia), um *shime* (tambor pequeno de sonoridade aguda) e um *takê* (instrumento de bambu usado para marcação de tempo). Em algumas músicas uma flauta japonesa (chamada *shinobuê*) acompanha o toque dos tambores.

Hoje, os encontros estão acontecendo em um sítio, localizado no Bairro da Maraponga, em Fortaleza. Neste sítio fica também localizado um templo da religião japonesa moderna chamada Tenrikyou, onde ocorrem celebrações mensais, nas quais por muitas vezes

os integrantes do grupo tocam. O templo pertence a um senhor japonês, Shinzou Ohama, que era professor do Curso de Japonês da Universidade e é um tipo de sacerdote dessa religião. Ele os deixa praticar no seu sítio e eles em agradecimento fazem “trabalhos” para ele, como limpar o espaço, cuidar de sua manutenção e tocar nas celebrações.

Atualmente poucos integrantes no grupo, menos de dez participantes, que não vão muito regularmente aos encontros. Segundo Mário, essa dispersão deu-se por desentendimentos pessoais dentro do grupo, que fez com que várias pessoas o abandonassem.

O nome do grupo, Fuurinkazan Wadaiko, é um provérbio japonês, sendo também o apelido de um famoso samurai e significa: tão rápido quanto o vento, tão silencioso quanto o bosque, tão audacioso quanto o fogo e tão firme quanto à montanha. Para Mário, essa é a filosofia do grupo, resumido neste provérbio.

As visitas: vivências, percepções e aprendizados

A idéia de conhecer o grupo de *taiko* já era um desejo antigo, porém nunca realizado e a disciplina veio a calhar para a realização do mesmo. Soube do grupo há mais de um ano por meio de uma colega do Curso de Psicologia que era aluna no Curso de Japonês da UECE. Às vezes conversava com ela sobre a cultura ou a língua japonesa e, como ela sabia que eu tocava percussão e treinava *aikido* e, ela sugeriu que eu fosse conhecer o grupo. Apenas com a necessidade da pesquisa na disciplina que lembrei dele e resolvi levar à prática essa aspiração. Por meio dessa colega fiz o contato com o líder do grupo, Mário, por rede social. Ele foi bastante receptivo e solícito.

A primeira visita foi a que mais aprendi sobre a prática do *taiko*. Nela estavam apenas cinco pessoas: Mário, L., que é aluno do curso de japonês, seu irmão de 13 anos, uma japonesa, M., que é professora do curso e A., que é praticante do Tenrikyou e toca o *shinobuê*. Neste dia eles me explicaram tudo sobre a história do *taiko* e do grupo. Esperava ir a um ensaio, mas os participantes se referiam a sua prática como “treino”, o que deixou bastante intrigada. Foi-me explicado mais tarde que consideram sua prática um exercício físico, pois exige muito do corpo e os praticantes dessa arte passam por muitos treinos para preparar o corpo para tocar o *taiko*. O “Manual de *taiko*”, que eles me passaram, explica que

a alma do taiko está presente no seu grande estrondo, no eco e no som residual que se propaga. Para atingirmos o objetivo de transmitir o

encanto do taiko, o percussionista precisa fortalecer as pernas e os quadris, os quais são essências para a obtenção do equilíbrio, que é necessário para percutir com mais vigor e ritmo na execução dos movimentos dinâmicos e formosos. Para tanto, é importante praticar o cooper, a musculação, em especial os músculos abdominais e dorsais e exercitar a flexibilidade do corpo inteiro (p. 7).

O treino do *taiko*, como as práticas japonesas em geral, exige muita disciplina. Foi perceptível durante a visita que os participantes do grupo fazem bem mais que tocar o *taiko*. Para além da arte em si, elas carregam consigo toda a filosofia e modo de vida japonês, respeitando as tradições e os costumes. Antes do treino me foi explicado que eles fazem uma espécie de ritual de purificação. Sentam-se em círculo em *seiza* (uma posição tradicional japonesa em que a pessoa se senta sobre os joelhos) e fazem o *mokuso*, uma tipo de meditação japonesa que se faz para se purificar, para limpar a mente das coisas ruins trazidas e concentrar-se naquele momento. É o momento em que se esvazia a mente e se invoca as energias positivas e as próprias percepções. Pude presenciar este momento. O ambiente em que treinam é bem propício a isso. Além do templo de Tenrikyou, no qual eles praticam à frente, é um sítio bastante arborizado e que transmite uma sensação de paz. Após a purificação eles começam uma série de alongamentos e exercícios de aquecimento antes de tocar. É comum o uso da língua japonesa em todos os momentos da prática, como na contagem dos exercícios e na chamada para começar uma música, por exemplo.

Para tocar, eles adotam a posição de *kamae*, “base” em japonês, e tocam os *taikos* sempre nessa posição, como se fosse um treino marcial. Coincidentemente, essa é a mesma base da arte marcial que pratico.

Durante a visita, os participantes perguntam-me muitas coisas. Querem saber como cheguei ali, com o que trabalho, perguntam bastante do grupo de percussão que participo. Desses momentos surgiram inúmeras trocas. Eles informaram que nada sabiam sobre teoria musical e eu conversei um pouco acerca dela com eles. Sentem falta de alguém que os ensine. Eles usam um pouco o método dos manuais, que ensina a maneira de pegar a baqueta (que também é especial, diferente das ocidentais), ou como tocar. Mas aprendem os toques, principalmente, olhando pelos vídeos da internet. Explicam que os grupos de *taiko* normalmente criam suas músicas, mas pela falta de entender teoria e métodos eles ainda tocam músicas de outros grupos, o que pode, por vezes, ser entendido como antiético. Além desta dificuldade musical eles ainda passam por desgaste físico muito intenso devido à

maneira que o *taiko* é tocado. Sobre isso, eu interfiro explicando algumas técnicas marciais que os ajudariam, para que eles não sofressem contusões. Dessas contribuições é que de alguma maneira a pesquisa se delineou também como pesquisa-ação, embora não fosse o objetivo principal da investigação. Pude pensar junto a eles em fazer parcerias em eventos relacionados à cultura japonesa que o *aikido* fosse participar.

Embora eles não tenham um método definido para o estudo, eles criaram um método próprio de ensino-aprendizagem, que pôde ser bastante observado na segunda visita. Eles têm uma maneira própria de contar as batidas (que acabavam sendo marcações de compasso) dando nomes às batidas da mão direita e esquerda, sendo “dó” e “có” respectivamente. Eles são, segundo eles próprios, um pouco autodidatas, não possuem um método definido, vão se ajudando. A própria flauta japonesa que um dos integrantes toca não entra na convenção tonal tradicional ocidental, todavia a sonoridade dela assemelha-se a um pífano e é a partir desta referência que eles a tocam.

Os processos de ensino-aprendizagem vão muito além da prática, ou seja, o que se está ensinando em si. Quando se ensina a alguém alguma coisa há uma troca de percepções de mundo e de valores, de cultura e conhecimento em geral. Isso parece ser o mais importante no grupo, em vários momentos, mais do que a prática instrumental em si. Embora tenha uma figura de um líder, que facilita o processo e que toma a frente no ensino da música, os participantes fazem troca de conhecimento, e estabelecem um diálogo. Isso nos remete a um modelo dialógico de educação freireana, muito utilizado e difundido atualmente no Brasil, onde há um facilitador, mas o conhecimento é construído em conjunto, no diálogo dos sujeitos que constroem o conhecimento e se constroem nesse diálogo (Freire, 2012).

No grupo, o ensino-aprendizagem do conhecimento musical ocorre de maneira muito própria, por vezes parece que está destoando tanto de maneiras de se aprender, seja a popular, seja a erudita que conhecemos em nossa cultura, seja da maneira de se aprender o *taiko* no Japão. Por mais que haja um manual que os ensinam certos princípios práticos, o grupo acaba desenvolvendo uma maneira própria, informal e oral para o desempenho da música. Isso, como eles reconhecem, atrapalha bastante na estética da arte que praticam.

Para Nettl (1997, *apud* Queiroz), uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão dessa música, ou seja, como a música é ensinada e aprendida. Todavia, o grupo parece flutuar entre várias culturas musicais e, arriscaria dizer, também entre costumes e valores sociais, o que reflete também na forma de

ensino que adotam. Isso tem um impacto na estética sonora da música e para além disso, podemos supor, reflete a esfera social em que a prática do *taiko* está inserida, totalmente deslocada de sua origem, mas com características próprias e extremamente significativas para seus membros. Alguns autores de forte vertente antropológica, como Merriam(1964), valorizam bastante o fator mimético ligado ao aprendizado e apropriação da música ao longo da história. Segundo este, a música seria um produto de aprendizado e de imitação. A mudança em uma determinada cultura musical se daria pelo processo de aculturação (Travassos, 2007) isto é, um grupo social que engloba aspectos de outra cultura na sua própria. Por esse ângulo, poderíamos dizer que de certa maneira o Fuurinkazan Wadaiko passa por esse processo. Pode ser que assim o seja, porém, esta parece ainda uma explicação redutiva do fenômeno. A aprendizagem não se trata apenas de um “transmitir” de conhecimento, mas de um construir junto com o que se é apreendido. John Blacking é um dos que discorda, por assim dizer, dessa “apreensão” de uma cultura musical. Acreditava que a música faz parte da vivência humana em seus aspectos cognitivos, para além do cultural (Travassos, 2007). Quando falamos em cognição neste sentido colocado pelo autor, falamos dos afetos relacionados à subjetividade e à própria natureza (no sentido biológico) das pessoas envolvidas, não sendo suficiente uma teoria apenas social da música, mesmo porque no caso em questão, o fator cultural parece confuso, quando percebemos que o grupo se insere dentro de uma cultura completamente diferente, e com poucas influências do oriente, como é a fortalezense.

Na primeira visita eles me convidaram a participar junto a eles de um treino, pois eu só entenderia de fato o *taiko* se sentisse a vibração dele em meu corpo. O manual refere-se à alma do *taiko* como:

“a confirmação da nossa vitalidade e o grito da nossa própria alma”
 “o compartilhamento de sentimento com os próximos”
 “o estímulo e o encorajamento recíproco” (p. 4)

Além disso, o manual traz essa alma ao contar como o *jindaiko* (tambor de guerra) inspirava os militares dizendo que “o coração humano assemelha-se ao *taiko* por suas batidas. Esse entra em ressonância com o *Jindaiko*, que se amplia, aquecendo o sangue e fazendo estremecer os músculos, tornando-se então a força motora para promover o auto estímulo”. Esse sentimento é explorado atualmente na prática dessa arte.

Infelizmente na segunda visita não pude vivenciar o *taiko*. Um dos couros estava rasgado pela tensão das cordas do tambor. Assim eles tiveram que trocar este por um couro de tipo “resposta” de um tambor que já estava danificado e refazer a amarração, o que levou quase toda a manhã. Durante esse processo, eles me contaram das dificuldades de manutenção dos tambores por serem bastante caros. Os couros são de boi e vêm de São Paulo, portando, quando rasgam, eles têm de mandar vir de lá. Entretanto, o grupo não dispõe de muitos recursos, pois raramente cobram para tocar. Vivem de algumas doações e de investimentos próprios. Não cobram, pois não se acham profissionais na arte. Querem fazer maior divulgação do *taiko* e virarem profissionais para, então, começar a cobrar. Todos participam da troca do couro e aprendem junto, inclusive eu. Converso muito com eles sobre a manutenção dos instrumentos, pois esta foi minha função no grupo de percussão que participo durante muito tempo. Eles também me explicam formas de preservar o couro e me deixam registrar todos os momentos. Eu participo, inclusive, da afinação e do encordamento do tambor. Todos contribuem. Explicam ainda a diferença dos instrumentos cordados, parafusados e os sem material de afinação, os preços, etc. Um dos instrumentos que possuem, o *shime*, é parafusado, mas de uma maneira bem diferente da ocidental, tornando a afinação bem mais difícil. Na ocasião, eles fazem, também, a restauração do couro desse instrumento e um dos rapazes me explica o processo. Nesse momento, havia também cinco pessoas, mais algumas eram distintas das da primeira visita. A. e Mário continuavam, mas havia duas moças e outro rapaz. A frequência do grupo é bastante irregular e o líder continuava explicando que o momento em que o grupo estava acabava por desestimulá-los um pouco. Eles estavam reconfigurando o grupo e esse momento é difícil.

Na terceira visita não houve treino, foi uma visita destinada ao dia da celebração do Tenrikyou. Apenas Mário estava lá neste dia. Pude ver a discreta celebração, da qual participavam apenas, o que parecia ser dois sacerdotes, fazendo orações cantadas em um altar. Ohoma-san, como é chamado o dono da casa e do templo, foi bastante acolhedor. Falou um pouco sobre o papel do tambor na religião. A celebração é cantada em boa parte e ele me explicou a importância da música nesse processo. Brincando, disse-me que os garotos não conseguem cantar junto com ele, pois nunca chegam ao tom correto. Mostra-me algumas flautas e uma partitura japonesa, me dizendo que era “isso” que ele iria cantar naquele dia. Fica bastante clara a diferença entre a forma musical ali oferecida da nossa ocidental e compará-las seria no mínimo um equívoco, inclusive teórico. Nesta celebração pude perceber

o espírito que paira no grupo. Esta religião prega o respeito e o amor ao próximo, uma vida disciplinada e harmônica com o universo.

A impressão que tinha é que o toque do *taiko* não era o principal para este grupo em questão, era coadjuvante dentro de uma lógica bem maior e mais profunda. Indaguei a Mário sobre qual a função musical do *taiko*, se o mais importante era o “tocar tambor”. Ele prontamente me afirma que não. A arte do *taiko* é audiovisual, não se resume a tocar um tambor, mas a tudo que ele representa. Para ele, aquela prática também tinha, principalmente, a ver com as relações de amizade estabelecidas ali. O *taiko* é um *hobby* para ele, e acredita que os que permaneceram também pensam da mesma maneira e por isso que pelos desentendimentos pessoais que vários integrantes deixaram o grupo. O importante são as relações estabelecidas para além da prática do *taiko*, seja a relação interpessoal construída ali, seja a relação com a cultura japonesa.

Neste ambiente religioso em que se encontra essa prática chamo atenção para um conceito filosófico e teológico de Otto (1917, *apud* Pieri 2002), o *numinoso*. Na prática em Psicologia trabalho muito com esta definição para entender alguns comportamentos humanos. Por meio dela é que podemos refletir como uma cultura tão afastada da nossa, como a japonesa, pode ter um impacto subjetivo tão forte, que leva à aprendizagem de um modelo musical tão diferente do brasileiro. Este conceito se refere a tudo aquilo que fascina, é a alteridade que chega à consciência humana de uma maneira desconhecida e que arrebatava. Isso ocorre de uma maneira quase mística, como se entrássemos em contato com o divino. Esse fenômeno pode ocorrer com qualquer coisa na vida, não necessariamente relacionado à religiosidade, mas é tudo aquilo que dá sentido à vida. As experiências das pessoas deste grupo, especialmente a de Mário, com o qual tive mais contato, têm características de numinosidade, de sentido de vida, daquilo que fascina e que é símbolo para a vida. E essa é uma das maneiras como podemos entender o fato de esse grupo existir dentro de um contexto “deslocado”, por assim dizer. Há um movimento no Brasil de pessoas que seguem costumes de outros lugares (principalmente do extremo oriente) e isso vem se dando bastante pela perda de sentido das pessoas nas coisas. Por vezes são fugas e simulações, mas outras são genuínas expressões da subjetividade. Mário faz a diferença entre o grupo e os chamado “Otakus”, os fanáticos pela cultura japonesa e seus desenhos, os *animes*. Eles estão dentro da cultura *pop*, são um modismo e estes, talvez, podem ser enquadrados melhor no processo de aculturação

descrito pelos antropólogos e etnomusicólogos. Os integrantes do grupo, como ressaltam, não são “Otakus”, mas são amantes da cultura japonesa.

Onde se encaixa, então, a prática do *taiko* em uma cultura totalmente diversa que é a brasileira, com tradições musicais e estéticas completamente diferentes da japonesa? Podemos pensar que essa prática está inserida dentro de um contexto de subjetivação des-identificado com a cultura brasileira ou ainda num contexto globalizado em que as mais diversas formas de subjetivação ganham força. Nesse caso, o fator do *númen* (de numinoso) aparece para essas pessoas na forma de pensar do japonês com outra noção de respeito, de relações e de ética. Em um momento de crise da sociedade brasileira, em seus costumes e valores, essas práticas diversas ganham força e são inseridas nos processos de subjetivação das pessoas. Incluo-me, inclusive, entre essas subjetividades, como praticante do caminho filosófico japonês do *aikido*.

Isso ficou mais evidente no último encontro com o grupo, que se deu em um evento realizado em Fortaleza sobre cultura japonesa, o festival Tanabata, ocorrido na praça Luiza Távora no dia 07 de julho de 2013. Na ocasião, inúmeras manifestações da cultura japonesa estavam presentes para celebrar essa data de conotação religiosa e mística no Japão. Eu estava no evento com o grupo de *aikido* e pude presenciar um *workshop* realizado pelo grupo para divulgar o *taiko*, junto com uma curta apresentação que fizeram com apenas três instrumentos. Eles estavam ali não só para divulgar a arte do *taiko* em si, mas explicando a filosofia que acreditam para essa prática. Ao explicar o lema do grupo Mário diz:

O de baixo é o lema do grupo que se chama *Isshin doutahi*. Quem participa de um grupo de *taiko*, seja aqui no Brasil ou no Japão, acaba criando uma relação de amizade muito grande entre os membros, porque pra você tocar em conjunto com outra pessoa, cê tem que entrar em harmonia com ela. Então esse *kotowasa*² significa isso. *Isshin* é ‘um coração’, né? *Dotahi*, ‘um mesmo corpo’, então todos nós quando estamos tocando temos que nos tornar um só. Ser só um coração, um corpo. (Fala de Mário).

Então, como vemos, a prática do *taiko* está inserida dentro de uma crença filosófica maior dos participantes em uma identificação com a sabedoria japonesa. Esta sabedoria, assim como a arte do *taiko*, eles a aprendem e constroem em coletivo, criando métodos e se inspirando nos modos japoneses de vivenciar tanto arte como a vida.

² Provérbio japonês.

Considerações Finais

Por meio do método etnográfico, pela observação e percepção das falas dos sujeitos envolvidos no processo entendo que prática do *taiko* no Fuirinkazan Wadaiko se faz, sobretudo, em coletivo. Para além da construção de um saber musical ou estético os participantes estão preocupados com a construção e fortalecimento de vínculos e relações. A música, em seus saberes sistematizados, nesta prática passa a ser coadjuvante para dar o ar à graça da música vivencial como instrumento de sentimentos humanos mais profundos. Nessa vivência coletiva é que os participantes aprendem, ensinam e criam ao passo que vão construindo e delineando sua própria subjetividade, baseada em princípios humanos que estão sendo perdidos dentro de uma sociedade brasileira que tem vários valores em decadência. A reflexão dos resultados obtidos faz-se necessária tanto para pensarmos o contexto social em que estamos inseridos atualmente, tanto para pensar práticas diversas de educação musical que nascem do popular e para além de qualquer tipo de saber já consolidado, nasce da diversidade e do respeito a outras formas de compreender a música e a arte.

Referências

CONFEDERAÇÃO JAPONESA DE TAIKO. **Manual de Taiko**. Tradução: Artur Nakahara. Ano desconhecido.

FRANCO, M.A.S. **Educação e pesquisa**. Pedagogia da pesquisa-ação. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Saraiva de Bolso), 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo. S. Opus. **Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

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

PIERI, P.F. **Dicionário junguiano**. São Paulo: Paulus, 2002.

SOUSA, L.B. & BARROSO, MGT. **Esc Anna nery rev enferm. Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem**. 2008 mar; 12 (1): 150 - 5.

TRAVASSOS, E. **Cadernos de campo**. São Paulo, n. 16, p. 191-200, 2007.

O valor atribuído às aulas de música fora da escola: um estudo com cinco jovens de Porto Alegre

Edson A. F. Figueiredo
 UFRGS
 edsonf83@yahoo.com.br

Cristina Mie Ito Cereser
 UFRGS
 crismieito@yahoo.com.br

Liane Hentschke
 UFRGS
 liane.hentschke@portoweb.com.br

Resumo: O valor atribuído à aula de música na escola é um elemento chave na motivação do aluno. Contudo, observa-se que os estudantes valorizam mais a música enquanto disciplina escolar quando realizam atividades musicais fora da escola. A partir desta constatação, o presente trabalho teve como objetivo conhecer as opiniões de jovens a respeito da importância, interesse, utilidade e dificuldades de suas atividades musicais. Foram entrevistados cinco jovens de Porto Alegre que realizam atividades musicais fora da escola. Como resultado constatou-se que o valor atribuído pelos jovens são baseados no prazer, desafio, objetivo de seguir carreira profissional e o bom relacionamento com o professor. Considera-se que estes elementos, em especial o desafio, podem ser investigados como possíveis causas do pouco valor atribuído à aula de música na escola.

Palavras chave: disciplina escolar, aula de música, expectativa-valor.

Introdução

A motivação é um tema que vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas devido a sua relação com a qualidade da aprendizagem, engajamento e bem estar do aluno. Observa-se um interesse cada vez maior em entender a intensidade e qualidade deste fenômeno, gerado principalmente pelos problemas de motivação frequentes no dia-a-dia escolar (BZUNECK, 2001). Uma parte dos estudos ocupa-se em entender os recursos motivacionais dos alunos - como as crenças de competência, expectativa de sucesso e valor atribuído - e suas relações com a educação básica (WIGFIELD; ECCLES, 2001). Este linha de pesquisa também é observada especificamente na música enquanto disciplina escolar (O'NEILL, 2005), na qual constatou-se que a música tende a ser menos valorizada do que as outras disciplinas (MCPHERSON; O'NEILL, 2010).

Uma pesquisa realizada por Hentschke (2010) com 1848 estudantes do ensino básico no estado do Rio Grande do Sul apontou para uma diferença de valor atribuída à aula de música entre alunos que estudam música na escola e aqueles que a estudam fora da escola. Observou-se que os alunos que realizam atividades musicais fora da escola atribuem um valor elevado à disciplina música, sendo a aula de música considerada tão interessante, importante e útil quanto as outras disciplinas da educação básica. Por outro lado, os alunos que participam de aulas de música apenas na escola atribuíram um valor mais baixo, sendo a aula de música considerada menos interessante, útil e importante que outras disciplinas. Outro dado relevante é que ambos os grupos consideram a música como uma das disciplinas mais fáceis da escola.

A partir dos dados obtidos no estudo de Hentschke (2010), foi realizado um novo estudo com abordagem qualitativa com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as nuances de valor atribuído à aula de música na escola de ensino básico e em outras instituições. Neste sentido, o presente artigo descreve um estudo de entrevistas realizados com cinco jovens de Porto Alegre, com o objetivo de conhecer suas opiniões sobre a importância, interesse, utilidade e dificuldades da aula de música fora da escola.

Referencial teórico

O modelo de abordagem da motivação chamado de expectativa-valor entende que as pessoas atribuem um valor subjetivo às diversas atividades do dia-a-dia. A qualidade do valor atribuído guia as decisões pessoais, levando o indivíduo a se interessar por determinadas atividades e evitar outras (ECCLES, 2005). O modelo afirma que o valor subjetivo da tarefa é constituído por vários componentes, tais como a tarefa em si; as necessidades, valores, metas e orientação motivacional do indivíduo; memórias afetivas associadas a tarefas semelhantes realizadas no passado (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). Como uma forma de organizar e definir estas variáveis, Eccles (2005) argumenta que o valor subjetivo da tarefa deve ser compreendido em quatro componentes principais: valor de realização da tarefa, valor de interesse intrínseco, valor de utilidade e custo percebido.

De acordo com Hallam (2006), O'Neill e McPherson (2002), os componentes do valor subjetivo da tarefa são relacionados com as atividades musicais da seguinte forma: O *valor de realização* refere-se ao senso individual de identidade com as atividades musicais, considerando-se as crenças pessoais sobre quão importante é realiza-las bem. O *valor de*

interesse intrínseco refere-se a motivação intrínseca no engajamento com a música, ou seja, o puro e simples prazer de se fazer música. A *valor de utilidade* refere-se as aspirações musicais para o futuro, na qual a atividade atual tende a ser avaliada por sua utilidade em alcançar as metas pessoais. O *custo percebido* significa a avaliação dos aspectos negativos da aprendizagem musical, como a quantidade de esforço e tempo despendidos no estudo do instrumento. Os quatro componentes abordados pela teoria não são independentes um do outro e formam interações complexas entre si.

Metodologia

O estudo constituiu-se como um estudo de entrevistas como forma de aprofundar os dados obtidos no *survey* realizado por Hentschke (2010). Este é um estudo de campo complementar que busca dados mais aprofundados e detalhados de um pequeno grupo (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

As entrevistas foram conduzidas em 2010 com cinco jovens em idade escolar que participavam de atividades musicais apenas fora da escola. Para a realização da entrevistas foi desenvolvido um questionário semiestruturado baseado nos componentes teóricos do modelo expectativa-valor e nos construtos do questionário utilizados no *survey*. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, atribuindo pseudônimos aos indivíduos entrevistados.

Análise das entrevistas

Os jovens entrevistados receberam os pseudônimos de Luiz, Marcos, Natália, Orlando e Pedro. Luiz tem 11 anos, estuda no 6º ano do ensino fundamental e faz aulas de acordeão. Marcos tem 16 anos e está no 2º ano do ensino médio. Faz aulas de violino e toca em uma orquestra jovem. Natália tem 13 anos e está no 8º ano do ensino fundamental. Faz aulas de flauta doce, violão e toca clarinete em uma banda escolar. Orlando tem 16 anos, está no 2º ano do ensino médio e toca bateria em uma banda. Pedro tem 16 anos, está no 2º ano do ensino médio e canta em um coral.

Valor de realização

Os alunos foram questionados sobre a importância do conhecimento musical e de suas atividades musicais. Nas respostas foi possível observar depoimentos que consideram a música importante para um fim em si mesma ou importante para outras finalidades. As respostas que convergem para a importância da música em seu próprio domínio tendem a evitar justificativas calcadas em valores extramusicais. Ao ser questionado sobre a importância de aprender música, Marcos pensa na contribuição que o estudo do sax e piano contribuem para seu instrumento principal, o violino:

Na banda do colégio eu toco sax, nada de mais, na verdade, tudo isso eu aprendi sozinho. [...] Piano, eu aprendi também, assim, de brincadeira, mas acho que essas experiências ajudam a aprimorar os conhecimentos musicais em geral e também pensar de outra forma, como eu estou tocando violino. [...] Acho que ajuda a ter outras visões sobre as mesmas coisas que tu estás trabalhando.

Luiz também compartilha desta opinião, afirmando que além de saber tocar o acordeão também é importante saber cantar: “É importante... quem nem o canto é um instrumento só que é emitido pelo nosso corpo. É importante saber cantar afinado, tocar, conhecer vários ritmos...”

Orlando afirma que saber um pouco sobre os outros instrumentos da banda é importante para ter uma opinião sobre o desempenho do grupo como um todo: “Toco guitarra, baixo, bateria, um pouco de teclado, e quando alguém faz uma coisa, assim, que ninguém gosta, tu já tem um conhecimento e fala: ah, não, isso não ficou legal, vamos mudar isso aí, não ficou tri”.

Outros depoimentos tendem a relacionar a importância da música com fatores externos, principalmente quando se trata de carreira profissional. Neste ponto, Orlando é taxativo: “Se tu quer ser músico é importante, mas... se quer ser advogado, não muito”. Opinião também compartilhada por Pedro: “Sinceramente, se é importante, não. Tem tantas coisas pra se preocupar, né? (...) é legal, é bom, como te falei, relaxa, tudo, acalma a pessoa, gosto, mas... ser importante assim... só se seguisse uma carreira musical”.

Valor de interesse intrínseco

O interesse em aprender refere-se ao prazer e satisfação oriunda das atividades musicais. É caracterizado por uma qualidade motivacional denominado *motivação intrínseca*,

definida por Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143) como “[...] envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”.

Natália representa esta qualidade da motivação ao falar sobre seu instrumento preferido: “Flauta eu estudo desde os cinco anos. É o instrumento que eu mais gosto, tenho mais prazer de tocar e que eu toco mais realmente.” Também neste sentido, Pedro relata sua opinião:

“Eu sempre gostei de cantar, (...) e foi desde quando eu entrei na igreja que (...) fui gostando cada vez mais de música, e aí houve a oportunidade de eu cantar lá na frente, e aí que eu fui gostando mais e mais.”

Segundo Csikszentmihalyi (1999), essa condição de prazer característica da motivação intrínseca só é possível quando uma atividade apresenta um nível de desafio equilibrado com as habilidades do indivíduo, o que é chamado de desafio ótimo. No grupo de alunos entrevistados foi possível observar uma fala recorrente sobre o desejo de aprender habilidades novas e desafiadoras, na qual o interessante é vencer desafios relacionados a aspectos técnicos, teóricos e de interpretação.

Ao ser perguntado sobre o que mais gosta de aprender nas aulas de música, Luiz responde convicto: “coisa nova!” e adiante continua: “é que o acordeão é um instrumento bem complexo, então é difícil de não achar interessante.” Com a mesma pergunta, Orlando responde: “Música nova, assim de preferência bem difícil. Difícil assim, do meu nível.” Orlando também descreve o desafio ótimo por meio do aumento de habilidade que uma tarefa moderadamente difícil proporciona “Ao longo do tempo, vai ficando menos difícil, cada coisa que tu vai fazendo, fica difícil, daí tu treina, então fica mais fácil.” Outra característica do desafio ótimo que foi destacada por dois entrevistados é a imersão em uma atividade desafiadora. Orlando diz: “Ah, eu pego uma música que eu gosto e fico tocando, acompanhando, toco ela, ouço... toco...” No mesmo sentido, Pedro afirma: Eu gosto dessa música e eu fui à luta, né? Bah, no começo não ficou aquilo tudo, sabe, mas depois eu fui treinando, praticando, praticando, até que uma hora eu consegui.”

O relacionamento com o professor também foi destacado como elemento que pode aumentar ou diminuir o interesse em estudar um instrumento. Gembris e Davidson (2002)

consideram os aspectos interpessoais do professor como um ponto crucial em sua profissionalização, especialmente em como motivar jovens estudantes a tocar. Segundo os autores, crianças que desenvolvem excelentes habilidades instrumentais geralmente aprendem em uma atmosfera emocional positiva, prazerosa e livre de ansiedade. Já as crianças que desistem da aula de instrumento geralmente aprendem em ambientes negativos e caracterizados pela ansiedade. Jovens que atingem altos níveis de performance tendem a perceber em seus professores traços de amizade, reconhecendo suas personalidades tranquilas e incentivadoras.

O bom relacionamento com o professor torna a aula mais interessante para Luiz: “É bem interessante tocar gaita! O professor conversa bastante e ele tenta descontraír. O meu professor é muito legal assim né, ele procura solucionar todas as dúvidas numa aula.” Por outro lado, Marcos cita situações em que o relacionamento com o professor interfere na sua motivação intrínseca: “O mais difícil é quando eu fico uma semana estudando pouco, e chega o professor e diz ‘eu quero ver o que tu estudou esta semana’, aí é terrível! (...) É uma questão mais emocional, que é mostrar pro professor o que eu trabalhei.” Além de sentir-se obrigado a mostrar ao professor que estudou para receber uma aprovação moral, Marcos também critica outro aspecto da aula: “as vezes eu to com escalas demais (...) o professor resolve que eu vou ter que fazer tantas mil vezes a escala de todas tonalidades, e isso, às vezes, me deixa sem saco.”

Valor de utilidade

Os depoimentos sobre a utilidade da música também suscitam para valores intrínsecos da música e para valores externos. Luiz comenta que o prazer inerente à atividade musical é suficiente para torna-la útil: “Vai ser um lazer daí assim... a gente pode se apresentar... as vezes surge uma apresentação aí, e por prazer é legal tocar também.” Marcos vê utilidade no conhecimento como um todo: “Mesmo eu sendo realmente músico, ou não, eu acho que é uma experiência não só musical, mas é uma experiência humana.”

Assim como na questão anterior, a utilidade da música também foi relatada para outros fins, destacando-se a carreira profissional e a aula na educação básica. Natália não tem pretensões de ser musicista profissional, o que ela deseja é algum curso na área de ciências da saúde. Desta forma ela não vê muita utilidade em estudar música:

Olha, eu posso fazer talvez [faculdade de] musicoterapia. Deve ter alguma utilidade, mas eu não quero fazer isso, eu quero fazer nutrologia, que não tem nada a ver. Ou, até poderia ser útil... eu poderia usar música como uma coisa a mais. Hoje eu não vejo nada, talvez depois eu possa fazer alguma cadeira de musicoterapia, fazer a nutrologia e descobrir alguma coisa que eu possa aliar ao meu trabalho.

Pedro também relaciona a utilidade da música com a profissão, embora demonstre incerteza do futuro:

[Ser] cantor é um sonho, mas só Deus sabe do nosso futuro. Daí vai que dê, vai que não dê, né? Por enquanto eu to estudando, to vendo emprego, até tá difícil, agora, de arranjar, mas eu gostaria de seguir uma carreira na música.

Luiz e Orlando são mais incisivos na hora de relacionar a utilidade da música com a carreira profissional. Luiz afirma: “Considero, pode ser uma profissão um dia, pode ser músico, pode ser professor. É sempre bom saber tocar, nunca vou me esquecer eu acho esplêndido.” Orlando também: “É, meio que um sonho, meio que definido, vou tentar continuar na música assim, ter banda, pode ser na mesma, mas... se tiver alguma que precise que toque... dá uma sorte.”

Luiz também considera que aprender um instrumento pode ser útil para a aula de música que ele espera ter na escola de educação básica: “Porque assim, agora as escolas vão ter que ter aula obrigatória de música, né? Ai já vou estar num nível superior, porque eu já toquei agora acordeão a daí eu vou estar mais evoluído.”

Custo percebido

As informações sobre custo, ou seja, o tempo e energia dispendida para o estudo do instrumento foram acessadas através de perguntas sobre o esforço. Neste sentido, foi possível observar que o termo esforço foi utilizado com dois significados diferentes: um relaciona-se a uma atividade física ou mental necessária para alcançar algo, e outro no sentido de fazer algo difícil, especialmente por um longo tempo ou contra dificuldades.

Os alunos que se referiram nos termos uma atividade física ou mental necessária para alcançar algo tendem a relacionar o esforço ao prazer que música proporciona, como podemos observar na fala de Pedro: “mas claro que se você gostar de uma música, tipo eu gosto dessa música e eu fui a luta, né, no começo não ficou tudo aquilo mas depois eu fui treinando,

praticando, até que uma hora eu consegui alcançar a nota.” Natália também compartilha desta opinião: “depois que eu me esforcei e consegui a música dá um prazer, e tu não consegue parar de tocar, também porque é muito bom.”

Por outro lado, os alunos falaram de esforço no sentido de fazer algo difícil, tendem a relacionar a dificuldade com elementos externos à música. Marcos destaca o professor como um destes elementos:

O violino é difícil, precisa estudar muito. As tarefas não são fáceis, e às vezes até o professor arrisca umas coisas e quer que eu toque umas coisas um pouco mais avançadas, e daí ele tenta exigir bastante de mim, porque acho que ele acredita em mim, e aí é difícil.

O caso de Natália se destaca por ela tocar mais de um instrumento. Quando questionada sobre a necessidade de se esforçar para ir bem em música, ela responde: “De violão sim, de flauta não. Clarinete... um pouco”. Adiante ela explica que não precisa se esforçar para ir bem na flauta doce, que é o instrumento que ela mais gosta e não sente dificuldade. Já nos outros instrumentos ela precisa se esforçar mais, no violão por causa da aula, no clarinete por causa da orquestra na qual participa.

Considerações

O presente estudo teve como objetivo investigar o valor atribuído à música por jovens que participam de atividades musicais fora da escola de educação básica. A partir da análise das entrevistas observou-se que o valor atribuído à atividade musical foi descrito em duas categorias: valor com um fim em si mesmo e valor para outras finalidades.

A realização de uma tarefa por sua própria causa é um dos elementos característicos da motivação intrínseca, algo amplamente levantado pelos entrevistados. Como os quatro componentes abordados pela teoria formam interações complexas entre si, o prazer em tocar um instrumento ou participar de uma atividade musical também agrega importância, utilidade e reduz os efeitos negativos. Participar de uma atividade desafiadora foi apontado pelos jovens como uma grande fonte de interesse, e também como uma forma de transformar o esforço em prazer, reduzindo os efeitos negativos do custo. Como observado nas entrevistas, a imersão em uma música desafiadora demanda um esforço cujo a sensação de prazer é a recompensa.

As atribuições de valor oriundas de outras finalidades também emergiram como fator considerável, sendo que o desejo de seguir carreira como músico profissional foi destacado como um elemento que induz importância e utilidade ao estudo da música.

O relacionamento com o professor foi citado como algo que possui um potencial para influenciar no interesse e na sensação de custo. Assim como levantado por Gembris e Davdson (2002), foi possível observar que o professor encontra-se em uma posição sensível que pode influenciar positivamente o interesse do aluno através de traços de amizade, ou influenciar negativamente por meio de cobranças e situações de controle.

Resumidamente, o que faz os jovens entrevistados valorizarem as atividades musicais são o prazer, o desafio, o objetivo de seguir carreira profissional, e o bom relacionamento com o professor. Estes são elementos que podem ser investigados como possíveis causas do baixo valor atribuído à aula pelos jovens que estudam música apenas na escola regular. Conforme aponta o estudo de Hentschke (2010), os alunos consideram a aula de música uma das disciplinas mais fáceis da escola. Este dado pode ser interpretado como falta de desafios, ou seja, falta de um elemento extremamente motivador para os jovens entrevistados neste estudo.

Referências

- BZUNECK, José A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, EVELY; BZUNECK, JOSÉ A. (Org.). *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001. .
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge, 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- ECCLES, Jacquelynne S. Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In: ELLIOT, ANDREW J.; DWECK, CAROL S. (Org.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105–121.
- ECCLES, Jacquelynne S.; O'NEILL, Susan; WIGFIELD, Allan. Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In: MOORE, KRISTIN A.; LIPPMAN, LAURA H. (Org.). *What do children need to flourish?* New York: Springer, 2005. p. 237–249.
- GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, RICHARD; MCPHERSON, GARY E. (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002. p. 17–30.
- GUIMARÃES, Sueli É. R.; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes : uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143–150, 2004.
- HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*. London: IOE Press, 2006.
- HENTSCHKE, L. Students' motivation to study music: The Brazilian context. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 139–154, 5 dez. 2010.
- MCPHERSON, Gary E.; O'NEILL, Susan. Students' motivation to study music as compared to other school subjects: a comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 101–137, 5 dez. 2010.
- O'NEILL, Susan. Youth Music Engagement in Diverse Contexts. In: MAHONEY, JOSEPH J.; LARSON, REED W.; ECCLES, JACQUELYNNE S. (Org.). *Organized Activities as Contexts of Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 255–273.
- O'NEILL, Susan; MCPHERSON, Gary E. Motivation. In: PARNCUTT, RICHARD; MCPHERSON, GARY E (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002. p. 31–46.
- WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In:

WIGFIELD, ALLAN; ECCLES, JACQUELYNNE S. (Org.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2001. p. 91–120.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



O violão no processo de formação do licenciado em Música: revisão de literatura

Jacó Silva Freire
UFRN
jfviolao@hotmail.com

Resumo: este artigo trata questões relacionadas ao ensino de violão no contexto da formação do educador musical. Partindo de uma revisão de literatura, objetiva discutir o estado da arte, contemplando algumas das principais publicações que tratam a pedagogia do violão, com ênfase nos trabalhos que abordam as tendências emergentes como a importância do ensino coletivo de violão e a Educação à Distância (EAD). Dentro desta perspectiva, espera-se que as próximas pesquisas na área possam contemplar cada uma das possibilidades aqui discutidas e que este trabalho seja uma referência não só na pedagogia do violão, mas que também seja pertinente a área de Educação Musical.

Palavras chave: Educação Musical, Formação de Professores e Violão na Licenciatura.

Introdução

Este artigo é fruto das reflexões estabelecidas no curso de mestrado em música da Escola de Música UFRN unindo, principalmente, as discussões desenvolvidas na disciplina *Formação em Música I* e parte da revisão de literatura feita na construção do meu projeto de pesquisa. A parte escolhida para integrar este artigo foi a revisão de literatura sobre o ensino de violão atrelado ao contexto da licenciatura em educação musical. Para este fim, buscamos entender o estado da arte, versando sobre os principais autores e temáticas da área.

Entendemos que esta discussão envolve em seu entorno várias outras temáticas como formação de professores e a educação musical de forma geral. Portanto, este artigo divide-se em quatro partes, dentre outras possíveis, que remetem à temática principal do ensino de violão no contexto das licenciaturas. Assim, discute-se primeiro *o ensino de violão* de modo geral, posteriormente as concepções relacionadas ao *ensino tutorial e coletivo de violão*, em terceiro lugar, pontua-se algumas questões relacionadas aos *processos de transmissão de conhecimento na aula de violão* e, por fim, trata-se de questões relacionadas *a licenciatura e o violão*.

O ensino de violão

As discussões acadêmicas voltadas ao ensino de violão ainda estão em fase inicial. Neste sentido, a tese de doutorado de Gilson Antunes (2012), foi bastante norteadora para esta pesquisa, pois mostra uma visão panorâmica de teses e dissertações defendidas no Brasil entre 1991 e 2007. O autor categoriza-as em obras Analíticas, Didáticas e Históricas (ANTUNES, p.146), sendo algumas delas uma mescla destas características. Já Arôxa (2013), ao analisar os resultados obtidos por Gilson Antunes, constatou que “entre os anos de 1991 e 2007, foram defendidos 108 trabalhos de mestrado ou doutorados”, e ainda constatou “[...] que menos de 10% desses investigam o processo de ensino e aprendizagem do violão.” (ARÔXA, 20013, p.18).

Já Queiroz (2010) trata aspectos relacionados à formação do violonista e, delineando as perspectivas em relação ao estudo desta temática, resume o pensamento sobre prática no violão:

É imprescindível enfatizar que a literatura que alicerçou o estudo abrangeu, fundamentalmente, as seguintes perspectivas, obras e autores: estudos e propostas pedagógicas relacionadas à execução e ao ensino do violão, tais como os trabalhos de Abel Carlevaro (1966a; 1966b; 1966c; 1974), Emílio Punjol (1954) e Charles Duncan (1993), relacionados a técnicas para o desenvolvimento progressivo do violonista; os estudos de Nícolas de Sousa Barros (2008) e José Homero de Souza Pires Junior (1998) que buscam analisar e refletir sobre caminhos específicos para definição e assimilação de elementos relacionados à execução do instrumento; abordagens como as de Eduardo Meirinhos (1997; 2002), Daniel Wolf (1998) e Thiago Colombo de Freitas (2005), focados em aspectos analíticos fundamentais para o processo de performance musical no violão; e estudos como os de Luis Ricardo Silva Queiroz (2000) e Cristina Tourinho (1998) que apresentam alternativas pedagógicas para a formação do violonista em diferentes realidades. (QUEIROZ, 2010, p. 199).

Percebemos então, que até a data desta publicação, apenas dois dos autores enfocam alternativas pedagógicas para a formação do violonista. Podemos acrescentar a esta lista algumas das publicações de Moura (2007; 2008), Ribeiro (2011, 2013), Fireman (2006, 2010), Tourinho (2007) e Corrêa (1999; 2000). Todos eles mostram preocupações pertinentes em relação às questões pedagógicas na formação do violonista, ou então com a formação do professor de música e as relações desta formação com a aprendizagem de violão. Sendo assim, veremos a seguir características e concepções que norteiam o ensino tutorial e o ensino coletivo de violão.

O ensino tutorial e coletivo

Várias dicotomias estão ligadas ao ensino de instrumento. Dentre elas, a principal é a do “popular e erudito”, e, atrelada a esta temos a do ensino tutorial e coletivo. Dentre os autores que tem se debruçado nesta temática destacamos Tourinho (2007), por apresentar características do ensino coletivo, defendendo que o mesmo possui seis princípios de aprendizagem, dando importância a esta modalidade de ensino, não em detrimento da modalidade tutorial. Esta concepção de complementaridade é percebida quando menciona que:

Os três professores citados neste artigo (Oliveira, Barbosa e Tourinho) foram entrevistados e declararam utilizar as duas modalidades de ensino, (tutorial e coletiva) de acordo com o objetivo da aula e do curso, do estágio de desenvolvimento musical do estudante, não dicotomizando suas atividades e sim agregando as duas metodologias (TOURINHO, 2007, p.2).

Esta percepção é favorável a um ensino que contemple a coletividade sem esquecer as individualidades dos alunos. Podemos inferir inclusive que, no contexto de uma disciplina de violão em um curso de licenciatura, por exemplo, é possível utilizar estratégias de ensino em que alunos compartilham conhecimentos, práticas e aprendizagens em alguns momentos, e toquem simultaneamente, em outros momentos, fórmulas rítmicas estabelecidas ao longo do processo de ensino de violão que estejam *participando*. Ainda assim, algumas “correções” individuais não são descartadas no processo de ensino.

Em contextos de nível Técnico ou Bacharelado de violão, poderemos pensar em alternativas que alunos trabalhem coletivamente os aspectos técnicos do instrumento em uma aula coletiva, em determinados momentos, e, “corrijam” aspectos técnicos e interpretativos de uma determinada obra em momentos individuais. Isso acontece no formato *master class*, em que alunos observam um colega sendo orientado individualmente, e assim, também aprendem com os “erros e acertos” do mesmo. Corroborando com esta ideia, temos a seguinte afirmação de Tourinho: "Todos os professores citados são unânimes em afirmar que os princípios do ensino coletivo funcionam também com alunos mais adiantados, sob certas condições." (TOURINHO, 2007, p.3). Outro ponto importante a se ressaltar são as “ações de hoje” citadas por Tourinho como o projeto Guri, em São Paulo, 1995 e o I e o II ENECIM (Encontro

Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais) realizados em Goiânia nos anos de 2004 e 2006 sob a coordenação de Flávia Cruvinel (TOURINHO, 2007, p.6).

Uma concepção aparentemente contrária ao ensino coletivo de violão é aquela relacionada à *autoaprendizagem*. Pois, normalmente este conceito está vinculado a algo inato, em que estes sujeitos *autoaprendizes* não precisam de professor, logo, também não precisam estar em grupo para aprender. Por outro lado, os estudos de Marcos Corrêa (1999, 2000) mostram que este processo particular de aprendizagem é perfeitamente aplicável em situações formais de ensino. Esta reflexão estará explicitada a seguir.

Processos de transmissão de conhecimento na aula de violão

As duas principais concepções de processos de transmissão de conhecimentos tratadas aqui são: as atreladas aos processos oriundos de espaços não escolares e aquelas relativas à aprendizagem ligada aos sistemas de escrita musical. Nesta segunda, mostraremos uma concepção mais holística do que se entende hoje por leitura e escrita musical. Os processos de transmissão de conhecimento oriundos de contextos não escolares estão cada vez mais sendo estudados e considerados no campo da educação musical. Um exemplo claro desta tendência é demonstrado nos estudos realizados por Marcos Corrêa (1999 e 2000). Conforme este autor, podemos verificar que “não é desprezível a quantidade de publicações existentes no mercado, referentes ao ensino e aprendizagem de música, através de livros, métodos e guias para a auto-aprendizagem ou auto-instrução de um instrumento, geralmente violão ou piano” (CORRÊA, 1999, p.1).

Este autor menciona ainda que estes processos de *autoaprendizagem* são abordados por alguns autores da área de educação musical. São eles: Tourinho, 1996; Souza, 1996; Bozzetto, 1999 (CORRÊA, 1999, p.2). Ele ainda cita Gomez (1998), que trata de um estudo sobre “músicos de rua” (CORRÊA, 1999, p.2), também Santiago (1994), que demonstra o tocar violão “de ouvido” de uma filha de uma família de músicos amadores além de Silva (1995), que entrevistou alunos de uma escola especializada em Porto Alegre (RS), destacando alguns processos de autoaprendizagem. Ele ainda exemplifica Penna (1994), em um relato de um rapaz que consegue acompanhar músicas ao violão, mesmo sem saber dar maiores explicações (CORRÊA, 1999, p.3).

Podemos entender que, estas são as primeiras pesquisas no Brasil envolvendo estudos de processos de autoaprendizagem musical e, mais especificamente, de violão. Contudo, podemos perceber que esta constatação, que para Corrêa (1999) era apenas “uma realidade que muitos conhecem, porém ainda pouco estudada pela área de Educação Musical no Brasil” (CORRÊA, 1999, p.7), hoje já se configura como uma realidade aplicável aos contextos escolares. Por exemplo, os sistemas de leitura e escrita musical não são mais preponderantes nos processos de ensino e aprendizagem do violão sendo consenso entre autores e professores de violão que os sistemas de escrita são apenas uma parte dos processos de transmissão do conhecimento (QUEIROZ, 2000; MOURA, 2008; QUEIROZ, 2010).

Conforme os estudos apresentados por estes autores, passamos a vislumbrar uma concepção holística de leitura e escrita musical, que coloca a interpretação e concepções musicais acima de simples decodificações, conforme ressalta Risaelma: “assim, interessa muito mais a compreensão musical em todos os seus aspectos, sem delimitá-la à leitura de notas ou à formação de acordes” (MOURA, 2008, p. 49). Corroborando com esta ideia, Queiroz afirma que “no processo interpretativo, os registros, escritos numa partitura ou gravados em recursos diversos, de áudio ou audiovisuais, por exemplo, são apenas orientações que exigem do intérprete outros aspectos para que possa dar à ideia musical um sentido interpretativo” (QUEIROZ, 2010, p.202).

Ou seja, fica claro que, dentro dos processos de ensino e aprendizagem de violão vigente nos espaços escolares, há cada vez mais uma valorização do cotidiano dos alunos e de suas experiências musicais, fazendo com que professores estejam atentos ao desenvolvimento dos alunos para poder estimular a aprendizagem espontânea dos alunos. Esse tipo de aprendizagem, contudo, implica em uma sistemática organizada, em que os processos de leitura e escrita musical estejam bem delimitados pelo professor, mas sem esquecer as questões relacionadas à intuição, criatividade, improvisação, etc. que afloram naturalmente ao longo do processo.

As licenciaturas e o violão

Sabemos que as licenciaturas em música no Brasil passam atualmente por um processo de transformação. Pois, conforme aponta Queiroz e Marinho:

Os cursos de música das universidades brasileiras, principalmente as licenciaturas, passam por um momento de redefinição e de buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas da área. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), os cursos de licenciatura em música vêm sendo reestruturados em suas bases curriculares, com a elaboração de projetos políticos pedagógicos, que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música. (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 84).

Um dos pontos principais desta transformação diz respeito ao tratamento dado às questões práticas de música, principalmente ao ensino de instrumento. Neste contexto, a aprendizagem de violão é inserida, de modo geral, sob duas perspectivas: *prioritária* e *não prioritária*¹. As questões relacionadas ao estudo do violão nos cursos presenciais de licenciatura são abordadas por autoras como Cristina Tourinho (1998) e Risaelma Moura (2008; 2007). A primeira, em sua dissertação de mestrado, fala sobre a influência do repertório de interesse do aluno e suas implicações motivacionais no processo de ensino e aprendizagem. Na mesma direção, Moura aborda questões relacionadas ao “estudo do repertório musical, as estratégias de ensino e aprendizagem do violão e, finalmente, fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes” (MOURA, 2008, p.12). Questões estas oriundas de sua pesquisa de mestrado sobre as disciplinas de Instrumento Suplementar (Violão) do curso de licenciatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Para Moura “a realidade mostra que há pouca dedicação com o próprio estudo, por parte dos discentes” (MOURA, 2008, p.141). Vale salientar que esta realidade apresentada por Moura, não pode ser generalizada. Por outro lado, esta afirmação demonstra que o papel do professor de violão em um contexto como esse só pode ser efetivado e ampliado quando alunos estão motivados ao ponto de se dedicar ao estudo do instrumento. E assim, a *dedicação e o desenvolvimento são diretamente proporcionais*.

Isso remete novamente a Tourinho (1998), que coloca a flexibilidade na escolha de repertório como um aspecto motivacional do processo educativo: “este estudo mostra e

¹ Na perspectiva que chamo *prioritária*, o violão entra como um instrumento obrigatório, cuja aprendizagem visa, sobretudo, transcender a simples assimilação técnica e passa a ser um instrumento de expressão musical que poderá ser utilizado pelo futuro professor (em formação) nos “múltiplos espaços” de ensino de música (DEL-BEM, 2003; QUEIROZ, 2005; 2010). Na perspectiva que chamo *não prioritária*, o violão integra a matriz curricular como componente não obrigatório e é visto apenas como uma das possibilidades de aprendizagem “superficial”, em que alunos aprendem a tocar uns poucos acordes, não desenvolvem nem vislumbram desenvolvimento de repertório musical, tampouco passam por processos reflexivos que precisamos em qualquer disciplina de um curso de licenciatura

ratifica que o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos” (TOURINHO, 1998, p. 237). Este estudo feito por Tourinho (1998) foi pioneiro em envolver, em um único trabalho, questões motivacionais atreladas ao ensino de violão em um curso de licenciatura².

A relação entre cursos de licenciatura na modalidade Educação à Distância (EAD) e os aspectos motivacionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem também é abordada em algumas publicações. Observa-se, por exemplo, Moura colocando o comprometimento dos alunos como ponto chave do aprendizado (MOURA, 2008, p.141) e pouco tempo depois, em um estudo realizado no contexto da EAD, expondo que acredita “cada vez mais nas possibilidades do ensino coletivo de instrumento a distância e apoiado pelas TICs, e na aprendizagem colaborativa e cooperativa propiciada pelas interações entre alunos, tutores e professores.” (MOURA, 2009, p. 8).

Do mesmo modo, constata-se que muitos dos trabalhos recentes sobre o violão e seu ensino envolvem, simultaneamente, propostas de ensino coletivo de violão em cursos de licenciatura em música na modalidade EAD e a motivação dos alunos envolvidos. Dentre estes, podemos citar os seguintes autores: Risaelma Moura (2008; 2009), Giann Ribeiro (2011; 2012; 2013), Giann Ribeiro e Eddy Lincoln (2011) e Cristina Tourinho e Bruno Westermann (2012).

Para além da relação entre ensino coletivo e EAD, Moura aponta, em seu estudo realizado com alunos da licenciatura, que os “estudantes, por vezes, têm convicção da necessidade que há em ter uma formação ampla” (MOURA, 2008, p.140). Esta “formação ampla” diz respeito não só a uma carga de conhecimentos teóricos e sistemáticos atrelados à escola, mas também a conhecimentos que envolvem os saberes cotidianos e as práticas musicais que extrapolam as portas da academia. Neste mesmo trabalho, ela afirma que os alunos ainda têm uma visão limitada sobre o ensino coletivo de violão (MOURA, 2008, p.142). Este dado também é percebido por Tourinho (2007), e há uma possível solução apontada por Moura quando ressalta que “a metodologia em grupo é eficaz tanto nos encontros presenciais, quanto à distância e apoiada pelas ferramentas tecnológicas, mesmo

² Os aspectos estritamente ligados à motivação são amplamente debatidos em outras áreas de conhecimento tais como a teoria sociocognitiva da motivação, sendo relevantes os estudos de Bandura (1989) e Boruchovitch (2008), que detalha a Teoria da Autodeterminação (TAD).

com os pólos em processo de estruturação e os estudantes aprendendo a dominar tais ferramentas” (MOURA, 2009, p.8).

Esta solução está sendo viabilizada amplamente no Brasil. Neste contexto, podemos citar como exemplo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no que diz respeito à realização de curso EAD. Exemplos dessa prática no campo do ensino de violão podem ser encontrados nas publicações de Giann Ribeiro e Eddy Lincoln, dentre outros autores. Em seus artigos (RIBEIRO, 2011; RIBEIRO e SOUZA, 2011) os autores fazem referência a procedimentos de elaboração de material didático para aulas e violão à distância. Duas informações importantes são encontradas a seguir:

Especificamente na área de música, a produção de materiais didáticos para EAD ainda se encontra em fase embrionária, não sendo possível vislumbrarmos uma produção e elaboração significativa. Destaco as iniciativas dos cursos de licenciatura em música a distância da UFRGS, UFSCar e da UNB quem vem discutindo, redefinindo a construção de seus materiais didáticos (RIBEIRO e SOUZA, 2011, p.643).

No que diz respeito à prática, Ribeiro pontua que são várias as aplicações de recursos tecnológicos à Educação Musical, e que no ensino de instrumento “ainda são relativamente pouco exploradas” (RIBEIRO, 2011, p.9). Ou seja, são muitas vantagens no uso de tecnologias nas aulas de violão. Isso sugere que professores devem acompanhar o desenvolvimento de tecnologias que podem ser úteis como ferramentas facilitadoras da aprendizagem de violão. Pode-se também inferir que estas ferramentas devem ser criadas e desenvolvidas por professores de instrumento atentos aos principais recursos tecnológicos. Tudo isto nos faz refletir sobre uma possível mudança de paradigma no ensino de violão em cursos de licenciatura. Cristina Tourinho e Westermann (2012) relatam o caso específico da UFBA e as pesquisas sobre o ensino de Violão à distância:

Os tutores e professor-autor envolvidos neste processo fazem parte, atualmente, de um grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estas pessoas publicaram diversos artigos individualmente e em conjunto sobre o ensino de violão na modalidade a distância (MARQUES, 2011a, 2011b, 2010; MARQUES & WESTERMANN, 2010, 2011; TOURINHO, 2010; TOURINHO et al, 2012; TOURINHO & WESTERMANN, 2009; WESTERMANN, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b;) e um capítulo de livro (TOURINHO; WESTERMANN; MARQUES, 2012), baseados em estudos, reuniões do grupo de pesquisa e na prática adquirida com a elaboração do material para violão. Vem participando de eventos científicos nacionais e internacionais desde o ano de

2009, além de ter sido defendida uma dissertação de Mestrado (WESTERMANN, 2010) e ter outra defesa prevista para março de 2013 (TOURINHO e WESTERMANN, 2012, p.3).

Portanto, a partir desta literatura, fica evidente que, ao professor de violão do século XXI e vindouros, convém superar todas as dicotomias possíveis e imagináveis construídas ao longo da história da educação musical instrumental, usando ferramentas tecnológicas não como um fim em si mesmas, mas como facilitadoras dos processos de aprendizagem envolvidos nos espaços de ensino. Assim, vale salientar que estes processos são uma parte dos processos de transmissão que, quando emprestados dos espaços não escolares para os escolares, dão maior significado à aprendizagem dos alunos, em quaisquer níveis de educação. Por fim, espera-se que este artigo fomente este tipo de reflexão na área de educação musical.

Referências

ANTUNES, Gilson U.G. *O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades*. Tese (Doutorado em música). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

ARÔXA, Ricardo Alexandre de Melo. *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 1999. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/PAINEIS/CORREA.PDF >. Acesso em 5 fev. 2013.

_____. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

FIREMAN, M. C. O Repertório na aula de violão: um estudo de caso. 2006. Disponível em: < <http://milson.atspace.com/artreper.html> > Acesso em 08 jun. 2013.

_____. *Leitura Musical à Primeira Vista ao Violão: a influência da organização do material de estudo*. Tese (Doutorado em música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. *Repertório de Música Brasileira para violão: construindo conhecimentos musicais significativos para estudantes*. XVI Congresso Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_r/Repert%C3%B3rio%20Brasileiro%20de%20Violao_Risaelma%20de%20Jesus.pdf > Acesso em 01 jun. 2013.

_____. *Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (Violão)*. Dissertação de Mestrado. PPGMUS/UFBA, Salvador, 2008.

_____. *Ensino coletivo de violão: possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD*. V. 7, outubro de 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13697/7749> > Acesso em 06 mai. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

_____. *A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiás. **Anais...** Goiás: ABEM, 2010. p. 197-209.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. 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, V. 13, 83-92, set. 2005.

RIBEIRO, Giann Mendes; SOUZA, Eddy Lincoln F. de. *Reflexões sobre a elaboração de material didático para aulas de violão à distância*. In: X Encontro Regional da ABEM Nordeste, 2011, Recife. A educação musical no BRASIL do século XXI: A relação com o saber na sociedade contemporânea, 2011. p. 637-645.

RIBEIRO, Giann Mendes. *Integração de mídias digitais na elaboração de material didático para aulas de violão a distância*. In: XX Encontro Nacional da ABEM, 2011, Vitória. A Educação Musical do Brasil do século XXI, 2011. p. 1264-1274.

_____. *Autonomia nas aulas de violão a distância sob a perspectiva da macroteoria da autodeterminação*. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. Produção de conhecimento na área de Música, 2012. p. 620-627.

_____. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Porto Alegre, 2013. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós Graduação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

_____. Ensino Coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. XVI Congresso Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf Acesso em 18 mai. 2013.

TOURINHO, Ana Cristina G.S.; WESTERMANN, Bruno. *Violão no curso de licenciatura em música a distância da universidade federal do rio grande do sul (ufrgs): explorando as possibilidades de interação estudantes/ material*. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2012, p. 1-13.

Oficinas de violão da EMUS-UFBA: um relato de experiência

Ricardo Arôxa
 UFBA
ricardo.a.m.aroxa@gmail.com

Felipe Rebouças
 UFBA
felipemreboucas@gmail.com

Adriano Oliveira
 UFBA
adrianoviolonista@gmail.com

Resumo: A multiplicidade de contexto de ensino e aprendizagem em que se pode encontrar o violão como coadjuvante denota a fertilidade que este pode suscitar pesquisas e outras reflexões. Dentre as propostas de ensino do violão para iniciantes, uma das alternativas que mais tem demonstrado resultados positivos é o ensino coletivo. O presente artigo é um relato de experiência docente dos autores e pretende: contextualizar brevemente a trajetória histórica das “Oficinas de Violão” da EMUS-UFBA; levantar questões de ensino e aprendizagem encontradas no último ano de curso (2012-13); e relatar mudanças experimentadas e resultados preliminares percebidos ao logo desse período.

Palavras chave: ensino coletivo de violão; questões de ensino e aprendizagem; curso de extensão em música.

Introdução

Imerso na grande diversidade de produção sonora instrumental o violão é, provavelmente, o instrumento que coadjuve o ser humano em maior número de contextos de transmissão e apropriação de música. Isso se deve, principalmente, a fatores como: sua dupla participação como acompanhante e solista; sua identidade com a cultura popular; e sua portabilidade. Por ser visto em múltiplos contextos, pode levantar questões a partir de várias perspectivas: ensino tutorial ou coletivo; presencial ou à distância; vinculado ou não a alguma instituição, dentre outras.

Em se tratando da iniciação ao instrumento, uma das alternativas que mais tem demonstrado resultados positivos é o ensino coletivo. Nessa situação o violão proporciona a convergência de algumas práticas que otimizam o processo de aprendizagem, tais como a apreciação, a imitação e a improvisação.

Há pouco mais de vinte anos o ensino coletivo de instrumento tem sido prioridade nos cursos de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA). Além da alta concorrência da comunidade para os cursos oferecidos, a opção da maioria dos alunos por estudar violão tem marcado a história do ensino coletivo de violão para além desta instituição. Dentre as modalidades de cursos para este instrumento, as chamadas “Oficinas de Violão”, objeto de estudo deste relato, são as que detêm a maior parcela dessa demanda.

O presente artigo é um relato de experiência docente dos autores e pretende: contextualizar brevemente a trajetória histórica das “Oficinas de Violão” da EMUS-UFBA; levantar questões de ensino e aprendizagem encontradas no último ano de curso (2012-13); e relatar mudanças experimentadas e resultados preliminares percebidos ao longo desse período.

Fundamentação teórica

Em meio a tantas possibilidades e perspectivas no processo de transmissão e apropriação de música, a reflexão sobre a iniciação no instrumento através do ensino coletivo passa pelo entendimento pressupostos diferentes do modelo tradicional e tutorial. Pressupostos estes que envolvem as duas principais partes nesse processo: o docente e o discente.

O fato de o aluno poder se observar tocando e se comparar com o colega de turma, ou seja, não ter apenas a figura do professor como referência de execução, parece ser a principal ideal que faz com o que o rendimento do iniciante seja maior (TOURINHO, 2006, p.1).

Nesse modelo de ensino o professor figura como “facilitador” do conhecimento (SOUZA, 2001, p.3) e o aluno ativo e “reflexivo” na sua aprendizagem (SCHON, 2000). Entendemos que a premissa principal de qualquer ensino é construir colaborativamente a autonomia do aluno para uma determinada atividade. Na música em grupo podemos perceber o pressuposto epistemológico de respeitar a autonomia e a identidade do educando (FREIRE, 1996, p. 34) na própria seleção de que repertório a tocar. Tourinho (2001) critica que no ensino tradicional “muitas vezes procura-se iniciar este trabalho partindo de coisas áridas, extemporâneas e estéreis, [...] fora do contexto social do indivíduo” (p.165). Com isso concordamos com essa fala e acreditamos que o ensino coletivo de violão pode ter mais

chance de sucesso se utilizar, em livre trânsito, compositores eruditos e populares de forma a proporcionar um amplo acesso musical ao aluno e a contextualização com suas vivências anteriores.

Outro viés que caminha na direção da independência do aluno é dar acesso ao material escrito através da leitura musical (GREGORY, 1972, p.462). Essa leitura musical pode acontecer por intermédio de diversas notações e cada contexto ou função que desempenha o violão irá demandar um modelo de escrita que melhor sirva ao aprendizado (ARÔXA, 2013, p.67). A leitura se configura um meio de comunicação entre pares, porém não exclusivo. Várias situações de ensino e aprendizagem são significativamente otimizadas com o auxílio da transmissão oral do exemplo musical, incluindo o ensino coletivo.

Um último conceito que se faz relevante para esse trabalho a função da música enquanto meio integrador e socializador de indivíduos. Para isso concordamos com a sucinta fala de Cruvinel (2003) quando reflete sobre a prática musical em grupo:

[...] a música realiza a função de integrar a sociedade reduzindo seus desequilíbrios, promovendo um ponto de união em torno do qual as pessoas se congregam, sendo exigida cooperação grupal. Essa função é notada na satisfação dos alunos em participar de grupos musicais que possuem os mesmos valores, os mesmos modos de vida e as mesmas formas de arte; no desabafo das canções de protesto, onde se permite que o indivíduo ajuste-se às condições ou ainda, promove-se à mudança a partir da mobilização do sentimento grupal; pelas danças com canções de acompanhamento, que contribuem para a cooperação harmoniosa entre os indivíduos, que agem com unidade, compartilhando um sentimento de prazer (CRUVINEL, 2003, p.31-32).

Materiais e método

O material utilizado para a reflexão a seguir é baseado na experiência empírica dos autores como docente no curso de música em questão. Os autores tiveram uma primeira oportunidade de lecionar no ensino coletivo de violão durante um estágio de graduação orientado pela Dra. Cristina Tourinho (uma das idealizadoras do ensino de violão nos cursos de extensão da Escola de Música da UFBA) e, atualmente, como docentes efetivos do presente curso.

Além dessa fonte, o discurso conta com o depoimento¹ gentilmente fornecido pela própria Tourinho sobre uma breve trajetória histórica, conceitual e metodológica do curso.

Discussão

Oficinas de violão “ontem”: à democratização do ensino de música

O ensino de violão nos cursos de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA) teve início em 1989 para atender a um público que não tinha atingido o perfil exigido no teste de aptidão para ingresso no curso superior.

Na gestão do então diretor Paulo Costa Lima, a proposta do curso foi proporcionar um maior acesso ao ensino de música e preparar os aspirantes para esse teste de aptidão. Não obstante o ensino tutorial oferecido pelo curso superior, o ensino de música nas Oficinas era em grupo, como comenta Tourinho:

A escola atendia apenas em aulas tutoriais e só passavam no teste de aptidão (como era chamado) quem conhecia leitura musical. Então o objetivo era democratizar o ensino, permitindo maior acesso de pessoas. [...] A primeira turma era única, tinha cerca de trinta alunos, de todas as faixas etárias (doze a sessenta). O que os nivelava era que não sabiam ler música. Todos tocavam um pouco de violão e não haviam passado no ‘teste de aptidão’ adotado.

Tourinho também comentou que esse diretor foi “um grande incentivador para as aulas coletivas”. Já acontecia, inclusive, a mesma proposta com instrumentos de teclado, encabeçadas pelas professoras Alda Oliveira e Diana Santiago. Esses cursos visavam não apenas a educação musical e instrumental de jovens e adultos, mas também de crianças. Posteriormente foi criado o IMIV (Iniciação musical com introdução ao violão) a partir do IMIT para o teclado. Mais especificamente para aspirantes ao curso de bacharelado em violão foi criado também o curso “Básico” que aconteciam inicialmente em aulas individuais e, depois, aulas em duplas de alunos.

Para auxiliar nas aulas foi criado o livro didático *Oficina de violão* (TOURINHO; BARRETO, 2003) cujo conteúdo contempla músicas notadas por cifra e partitura. Conquanto haja uma enorme discussão sobre a utilização dos termos “popular” e “clássico” no ensino de instrumento, Tourinho traz, em desacordo com essa dicotomia, que “o curso é de música e o

¹ Entrevista realizada por email no dia 14 jul. 13.

violão é o instrumento, a ferramenta. O repertório precisa contemplar o universo do estudante”. O referido livro foi idealizado em três volumes progressivos, cuja seleção e organização das obras musicais foi experimentada por três anos consecutivos antes da versão definitiva. Ao sondar as possibilidades de incluir na edição músicas populares, os autores perceberam que os direitos autorais encareceriam substancialmente o valor do exemplar, então, deliberaram por utilizar apenas obras de domínio público. A orientação sobre a seleção das obras populares para o estudo de acompanhamento cifrado era feita independente da versão impressa e indicado a partir de sites de internet. Isso possibilitou o acesso do aluno com o mínimo custo possível. Nesta fase do curso os estagiários (incluindo os autores deste trabalho), além de lecionar, auxiliavam na revisão desse material disponível pela internet.

As turmas eram niveladas inicialmente pelo diferencial de “tocar alguma coisa” ou “não tocar nada” ao violão. Posteriormente estabeleceu-se a nomenclatura por níveis (“Oficina 1”, “Oficina 2”, etc.) por uma demanda dos alunos em perceber melhor seu progresso no curso. A aprovação para o nível seguinte se dava, inicialmente, por mérito na avaliação formal, inclusive semelhante ao estilo tradicional com banca, outras vezes através de uma nota na audição de final de semestre, todavia viu-se cada vez mais a necessidade de reconhecer o desenvolvimento musical de forma mais contextualizada e flexível. Pouco depois a avaliação passou a ser processual, como ainda o é. Caso se percebesse que um aluno não conseguiu atingir a meta mínima esperada para seu aprendizado, era recomendado a ele que repetisse o semestre.

Oficinas de violão “hoje”: questões de ensino e aprendizagem

Uma vez que situamos a trajetória histórica da Oficina de Violão e nossa participação como estagiários, passemos à análise e discussão sobre questões de ensino e aprendizagem que nos percebemos a partir do segundo semestre de 2011, quando assumimos a docência do Curso como funcionários efetivos da UFBA.

A proposta do Curso continuava sendo bivalente no sentido de tentar abordar paralelamente as duas funções diferentes para o ensino do violão: o solista e o acompanhador. Com isso nos deparamos com a situação de turmas nas quais uns alunos queriam aprender a ler partitura e outros queriam aprender a acompanhar canções. Por mais que buscássemos

organicidade na alternância ou complementação dos ensinos, ainda percebemos pouco interesse dos alunos nessa tentativa.

Outra questão que se mostrou emblemática é que as turmas tinham nomenclatura de nível. A princípio não seria um problema, se alguns alunos não se percebessem em um nível de aprendizado que não condiz o que acreditamos ser o real. Primeiramente vimos que a passividade na avaliação dos antigos professores (incluindo os autores enquanto estagiários do curso), sobretudo pelo fato de haver uma mensalidade que sela o vínculo do aluno com a instituição, prejudicava o desenvolvimento musical esperado para o aluno. Como antes, recomendávamos ao aluno que não atingiu o objetivo mínimo que, ou ele repetisse o semestre para fixar melhor o conteúdo, ou se comprometesse em recuperar o aprendizado defasado no recesso entre semestres e no decorrer do novo nível.

Alguns alunos acreditavam que, independente do rendimento, ao fim do quarto semestre eles passavam a integrar as turmas de alunos mais avançados - contraditoriamente chamada de “Básico” (curso que visa a preparação para o vestibular de música, como comentado).

Outro motivo importante e, ao mesmo tempo, curioso era o fato de que como o Curso emite um certificado de conclusão - mesmo que não tenha nenhum valor legal no mercado - sabemos de casos de alunos que terminavam o curso e anunciavam serviços nos jornais da cidade como “professor formado pela UFBA”. Independente de o aluno passar a se ver profissionalmente na música e faça uso desse documento, acreditamos que manter uma comunicação aberta e direta com ele sobre seu desenvolvimento sempre foi importante.

Uma última questão foi a duração do curso. A vaga do aluno era mantida automaticamente desde que ele atentasse para os prazos de renovação e pagamento da matrícula. Havia casos de alunos que estudavam no Curso há dez anos (com alguma interrupção). Apesar da infraestrutura limitada de que dispunha a Escola de Música para os cursos de extensão, a grande taxa de evasão naturalmente renovava o corpo discente.

Mudanças no Curso

Em virtude dessas questões empreendemos algumas mudanças no Curso a fim de minimizar a evasão e proporcionar um aprendizado mais otimizado para os alunos

A primeira mudança foi dividir novamente o Curso em perfis diferentes. A reflexão entre o que é o violão conhecido como “clássico” ou “popular” – que acreditamos ser mais bem conceituados por “instrumental” e “acompanhador”, respectivamente – foi levada em conta, mas percebemos que, no contexto do ensino coletivo, a utilização do repertório solo de violão usado no ensino tutorial, apesar de ter alguma utilidade didática para a iniciação à leitura por partitura, não satisfazia por completo o interesse dos alunos. Resolvemos, então, estabelecer outro critério para a divisão do Curso que não o repertório utilizado. A resultante que nos pareceu mais plausível para a distinção foi a notação pela qual as músicas poderiam ser transmitidas. Assim sendo, o Curso foi dividido e passou a ser chamado de: “Oficina de Violão por Partitura” e “Oficina de Violão por Cifra”.

As duas novas modalidades puderam ter seus conteúdos revistos e melhor direcionados, possivelmente, à expectativa dos alunos. Entendemos que “uma das mais importantes metas educacionais de qualquer disciplina é desenvolver um aprendente independente” (GREGORY, 1972, p.462) e, dessa forma, planejamos um conteúdo que tentasse proporcionar a mínima condição para que o aluno continue seu estudo sozinho ao fim do Curso. Atualmente, na “Oficina de Violão por Partitura” são explanados desde a iniciação à leitura no instrumento (com ênfase no desenvolvimento gradual da leitura à primeira vista), até noções de fraseado e expressão musical (com ênfase no reconhecimento aural dos símbolos escritos) e na “Oficina de Violão por Cifra”, é apresentado desde os acordes mais simples à noções de como tocar de ouvido e improvisar o ritmo e arranjo do acompanhamento.

Com a revisão e planejamento dos conteúdos, começamos a preparação de um novo material didático para auxiliar as aulas, onde o anterior serviu de base para o atual. Esse material não editado contém uma série de conteúdos teóricos direcionados ao perfil do Curso e repertório individual e coletivo para a prática que se aliam à compreensão destes conteúdos.

O repertório para prática individual e em grupo é inteiramente composto de adaptações de obras eruditas ou populares para um ou quatro violões (número limite de aluno por turmas). A eleição da peça é definida em consenso com cada turma. Após um contato inicial com a peça em grupo (duas ou três aulas) disponibilizamos arquivos de áudio ou vídeo que permitem ao aluno ensaiar em casa (correpetição das outras partes). Dessa forma ele pode utilizar a escuta como ferramenta de aprendizado da leitura, seja de partitura, seja de cifra.

Outra mudança foi a retirada da nomenclatura indicativa de nível da turma, ou seja, os alunos não sabem em que nível estão. A partir de uma avaliação qualitativa e processual podemos remanejar os alunos ao longo do curso de modo que eles se mantenham nivelados com a turma. Isso evita que o aluno associe o seu tempo de curso com uma expectativa de desenvolvimento que não condiga com suas facilidades ou nível de dedicação ao instrumento.

A última mudança se deu em virtude da retirada da nomenclatura de níveis: a duração do curso. Os alunos atualmente têm quatro semestres de curso e podem alternar entre as modalidades, se for de seu interesse. A determinação de prazo para o curso possibilitou que os alunos percebessem mais a necessidade do compromisso com seu próprio aprendizado. Como não é aula particular, a dedicação de cada um é importante para o resultado do trabalho em grupo.

Resultados preliminares

As diretrizes tomadas para otimizar a proposta de aprendizado do Curso tiveram resultados positivos semestre a semestre, tanto pelo viés da contextualização da modalidade do curso com o interesse do aluno, quanto da possibilidade de poder conhecer a outra modalidade de curso e dosar o aprofundamento em cada função.

Um reflexo positivo bastante perceptível dessas mudanças foi a diminuição na evasão dos alunos. Sabemos que o interesse do ingresso para com o curso é bem heterogêneo, mas percebemos que os alunos se sentiram mais motivados a continuar o curso ou convidar colegas de fora a estudarem música. Acreditamos que essa motivação adveio da maior consciência e identificação do aluno com o conteúdo do curso escolhido. Em outros casos, a motivação foi suficiente, inclusive, para que o aluno decidisse prestar o vestibular do curso superior e seguir uma profissionalização em música.

A retirada da nomenclatura de nível contribuiu diretamente com a organicidade e equalização dos níveis dos alunos. Alguns alunos passaram a reconhecer seu baixo rendimento em virtude do pouco tempo possível para se dedicar ao Curso e pediram para se manter em turma do mesmo nível até que se considere apto ao próximo.

A renovação do material didático permitiu que a grande maioria das turmas conseguisse preparar algum número musical para a audição do final do semestre. Essa

audição que tinha apresentações individuais de alunos passou a conter muitos grupos de alunos tocando.

A proposta de tocar adaptações de obras conhecidas em grupo foi significativamente contribuinte com a motivação da turma e possibilitou maior interação e socialização dos alunos da mesma turma ou de outra turma que elegeu a mesma peça para a prática de grupo. Vale salientar também que em alguns poucos casos soubemos respeitar o limite e vontade dos alunos que não quiseram participar da audição final.

Considerações finais

Apesar da heterogeneidade das vivências anteriores dos alunos é possível contribuir com o aprendizado motivador se investimos um tempo maior à organização dos conteúdos e perfis de ingressos. Por meio de reuniões regulares conseguimos acompanhar e triangular estratégias utilizadas para otimizar o processo de aprendizagem de cada turma. A utilização e priorização da preparação da obra musical em grupo criou mais senso de colaboração e interação entre os envolvidos.

Sem pretender esgotar o assunto, acreditamos que, ao conhecer mais de perto proposta do ensino coletivo da acessibilidade cultural e social sem descuidar do desenvolvimento individual musical do aluno, podemos continuar democratizando o ensino de música sem necessariamente idealizar o interesse profissional para o aluno. A “Oficina de violão” seja por partitura seja por cifra, além de proporcionar uma atividade prazerosa e diferente do cotidiano de muitos, dará maior acesso à música desta e de outras épocas, nutrindo a curiosidade e sensibilidade dos que fazem e escutam música.

Referências

ARÔXA, Ricardo. *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Dissertação (mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

CRUVINEL, Flávia. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. Dissertação (mestrado em música). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003.

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

GREGORY, T. B. The effect of rhythmic notation variables on sight-reading errors. *Journal of Research in Music Education*, v. 20, n. 4, p. 462–468, 1972.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. Curso Técnico de Música: Formação por Competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. IN: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2., 2006, Goiânia, *Anais...*, Goiânia, 2006, p.89-96.

_____. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. Dissertação (mestrado em música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

TOURINHO, Cristina e BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*, v. 1. Salvador: Quarteto, 2003.

Os desafios do futuro educador musical: um relato de atividade desenvolvida no estágio supervisionado

Laís Figueiroa Ivo
UFSCar
lais.figueiroa@yahoo.com.br

Resumo: Relata uma experiência vivida no estágio supervisionado em educação musical a partir de uma reflexão sobre as funções da música na escola. O referido estágio faz parte do Curso de Licenciatura em Música – Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos e foi desenvolvido em uma escola estadual da cidade de Araraquara-SP, nas aulas de Artes de seis turmas do ensino fundamental. A abordagem do tema da música na escola traz as contribuições de Maura Penna (2003), que relata a ausência dos educadores musicais na educação básica e o caráter que o ensino de música na escola deve ter. Os pressupostos teóricos que embasaram a experiência relatada foi uma proposta de atividade de Kater e Lobão (2001), baseada em uma canção popular brasileira. Por fim, é descrita a experiência de uma aula, desenvolvida como atividade de regência do estágio, na qual se trabalhou com a música *Lugar Comum*, de Gilberto Gil e João Donato, estabelecendo relação com a história *O gigante egoísta*, de Oscar Wilde, que vinha sendo trabalhada pela professora de Artes com os alunos. As considerações finais apontam para a necessidade da superação das dificuldades, por parte do educador musical e da fundamentação teórica no trabalho desenvolvido pelo mesmo, com vistas a desenvolver uma prática musical escolar capaz de fazer a diferença na vida dos alunos.

Palavras chave: educador musical, música na escola, ensino fundamental.

Funções e objetivos da música na escola

O ensino de música na escola regular é um tema amplamente discutido na área da educação musical, devido à sua importância, às suas especificidades e dificuldades. Contudo, muitos debates ainda são necessários, pois as diversas questões que circundam esse tema ainda estão indefinidas.

A Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008) torna a música conteúdo obrigatório em toda educação básica, porém, o espaço da música na escola ainda está sendo conquistado e nesse processo, muitas questões não tem resposta. Entre elas, podemos citar: Quais profissionais devem ministrar as aulas de música? Qual o papel da educação musical na escola? Será elaborado um currículo para os conteúdos de música? Quais metodologias e práticas devem ser utilizadas? Como superar as dificuldades para trabalhar a música sem espaços físicos adequados e materiais necessários?

No centro desse furacão está o educador musical, apesar do fato que esse não será o único profissional a assumir as aulas de música na escola, pois a quantidade de licenciados em música formados por ano não supre a demanda das escolas. Antes mesmo da Lei de obrigatoriedade, Penna (2003) já alertava para esse fato: “é preciso admitir que não seria possível contar com professores com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar todos os possíveis espaços na prática escolar” (PENNA, 2003, p. 76).

Há ainda que se considerar os que não desejam atuar na educação básica. Como mostra Penna (2003), as pesquisas realizadas sobre os locais de atuação do Licenciado em Música ou Licenciado em Educação Artística com habilitação em música, apontam que um número considerável deles opta por lecionar em escolas especializadas. Segundo Penna (2003), “o resultado dessa preferência pela [...] atuação profissional em escolas de música é a reduzida atuação de educadores musicais nas escolas regulares de ensino fundamental, no espaço curricular da aula de Arte, que é um espaço possível e, em princípio, de maior alcance social” (PENNA, 2003, p. 76).

Ainda assim, quando se fala de música na escola, o primeiro olhar é - e deve ser - para o educador musical. Mesmo que alguns desses profissionais não queiram ocupar o espaço que lhes é de direito, a reflexão, a discussão e a formulação de propostas, justificativas e objetivos da música no ambiente escolar devem partir deles, pelo fato de possuírem tanto os conhecimentos específicos da área, quanto os conhecimentos pedagógicos necessários à atuação docente.

Dessa forma, constituem-se os desafios do futuro educador musical – graduandos dos cursos de Licenciatura em Música – que pretende atuar na educação básica. Os enfrentamentos que esse profissional terá que encarar nesse singular ambiente de trabalho serão inúmeros, começando pela necessidade de defender a música como uma área do conhecimento tão importante quanto as outras - para a comunidade escolar como um todo: alunos, pais, diretores e demais professores - passando pela possível resistência dos alunos aos conteúdos e propostas apresentadas - devido à ausência de familiaridade com os mesmos – e ainda as demais dificuldades diretamente relacionadas à profissão docente – baixa remuneração, condições de trabalho precárias, desvalorização, entre outras.

Contudo, acreditamos que a tarefa mais urgente do educador musical, hoje, seja a definição dos objetivos e funções da música na escola e conseqüentemente, as metodologias e práticas a serem adotadas. Esse tem sido um desafio até para educadores experientes, como

podemos perceber através das constantes pesquisas, artigos e livros sobre o tema. Com isso, fica evidente o quão desafiador é esse assunto para os educadores musicais que estão em início de carreira. A esse respeito, Lima e Stencel (2010) fazem o seguinte comentário: “em nossa vivência de acompanhar estágios e novos professores na área temos percebido que eles encontram dificuldades para harmonizar as metodologias existentes e gerar um caminho para o ensino de música que evidencie práticas eficazes e prazerosas” (LIMA e STENCEL, 2010, p. 90).

As autoras relatam terem observado as dificuldades dos futuros ou recém-professores durante os estágios e é justamente nesse espaço que os mesmos terão a oportunidade de tornar sua prática docente um pouco mais segura antes de ingressarem definitivamente no âmbito profissional. Nesse momento, as experiências se fazem essenciais e igualmente importante é a construção de uma prática calcada em fundamentos teóricos firmes.

Diversos autores possuem suas concepções sobre as funções da música na escola e não caberia aqui citar cada um deles e suas respectivas colocações. No entanto, acreditamos que os educadores musicais precisam conhecer as diferentes visões sobre o assunto, para que possam basear sua prática em alguma delas ou então, para poder discordar de todas e criar a sua própria. Nesse sentido, apresentaremos a concepção da qual compartilhamos, a partir dos comentários a seguir: “a educação musical, na escola básica, tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano – ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola” (PENNA, 2003, p. 77); “a educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania” (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 181).

Acreditamos que a educação musical no contexto escolar não deve ficar limitada à aprendizagem de técnicas e conteúdos puramente teóricos - como notação e teoria musical – nem tampouco deva ser utilizada apenas como entretenimento ou pano de fundo para datas comemorativas. As funções e o alcance da música são muito maiores, tanto que muitas vezes nos faltam palavras ou até mesmo conhecimento para explicar. Porém, é possível encontrar respaldo teórico que nos auxilie como futuros educadores a desenvolver um trabalho com consistência e coerência. Nesse sentido, apresentaremos a seguir o relato de uma atividade desenvolvida durante o estágio realizado pela autora, baseada na proposta de Kater e Lobão

(2001), a fim de fomentar a reflexão sobre os desafios do educador musical em formação e sobre a busca de uma concepção do que deve ser o ensino de música na escola regular.

A experiência do estágio supervisionado

O livro *Musicalização através da canção popular brasileira: propostas de atividades criativas para uso na escola* (Atravez, 2001, v. 1), de Carlos Kater e Paulo Lobão, no qual encontramos os pressupostos teóricos para a atividade de regência realizada no estágio, apresenta propostas de atividades a partir de três canções da música popular brasileira, que foram selecionadas, segundo os autores, a partir dos seguintes critérios: “originalidade criativa e vigor estético”, “adequação do texto à faixa etária proposta”, “média dificuldade musical ou de execução”, “valor musicológico e histórico” e “possibilidade de elaboração de uma atividade criativa” (KATER; LOBÃO, 2001, p. 3-4).

O contexto dessa experiência foi uma escola estadual da cidade de Araraquara, interior de São Paulo, que atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O estágio ocorreu durante nove semanas, com carga horária de 6h por semana, totalizando 54h, no período de abril a junho de 2013. A intervenção se deu durante as aulas de Artes de seis turmas, sendo quatro turmas de 3º ano, uma turma de 4º ano e uma turma de 5º ano, que tinham em média 25 alunos cada.

Durante as quatro primeiras semanas, as atividades desenvolvidas no estágio foram de observação. A partir da quinta semana as atividades de regência tiveram início e prosseguiram até o término do período de estágio. A experiência que relataremos diz respeito à primeira atividade de regência realizada durante o estágio.

Nas semanas iniciais, nas aulas em que foram feitas as observações, a professora de Artes estava trabalhando com um livro de história infantil chamado *O gigante egoísta* (Cortez, 2011), do escritor Oscar Wilde. Trata-se de um conto, clássico da literatura internacional, sobre um personagem egoísta e solitário que no decorrer da história se transforma em um ser gentil e amigável. A professora desenvolveu várias atividades relacionadas a essa história com as crianças, como construção de painéis, dramatizações e desenhos.

Como os alunos vinham trabalhando a história através de diversas vivências, procuramos propor uma atividade que estabelecesse alguma relação com a mesma. Dessa

forma, sugerimos uma atividade com a canção *Lugar Comum*¹, sendo esta uma adaptação da proposta de Kater e Lobão (2001). Para os autores da proposta original, as recriações e reinvenções das atividades são as principais contribuições almeçadas pelo material que desenvolveram:

Uma visão crítica da proposta concebida e sua realização, deverá possibilitar aos participantes criarem uma nova versão da atividade, agora porém de acordo com as suas próprias interpretações e necessidades, o que representa aproximar-se de fato da verdadeira meta idealizada para este trabalho. (KATER; LOBÃO, 2001, p. 21)

A escolha da canção *Lugar Comum* se deu pelo fato da letra² suscitar assuntos relativos à existência humana, à passagem pela vida, à trajetória percorrida por todos os seres, início e fim. Essas questões estão presentes também na história, pois a mesma termina com a morte do gigante e de certa forma narra a passagem dele pela vida.

Além da canção possibilitar essa relação com a história, musicalmente ela oferece infinitas possibilidades para serem trabalhadas com os alunos. Sua melodia simples, com frases que se repetem, permite que os alunos consigam memorizá-la e reproduzi-la rapidamente. Os elementos que aparecem na letra (mar, água, vento) facilitam a proposta de exploração sonora e o caráter tranquilo da canção induz certa sutileza nos sons explorados. O fato da melodia ser cíclica, na forma AB, permite que ela seja repetida várias vezes com mais naturalidade, bem como sugere movimentos em círculo e roda, por exemplo.

Sendo assim, a atividade foi realizada da seguinte maneira: com os alunos sentados em roda, a estagiária cantou a música com acompanhamento do violão. Após cantar a canção algumas vezes e a partir de um dado momento, com a participação dos alunos, foi pedido aos alunos que eles identificassem na letra os elementos que poderiam sonorizar com a voz e sons do corpo. Em seguida, foi feita uma rodada de improvisações com os sons que eles criaram a partir da canção. Quando todos já tinham explorado os sons, foi sugerido que cantassem a música novamente, sendo que, na parte B, ao invés de cantar, todos deveriam fazer os sons que tinham criado na rodada de improvisações. Por fim, foi sugerido que cantassem a música mais uma vez, da mesma forma, fazendo o movimento de girar em roda.

¹ Gilberto Gil e João Donato (1974).

² Letra da canção: Parte A - Beira do mar/ lugar comum/ Começo do caminhar/ pra beira de outro lugar/ Beira do mar/ todo mar é um/ Começo do caminhar/ pra dentro do fundo azul. Parte B – A água bateu/ o vento soprou/ O fogo do sol/ o sal do Senhor/ Tudo isso vem/ tudo isso vai/ Pro mesmo lugar/ de onde tudo sai.

Após vivenciar a canção através das formas descritas, era iniciada uma roda de conversa sobre a música. O intuito da conversa com os alunos era estimulá-los a refletir sobre as questões humanas existentes tanto na música, quanto na história e sobre os aspectos musicais e sonoros que eles vivenciaram durante a atividade. A relação entre a música e a história foi sugerida aos alunos de maneira implícita, para que eles mesmos pudessem decidir se havia ou não uma relação.

Em todas as turmas houve uma boa resposta à atividade proposta, com bastante interação e participação dos alunos. No momento que a canção foi tocada para eles, todos ouviram com atenção e logo que foram solicitados, começaram a cantar junto. A identificação dos elementos, descritos na letra da canção, para serem sonorizados foi imediata e diferente do que era esperado, vários alunos fugiram dos elementos óbvios, como água e vento, e criaram som para o “sol”, por exemplo. A execução da música com alternância do canto com os sons criados por eles também teve um ótimo resultado. Os alunos compreenderam a diferenciação das partes A e B da música e deixaram-na com uma sonoridade muito interessante.

Durante as rodas de conversa, a percepção que eles demonstraram ter tanto das questões musicais trabalhadas, quanto da relação entre canção e história e também sobre as questões humanas foi surpreendente. Os alunos relataram que a sonoridade formada com a junção dos sons criados por eles remetia a lugares como praia, rio, cachoeira.

Essa imagens e paisagens que surgiram com a execução da canção e evidentemente suscitadas também pelo texto, vão de encontro com um dos critérios dos autores da proposta, para selecionar canções que tivessem “riqueza das imagens evocadas, da poética no tratamento dos elementos constituintes e/ou aspectos estruturais de interesse particular” (KATER; LOBÃO, 2001, p. 3).

Para iniciar a conversa sobre as questões extramusicais, fazíamos a seguinte pergunta: “essa música fala sobre o que?”. E logo surgiam respostas como: “sobre o mar”, “sobre o vento”, “sobre o sol”. A partir das respostas deles, era mostrado que além da canção falar sobre os elementos da natureza que os mesmos tinham citado, ela também falava sobre a vida, através da trajetória percorrida por todo ser humano, o início, o meio e o fim.

A analogia da passagem pela vida com a caminhada à beira do mar, presente na canção, era exposta aos alunos no intuito de levá-los a refletir sobre as questões da existência

humana – como nascimento e morte – bem como de estimulá-los a fazer uma reflexão mais profunda dos temas que emergem da letra da canção e perceber não apenas o óbvio.

Num dado momento a história do *Gigante* era citada e alguns questionamentos sobre a mesma eram feitos, como por exemplo, “sobre o que é a história”, “como era o Gigante”, “o que ele fazia”, “se ele teve o mesmo comportamento a história inteira”, entre outros. Os alunos citaram a mudança do personagem, - que deixou de ser egoísta e mal humorado e passou a ser amigável – a passagem de tempo – evidenciada através da mudança da cor da barba do gigante – e concluíram que ele passou a ter amigos e a viver melhor quando mudou seu comportamento.

A partir disso era perguntado aos alunos se a canção *Lugar Comum* tinha alguma semelhança com a história *O gigante egoísta*. De imediato, a maior parte respondeu que sim, enquanto alguns disseram que não. Quando questionados sobre as respostas que tinham dado, grande parte dos alunos conseguiam ir além do simples sim ou não e com o desenvolvimento das suas próprias respostas, aqueles que inicialmente não tinham encontrado semelhança entre canção e história acabavam mudando de opinião.

No entanto, o intuito da atividade não era de maneira nenhuma induzir ou forçar os alunos a estabelecer essa relação de temas presentes nos dois textos. Sendo assim, independente da opinião que tivessem, os alunos eram questionados para que pudessem exercer uma reflexão mais profunda sobre as suas próprias concepções. Dessa maneira, toda opinião e todo comentário dos alunos acerca da canção, da história ou de uma possível relação entre as duas era respeitada e considerada, sem a existência de uma resposta certa ou errada.

Acreditamos que a realização dessa atividade tenha proporcionado aos alunos uma experiência musical rica, onde os mesmos puderam conhecer a canção primeiramente através da apreciação, selecionar elementos para serem sonorizados a partir da letra, realizar o exercício de imaginar como seria o som dos elementos que eles citaram, explorar sons diversos e executar a canção utilizando os sons criados por eles. Além das questões musicais trabalhadas, houve também a possibilidade de levantar temas delicados e profundos, que puderam ser discutidos com naturalidade e num clima leve e descontraído. E por fim, a aproximação entre a canção e a história, que para eles já estava bem sedimentada, trouxe um sentido maior, por se relacionar com um conhecimento que eles já possuíam.

Considerações finais

Muitas são as dificuldades e desafios que o educador musical tem que enfrentar para lecionar na escola regular e talvez esse seja um dos motivos para que tantos optem por outros ambientes de ensino. No entanto, toda dificuldade pode ser superada e todo desafio pode ser vencido, basta que se busque por alternativas. Nesse sentido, o estágio supervisionado é uma grande oportunidade para o início dessa jornada, por promover o contato direto do futuro educador musical com toda a realidade do contexto escolar, que envolve não só alunos, conteúdos e aulas, mas também professores, diretores, coordenadores, pais.

A partir da experiência relatada, evidencia-se a importância da fundamentação teórica no trabalho do educador musical, para que sua aula não se torne um conjunto de atividades aleatórias que não se conectam em nenhum momento com a vivência do aluno. A atividade realizada buscou uma relação com algo que os alunos já estavam vivenciando, que fazia sentido para eles, com respaldo teórico e metodológico na proposta de Kater e Lobão (2001).

Durante a realização dessa atividade foi possível perceber o quanto a presença da música na escola pode contribuir para a formação do aluno e que exatamente por isso é preciso ter muito cuidado com o que levamos para a sala de aula, para que possamos aproveitar todo o potencial e ferramentas que a música nos dá, para fazermos a diferença na vida escolar dos nossos alunos.

Nessa experiência, os alunos pararam para ouvir, - uma atitude que tem se tornado cada vez mais rara no ambiente escolar – soltaram a imaginação buscando como seria o som do “sol” ou do “caminhar na beira da praia”, exploraram formas diversas de executar esses sons imaginados com os recursos que tinham naquele momento, – o próprio corpo, a voz, o chão – e por fim, fizeram música, pois utilizaram os sons criados com essa intenção.

Além de proporcionar essa vivência musical, a canção trabalhada permitiu a observação do potencial de cada aluno, bem como a valorização da individualidade de cada um. Na roda de conversa os alunos puderam expor seus pensamentos, suas opiniões, sendo os mesmos ouvidos com atenção e estimulados a fazer o mesmo com os colegas, ou seja, respeitar o espaço do outro e o que ele tem a dizer.

Diante do exposto, ressalta-se que com um trabalho consistente e coerente, é possível superar as dificuldades impostas à atuação docente e proporcionar aos alunos da educação básica vivências musicais significativas, tornando a presença da música na escola algo que

possa fazer a diferença na vida de alunos, educadores e de todos que fazem parte da comunidade escolar.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Referências:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm > Acesso em: 02 jul. 2013.

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. 176-189.

KATER, Carlos; LOBÃO, Paulo. *Musicalização através da canção popular brasileira: propostas de atividades criativas para uso na escola*. São Paulo: Atravez, Associação Artístico-Cultural, 2001. v.1

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 71-79, set. 2003.

WILDE, Oscar. *O Gigante Egoísta*. São Paulo: Cortez, 2011.

Os desafios e as perspectivas na formação e atuação profissional de professores de música em Natal/RN

Gislene de Araújo Alves
IFRN
gislene_artes@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa apresenta algumas reflexões sobre a formação continuada de professores de música, buscando compreender quais os significados, reflexões e dificuldades encontradas durante sua atuação e desenvolvimento profissional. A pesquisa partiu da nova demanda que surgiu após a Lei nº 11.769/2008, pela qual a música passa a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica. Para tanto, buscou-se conhecer a legislação vigente sobre a formação continuada e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Os resultados aqui obtidos são fruto de entrevista semiestruturada realizada com dez professores de música que participaram do Curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Conclui-se, a partir dos depoimentos desses professores, que ainda há muito para se fazer no que tange ao seu desenvolvimento profissional e à própria prática docente, como, por exemplo, dar a esses cursos de formação inicial e continuada de professores de música condições para que instrua seus alunos de forma a lhes permitir atuar satisfatoriamente nas novas realidades dos espaços pedagógicos musicais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Musical. Professores de Música.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre as significações que os professores de música estão construindo acerca de sua formação e seu desenvolvimento profissional, buscando investigar quais os desafios e as expectativas desses professores em relação a seu desenvolvimento profissional no atual contexto da Educação Básica no Brasil.

O interesse por essa temática é fruto do convívio com alunos de licenciatura em música e com professores que já atuam na Educação Básica do município de Natal e que se questionam sobre seu próprio desenvolvimento e atuação profissional como professor de música.

Após a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), segundo a qual a música passa a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica, surgiram diversas indagações: Como a lei seria implementada? Quem poderá ministrar tais aulas? Quais as diretrizes que irão direcionar o ensino de música? Os professores de música que já atuam nas escolas estão preparados? Como foi e será a formação inicial e continuada desses profissionais?

Muitas dessas questões ainda encontram-se sem respostas, mas há um grande número de professores/pesquisadores e educadores musicais que estão refletindo, discutindo e buscando respostas para essas e outras indagações relativas ao ensino de música na Educação Básica e a formação inicial e continuada de professores.

Por ser um assunto tão amplo e complexo, procurou-se como objeto de investigação o olhar e as reflexões do professor sobre seu próprio processo de desenvolvimento profissional, além de responder questões pertinentes à formação e atuação docente. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa em ação. Segundo Thiollent (1985, p. 17),

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.

A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, com a utilização de um questionário onde foram abordadas questões sobre a formação e a atuação profissional dos professores de música. Para a coleta de dados foram selecionados dez professores de música, o pré-requisito para escolha dos entrevistados foi que estes estivessem participando de algum curso de formação continuada de professores. Neste caso, os professores selecionados estavam participando do Curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2012 – 2013.

É notável que em decorrência da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica, muitos professores, alguns já com formação específica em música e outros oriundos de cursos como Pedagogia e Artes Visuais, procurassem cursos de formação continuada e de especialização para que se qualificarem e consequentemente atuarem como professores de música.

Nos últimos anos, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem dado maior atenção à educação, submetendo-a a diversas discussões, reflexões, análises e estudos sobre o sistema de ensino brasileiro e a formação de professores. Neste contexto, vemos a importância da formação inicial e continuada de professores para os processos de reforma educacional no país, por isso a formação de professores tem-se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do

sistema educativo” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007), é nesse processo que o professor é colocado como agente central que assegurará as transformações qualitativas almejadas pelo sistema educacional.

Compreende-se que a função do professor é desenvolver uma ação educativa de forma significativa para o educando, em que este se sinta capaz de compreender e transformar criticamente e reflexivamente a sociedade em que vive. Para compreender a formação e a atuação profissional docente é necessário partir da confluência de três pontos: a pessoa do professor, seus saberes e sua prática, pois por traz das ações há uma complexa conjuntura que envolve os saberes teóricos, práticos e as experiências do professor que são revelados no contexto da sala de aula. O que se busca saber: Qual a visão desses professores sobre os cursos de formação de professores? Como eles veem a própria atuação e desenvolvimento profissional? E como eles estão acompanhando as mudanças no sistema educacional? Para refletir sobre essas questões é necessário analisar algumas leis sobre a formação continuada de professores e as mudanças ocorridas durante esse processo.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a área da formação de professores passa a ser um dos temas mais pesquisados nas últimas décadas, isso acontece pelo fato de o professor está sendo considerado o responsável pela qualidade da educação, passando a ser o centro das discussões sobre a formação inicial e continuada de professores no Brasil. A LDB promoveu mudanças significativas em todos os níveis de ensino, como por exemplo, o incentivo à formação continuada de professores (BRASIL, 1996).

Com a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), através da qual a música passa a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica, essa alteração na LDB 9.394/96 trouxe a oportunidade de refletir sobre o ensino de Arte e de legitimar a inclusão dos conteúdos de música na Educação Básica, assim como procurar discutir e refletir sobre a formação inicial e ou continuada dos professores de música em todo o país.

Formação continuada: O que diz a Legislação?

A discussão sobre a formação continuada de professores de música é um dos temas mais discutidos nos últimos anos principalmente após a Lei nº 11769/08 (BRASIL, 2008), que

trata sobre a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular. Na atual LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), chama a atenção o Título IV, denominado “Da Organização da Educação Nacional”, em seu Art. 13 fala das incumbências dos docentes:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Confrontando a lei 5.692/71 (BRASIL 1971) e a atual LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), observa-se que houve diversos avanços, principalmente no que tange a formação continuada. Através da Lei 5.692/71 que foi promulgada em meio ao Golpe Militar, essa lei estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica (antigo Primeiro Grau) pública gratuita por pelo menos oito anos. É através dessa mesma lei que tem início a discussão sobre a formação de professores, buscando levar em consideração o caráter sócio histórico, pois se observava que os professores deveriam estar a par de sua realidade, atuando como agentes de transformação da escola e da comunidade. Inicia-se aqui o processo de democratização da escola, que se transformou num espaço de construção coletiva.

Na Lei 5.692/71, em seu capítulo V, estabelece a formação mínima para o exercício do magistério no 1º e 2º graus e assevera que os sistemas de ensino devem estimular e planejar a formação desses profissionais. Segundo o art. 38 da referida Lei: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971). Referida lei

que seguia a tendência tecnicista, atenuada apenas pelo seu artigo 7º que traz o caráter humanístico da Educação Artística, que é estabelecida como disciplina obrigatória no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio).

Ao analisarmos a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) notamos que ela é vista como a responsável pelo quase “desaparecimento” da música nas escolas, logo a atual LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e com o acréscimo da Lei 11.967/2008 (BRASIL, 2008) esta tenda recuperar o espaço do ensino de música nas escolas.

A nova LDB, Lei 9.394/96, vem fixar diversas normas. Essa lei, também conhecida como Lei “Darcy Ribeiro” assegura, dentre outras coisas:

Art. 63, § III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;

Art.67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

§ V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Conforme a Lei supracitada, além de incentivar os docentes a investirem em sua carreira profissional, deve ser assegurada, também, melhorias das condições de trabalho e do desenvolvimento profissional do docente. Apesar de a lei assegurar esse direito, os professores ainda encontram dificuldades e a falta de incentivo por parte dos gestores e órgãos responsáveis (Secretarias de Educação). Muitas vezes, esses profissionais não conseguem ser liberados do trabalho para frequentar os cursos de aperfeiçoamento e capacitação e isso acaba contribuindo para que não fiquem muito confiantes com a carreira docente, além de ser um fator significativo para que se tornem profissionais despreparados frente às mudanças exigidas pela sociedade.

O ensino de música e a formação profissional

A legislação educacional brasileira sempre estabeleceu um espaço para o ensino de arte nas escolas regulares de Educação Básica, no entanto. No entanto esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade, conforme assinala Penna (2010).

Segundo Fonterrada (2008, p. 214), na década de 1960, o canto orfeônico começou a ser substituída pela educação musical, essa proposta não foi diferente da anterior, mas ampliava o interesse de músicos brasileiros pela educação musical nas escolas, o que veio a contribuir com o desenvolvimento do ensino de música. Em 1971, a LDB – Lei de Bases e Diretrizes da Educação Lei nº 5.692, a qual substituiu o ensino de música pela atividade da Educação Artística, que praticamente extinguiu a disciplina de educação musical. Com essa lei surgem, por sua vez, os cursos de superiores em Educação Artística, em 1974, com caráter polivalente, fazendo com que os professores passassem a dar aulas de arte nas diversas linguagens artísticas.

Em seu Artigo 26, a nova LDB diz que:

“§ 2º - o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Ao analisar a Lei 5.692/ 71 e a atual LDB 9.394/96, podemos observar mudanças significativas, como é o caso da aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que torna a música componente curricular obrigatório na Educação Básica, contribuindo pra a ampliação das discussões tanto sobre a implementação da lei, educação musical na contemporaneidade, e sobre a formação de professores. Este último vem sendo um dos temas de destaque nas discussões sobre políticas públicas e investigações sobre a temática. Nesse sentido, podemos elencar alguns dos autores que se destacam nesse campo de estudo: DEL BEN, HENTSCHKE (2002); DINIZ, JOLY (2007); HENTCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO (2006); PENNA (2007) e QUEIROZ, MARINHO (2006; 2007), que tem proporcionado grandes discussões e reflexões sobre essa temática, nos estudos sobre a formação inicial e continuada de professores tem sido debatido diversas possibilidades de melhorar a formação dos

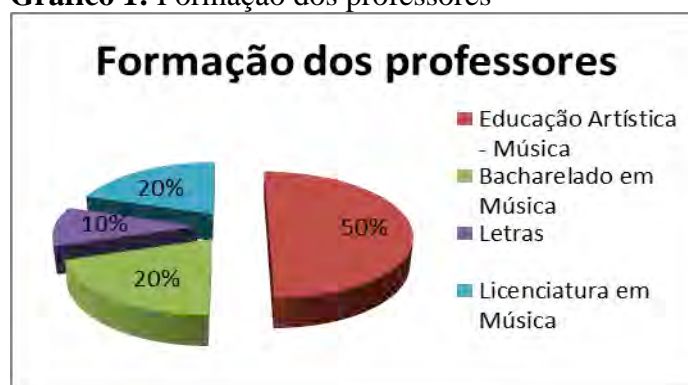
professores e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação. Por este motivo, é de suma importância debater e refletir com esses professores sua própria formação e atuação profissional.

Como bem diz Bellochio e Garbosa (2010): “A formação de professores é entendida como um processo contínuo, permanente, o qual deve ocorrer ao longo da vida profissional, constituindo-se na dinâmica da formação inicial e da formação continuada”, sendo importante que as Instituições de formação de professores sempre esteja afina com as novas demandas e realidades vividas por esses professores.

Na visão dos professores

Os dados aqui apresentados, é resultado de entrevistas realizadas com dez professores, o pré requisito para a seleção dos entrevistados foi que os mesmos estivessem participando de alguns curso de formação de professores, que neste caso, estavam participando do Curso de Especialização em Ensino de Música na Educação Básica oferecido pela UFRN, os professores responderam questões sobre formação, desenvolvimento e atuação profissional. Durante a pesquisa, foi possível detectar, no tocante à formação acadêmica, que a maioria dos professores possui formação específica em música (ver Gráfico 1). Dos professores entrevistados, três não estavam exercendo sua função como professora em sala de aula, estavam adaptados ou em função de coordenação de projetos.

Gráfico 1: Formação dos professores



Fonte: Alves, Gislene de A. (2013).

Durante as entrevistas, foi possível notar que os professores alimentam grandes expectativas em relação a sua formação continuada e seu desenvolvimento profissional. A

atuação desses professores está concentrada no Ensino Fundamental I e II, como bem mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Área de atuação



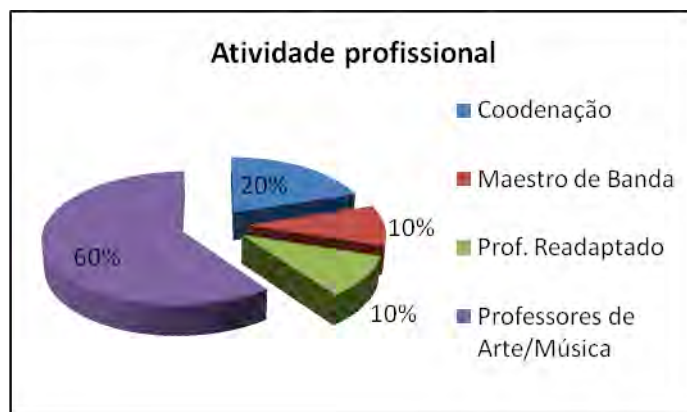
Fonte: ALVES, Gislene de A. (2013).

Também foi possível identificar que parte dos professores não estava participando de cursos de formação, capacitação e qualificação de professores antes da Pós-Graduação em Educação Musical, a maioria deles não participava de cursos de capacitação/ aperfeiçoamento há mais de seis anos e optaram por entrar no curso para obter o título de especialista e, com isso, conseguir uma melhor remuneração.

No que se refere à atividade profissional dos entrevistados, podemos ver que apenas 60% (ver Gráfico 3) trabalha com música na sala de aula, destes, apenas dois professores trabalham exclusivamente com os conteúdos de música na sala de aula, os outros estabelecem relações com outras linguagens artísticas, predominando muitas vezes a linguagem das Artes Visuais, se submetendo a polivalência, na qual o professor com formação específica em música ainda dá aula com conteúdos de outra linguagem artística. Um dos motivos para a polivalência é a falta de material adequado para as aulas de música, como os instrumentos. É o que indica a fala a seguir:

As minhas aulas, na maioria das vezes, é de Artes Visuais, pois tenho materiais acessíveis na escola como: lápis de cor, giz de cera, folhas, tintas e pincéis. A escola não tem instrumentos musicais, alguns são construídos com sucata (Professora do Ensino Fundamental I).

Gráfico 3: Atividade profissional



Fonte: ALVES, Gislene de A. (2013).

Os professores também relatam que a maior dificuldade encontrada é a falta de estrutura e de material adequado para as aulas de música, fazendo com que passem a lecionar outra linguagem artística como as Artes Visuais por ter materiais mais acessíveis.

Foi observado nas falas dos professores, que a procura por um curso de capacitação/especialização foi procurada porque eles desejam outro tipo de repertório e atividades musicais que possam servir para as suas aulas, alguns deles buscavam “fórmulas” didático-pedagógicas para ministrar suas aulas de música e que estas pudessem ser atrativas para os seus alunos. A falta de material didático, de espaço físico e de instrumentos musicais para as aulas são alguns dos aspectos que vêm contribuindo para desestimular os professores, o que torna cada vez mais difícil trabalhar com música na escola. Isso faz com que boa parte desses profissionais busque alternativas para realizar seu trabalho, tais como: dar aulas de artes visuais e teatro, como foi relatado por um dos entrevistados. Alguns professores se sentem incapacitados e desqualificados por não saber lidar com a realidade do sistema de ensino local. É o que podemos constatar na seguinte fala:

A falta de apoio da Escola e de material didático pedagógico: aparelho de som e instrumentos. A banalização da Música como conhecimento por parte dos alunos e demais professores (Professora de Arte no Ensino Fundamental).

A falta de material didático pedagógico e musical é um dos fatores que faz com que estes professores se sintam inseguros em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional e didático. Além das dificuldades encontradas no sistema educacional e da não valorização do professor, o mesmo acaba se sentindo desmotivado com a carreira docente, colocando em cheque sua própria atuação profissional.

A falta de referencial de trabalhos que estejam dentro da realidade das escolas publicas brasileiras (Professor de Música em projeto).

Falta de espaço adequado para a prática musical; Falta de apoio e iniciativa da coordenação da escola; Material para uso com os alunos, essa falta compromete demais nosso trabalho (Professora de Música na Educação Infantil).

Observa-se que é comum o professor descobrir que as teorias aprendidas ao longo de sua formação inicial diferem significativamente da realidade do contexto em que desenvolve sua prática. Por isso, a formação continuada acaba assumindo a responsabilidade de “ensinar” o que não se “aprendeu” nos cursos de formação inicial, no qual estes deveriam ter acesso a um estudo mais aprofundado dos conhecimentos teóricos e práticos que se vai construindo ao longo do desenvolvimento profissional e que os professores possam refletir e atuar na realidade dos espaços pedagógicos de forma mais autônoma e em consonância com a realidade do contexto escolar em que se encontram inseridos. O grande desafio para que o ensino de música seja uma realidade e que continue na escola está na formação inicial dos professores de música, pois os futuros professores devem assumir sua função se sentindo realmente habilitados e aptos para atuar na realidade educacional brasileira. Pois se a formação inicial não dá conta de suprir essas necessidades da formação profissional, isso será transferido para a formação continuada, que receberá professores angustiados com sua formação e em muitos casos desanimados com sua atuação em sala de aula. Faz-se necessário que as universidades e instituições de ensino superior possam está deste o inicio da formação dos professores afinados com a realidade escolar, proporcionando ao futuro professor uma formação significativa. É importante que processos de formação para a docência procure refletir e discutir com o do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de suas dificuldades, pois a escola também é um centro de desenvolvimento profissional do docente e que necessita do olhar investigativo do professores e futuros professores.

Através deste estudo espera-se que os cursos de formação continuada procurem conhecer melhor as perspectivas, ações e dificuldades encontradas pelos professores de música no contexto em que estão inseridos, procurando agregar de fato os conhecimentos e vivências desses professores durante o processo de formação continuada, contribuindo de forma crítica, reflexiva e significativa para o desenvolvimento profissional desses professores.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical – LEM – UFSM/RS*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p.1, 19 ago, 2008b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualizar/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 22 dez. 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 49-57, set. 2002.
- DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 65-73, mar. 2007.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo. Editora UNESP, 2008.
- HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 49-58, set. 2006.
- PENNA, Maura. 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 2004.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.
- SACRISTÁN, Gimeno; Gómez, A.I.Pérez. *Compreender e Transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Os efeitos de estudos formais na prática de bateristas populares: uma pesquisa-ação com o recurso da gravação

Bruno Torres Araujo de Melo
 UFPB
 brunonway@hotmail.com

Maura Penna
 UFPB
 maurapenna@gmail.com

Resumo: Na presente comunicação, apresentamos nosso projeto de pesquisa, que focaliza o processo de aprendizagem de bateristas. O projeto busca compreender como estes músicos populares realizam as suas práticas, como articulam diversos tipos de saberes e quais são suas concepções na interação com as tecnologias da atualidade. Optamos pela metodologia da pesquisa-ação, através da qual não somente planejamos, mas intervimos, implementamos e avaliamos uma mudança nas práticas dos bateristas, percorrendo um ciclo pré-estabelecido. O primeiro momento consiste na observação das práticas dos bateristas em seus grupos musicais. O momento seguinte, de intervenção, destina-se a aulas particulares – com o uso de gravações em áudio e vídeo como recurso didático –, visando promover aos participantes a iniciação da parte teórica do instrumento, investigando os efeitos desses novos conteúdos sobre as práticas dos bateristas. Ao final do ciclo, temos a tarefa de voltar a observar as práticas dos participantes e verificar como eles avaliam o processo, o resultado sobre suas práticas, inclusive com articulações entre os processos de aprendizagem anteriormente desenvolvidos e discutindo sobre as contribuições da gravação como instrumento didático. Nossa pesquisa se encontra em fase inicial, tendo sido realizada a observação inicial da prática musical dos bateristas em seus grupos de rock. Com essa pesquisa, esperamos poder contribuir com indicações para o ensino de bateria – ou mesmo de outros instrumentos – e ainda quanto às possibilidades da gravação como recurso didático.

Palavras chave: ensino de bateria, gravação, pesquisa-ação

Delineando a pesquisa

O ensino de música, sobretudo o ensino de instrumentos musicais, têm sido cada vez mais estudado e considerado pela academia em seus distintos modos e processos de ensino/aprendizagem (GREEN, 2002). Na área de Educação Musical no Brasil, vários estudos têm se dedicado também às observações de práticas de aprendizagem musicais fora do ambiente escolar (PRASS, 1998; CORRÊA, 2000; GARCIA, 2011), demonstrando que muitas delas ocorrem através de uma formação musical calcada no meio em que os indivíduos estão inseridos, sendo ligadas à sua convivência social. A literatura apresenta alguns exemplos de processos de autoaprendizagem musical (GOHN, 2003, p. 23-30), assim como

outros trabalhos enfatizam que os processos de ensino/aprendizagem são atualmente influenciados pelas tecnologias emergentes (GOHN, 2003; 2011) que criam novas relações no processo de aquisição de saberes, refletindo-se nas práticas educativas.

O presente projeto de pesquisa partiu do pressuposto de que, como mostra Bastos (2010), fora das instituições de ensino/aprendizagem e do ambiente escolar, muitos dos bateristas aprendem a tocar esse instrumento por conta própria. Formando e criando valores e significados advindos dos próprios interesses e do ambiente social em que convivem, os bateristas são influenciados também por uma série de outros fatores. Entretanto, dentre estes, “é possível constatar uma procura cada vez maior por aulas de bateria e pelas escolas de música” (BASTOS, 2010, p. 3).

Por outro lado, existe uma considerável distância entre a crescente democratização de equipamentos de gravação considerados “profissionais” e a sua potencialidade real, quando estes são usados de forma didática nas aulas práticas de instrumentos musicais (COSTALONGA, 2004; MELO, 2011, 2012). Neste sentido, a gravação pode gerar a possibilidade de se ouvir por mais de uma vez uma execução musical. Podemos gravar uma performance que nunca mais se repetirá com 100% de fidelidade em “diferentes variáveis como timbre, volume, duração e intensidade” (MOREL, 2010, p. 25). Deste modo, o aluno que tem sua performance gravada pode ouvi-la diversas vezes, estando sujeito também a perceber e internalizar múltiplos detalhes desse registro, assim como construir outras possibilidades de arranjos.

Em nossa proposta de pesquisa-ação, ao possibilitar aos bateristas o acesso a conteúdos teóricos do instrumento, juntamente com a experiência da gravação, estaremos proporcionando conhecimentos e habilidades importantes para sua atuação como músicos. Nesta perspectiva, como indica Bastos (2010, p. 17), “os saberes do baterista estão ligados ao seu tipo de atuação”, pois, atualmente, os bateristas de estúdio são exaustivamente cobrados quanto ao conhecimento técnico e teórico, entre outros fatores importantes para a formação e atuação de um instrumentista. Monteiro (2005, p. 59) lista algumas competências relativas ao baterista de gravação, ou baterista de estúdio: “as qualidades positivas de um baterista de gravação não se limitam apenas a sua técnica, leitura, versatilidade e criatividade. Muitas vezes um comportamento adequado acaba fazendo toda a diferença”.

Em nossa pesquisa buscaremos analisar os fenômenos ocorridos no estudo de conteúdos teóricos de bateria com o uso de gravações (em áudio e vídeo) como recurso

didático, incluindo a receptividade dos participantes perante essas tecnologias, seu desenvolvimento e impasses numa perspectiva de aprendizagem significativa (GLASER; FONTERRADA, 2006, p. 94).

Durante este processo procuraremos ainda analisar como os estudos formais se articulam às experiências prévias dos participantes, que foram anteriormente desenvolvidas no decorrer das suas trajetórias como bateristas. Adotamos, assim, o seguinte problema de pesquisa: *como conteúdos teóricos, com o uso do recurso didático da gravação em áudio e vídeo, influenciam na prática de bateristas populares integrantes do Coletivo Mundo?*

A bateria e seu ensino

Considerada como um subgênero da percussão, como instrumento musical a bateria consiste em um “conjunto de tambores e pratos utilizados por um mesmo instrumentista” (MEDEIROS; SEVERO, 2009, p. 539), tendo por natureza sua atuação no campo da música popular. Na mistura dos gêneros e diferentes formações dos grupos musicais, a bateria é comumente encontrada em quase todos os estilos existentes. Ela surgiu no final do século XIX (KING, 2005, p. 20), inicialmente chamada de “*trap-set*”, como forma de permitir a um músico executar o que anteriormente era tocado por três ou quatro músicos (BASTOS, 2010, p. 15).

A aprendizagem da bateria, assim como de outros instrumentos ligados à música popular, foi diagnosticada por Bastos (2010, p. 20-21) como “tradicionalmente feita em contextos informais e não-formais: por conta própria, tirando música ‘de ouvido’, por meio da tentativa e erro, da imitação, da inserção em grupos musicais, e no contexto das escolas de música alternativas”. Entretanto, recentemente, este instrumento está também se inserindo nas modalidades formais de ensino.

Localização do campo

Em nosso projeto propomos uma pesquisa-ação envolvendo a prática de músicos

populares atuantes no Coletivo Mundo¹. Formado em 2008, trata-se de um grupo composto inicialmente por músicos de bandas locais de João Pessoa, que se agruparam em torno da gestão de um estúdio de ensaios. O Coletivo assim se apresenta em seu *site*:

Somos um coletivo de agentes culturais que compartilham de um ideal social, entendendo na cultura o cerne da identidade e do desenvolvimento humano. Enquanto produtores, atuamos no cenário de música e cultura independente, fomentando produção, difusão, distribuição, circulação e consumo de criatividade. Neste cenário, somos regidos pelos direcionamentos da economia solidária, construindo nesse escopo um modelo potencialmente sustentável. (COLETIVO MUNDO, 2013, grifos do original)

Dois bateristas do Coletivo Mundo serão participantes desta pesquisa, e têm perfis similares aos apontados por Couto (2004). Este autor indica caminhos para a aprendizagem musical no campo popular, revelando que suas práticas englobam alguns aspectos como: a escolha de repertório conforme graus comuns de afinidade com os outros músicos; as práticas aurais², como o reproduzir “de ouvido”; a aprendizagem em grupos de maneira consciente ou inconsciente; a interatividade com parentes, amigos e outros músicos; a integração de atividades de composição, execução e apreciação, com grande ênfase na criatividade (COUTO, 2004, p. 92).

A gravação

Em nossa proposta de pesquisa e intervenção, a gravação³ constitui um importante recurso didático. A tecnologia da gravação, de acordo com Morel (2010, p. 25), imortaliza o momento musical e traz “a possibilidade de se ouvir por mais de uma vez a execução de uma música”:

¹ O Coletivo Mundo faz parte de uma rede nacional de coletivos culturais, nomeado de Circuito Fora do Eixo, que se caracteriza pelo movimento de ações colaborativas de produções e articulações que abrangem mais de 100 coletivos em todo o Brasil.

² A palavra aural é de origem inglesa e está relacionada a práticas musicais baseadas na audição, independentemente da notação musical (SOUZA, 2004, p. 92).

³ “[...] o estudo da percussão envolve um conhecimento procedimental que dificilmente pode ser colocado em palavras. É o que Swanwick (1994, p. 16) denomina ‘conhecimento de primeira mão’, que usualmente é tratado com um professor observando a performance de um aluno, fazendo eventuais correções e demonstrando posturas alternativas, variações nos exercícios e outras possibilidades. Embora imagens em movimento sejam úteis no estudo de outras áreas musicais, para o ensino da performance com instrumentos é absolutamente indispensável contar com a visualização dos procedimentos da prática instrumental” (GOHN, 2008, p. 30).

[...] a repetição de uma execução torna possível memorizar os detalhes de uma gravação. *O indivíduo que ouve essa performance diversas vezes pode acabar guardando em sua memória os detalhes desse registro, como arranjos específicos e até possíveis erros de execução.* (MOREL, 2010, p. 25, grifos nossos)

No caso específico da bateria, sua gravação é considerada complexa, por conta da sua quantidade de peças e também devido à larga gama de frequências que é capaz de produzir⁴. Inicialmente, gravava-se a bateria em apenas um canal e, devido ao seu volume sonoro, posicionavam-na mais distante do microfone em relação aos demais instrumentos. Com o avanço da tecnologia da gravação e após a criação do sistema de multicanais (ou multipistas)⁵, começaram a posicionar vários microfones em torno do instrumento, aproximando a captura do som de cada peça da bateria. Esses sons são misturados e equilibrados através do processo de mixagem, geralmente auxiliado por equalizadores e compressores, entre outros recursos de melhorias e processamentos de áudio existentes.

Vários fatores inter-relacionados estão envolvidos nas diversas competências e saberes de que o baterista necessita quando está tocando em conjunto ou sendo gravado. Estes podem envolver não somente a técnica, como também a boa leitura e a interatividade com aparatos tecnológicos ligados ao seu instrumento, como afirma Monteiro:

Um bom baterista de gravação tem conhecimentos básicos de áudio, trabalha com programas musicais para computadores e conhece boa parte da terminologia utilizada por técnicos de áudio e produtores fonográficos, podendo se comunicar com eles de forma apropriada. Na parte musical, é fluente na maioria dos estilos musicais, domina técnicas de escrita e leitura normal e abreviada, grava com click track (atrás do beat, em cima do beat ou na frente do beat), sem click track, com sequencer, MIDI ou ao vivo, sem passar por apertos. (MONTEIRO, 2004, p. 60)

Sobre a importância das gravações, Bastos afirma que isso se torna um definidor de um tipo específico de baterista, músico e artista. E é esse o tipo de instrumentista que estamos colocando em foco durante a realização e conclusão deste trabalho – o baterista de estúdio:

⁴ Os sons da bateria, entre os seus diversos tambores e pratos, podem alcançar o tom mais grave do bumbo (20Hz), até os pratos mais agudos (20kHz), ou seja, praticamente todas as frequências perceptíveis ao ouvido humano.

⁵ Através deste sistema, os músicos podem gravar instrumentos em diferentes etapas na mesma música, além de poderem mexer no equilíbrio entre as faixas dos canais para finalizar suas gravações.

[...] o baterista de estúdio, ou baterista de gravação, é aquele que faz o trabalho específico de gravação de discos, trilhas sonoras, jingles etc. Deste profissional, normalmente se espera que tenha boa leitura, possa gravar ou não com metrônomo e entenda de assuntos relacionados à captação do som no estúdio. (BASTOS, 2011, p. 17)

Por outro lado, como destaca Gohn (2003, p. 46-47), “a prática musical requer algum tipo de interação, seja entre músicos, entre o músico e uma plateia ou entre o músico e aparatos tecnológicos”. Neste sentido, em nossa pesquisa, tentaremos identificar os níveis de aprendizagem e interatividade atingidos entre tais aparatos tecnológicos envolvendo a gravação/edição de áudio e vídeo com os participantes. Através do presente projeto, temos a expectativa de comprovar, com maior profundidade, experiências de ensino já realizadas (cf. MELO, 2011a; 2011b; 2012).

Objetivos

Nosso projeto de pesquisa tem como objetivo geral: promover e investigar, através de pesquisa-ação, mudanças nas práticas de bateristas populares do Coletivo Mundo, através de aulas teóricas do instrumento, com auxílio metodológico de gravações em áudio e vídeo.

Este desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a prática inicial de bateristas em seus grupos musicais de rock vinculados ao Coletivo Mundo, com base em seus estudos informais;
- Através de aulas particulares, promover a iniciação da parte teórica do instrumento e verificar os níveis de aprendizagem;
- Analisar as concepções dos alunos de bateria a respeito do uso das gravações em suas aulas;
- Verificar como os bateristas avaliam o processo desenvolvido e o resultado do mesmo sobre suas práticas, inclusive nas articulações com os processos de aprendizagem anteriormente desenvolvidos;
- Observar a prática musical dos bateristas em seus grupos após a intervenção realizada;
- Discutir as contribuições da gravação como ferramenta didática.

Os conteúdos teóricos serão desenvolvidos durante as aulas que constituirão a intervenção no processo de pesquisa-ação, abordando os seguintes temas: i) Postura - tronco; mãos; braços; antebraços, pernas e pés; ii) Trajetória e rebote da baqueta; iii) Rudimentos⁶ - toques simples, duplos, paradiddles, drags e rufos; iv) Leitura rítmica - partitura; v) Leitura com metrônomo; vi) Prática de grooves⁷; vii) Viradas⁸ com o uso de leitura e rudimentos; viii) Música de férias⁹.

Metodologia

Optamos pela pesquisa-ação, através da qual, segundo Tripp (2005, p. 446), “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Esta metodologia de pesquisa é considerada como um dos tipos de investigação-ação, definida genericamente como qualquer tipo de processo no qual o pesquisador siga um ciclo (conforme o processo indicado na figura 1), para aprimorar uma prática, através da oscilação sistemática entre o agir no campo desta prática e investigá-la.

Vale destacar, ainda, outras características da pesquisa-ação, incluindo a necessidade de buscar apoio em outras ciências imbricadas com a Educação Musical: “[...] várias categorias interdisciplinares estão presentes nesse modelo de pesquisa, quais sejam: o diálogo, a cooperação, a parceria, a flexibilidade, a coerência, etc, [...]”; a participação crítica de todos os envolvidos; a valorização da *práxis* por meio da pesquisa” (RIBEIRO, 2008, p. 101, grifos do original). Por outro lado, é uma metodologia que exige um longo espaço de tempo para a realização de todo o processo (ALBINO; LIMA, 2009). Sendo um processo de pesquisa participativo, onde “todos, de alguma forma estão envolvidos e colaboram no trabalho” (RIBEIRO, 2008, p. 97), destacaremos os fatores de interatividade dos participantes e suas

⁶ São manuações em sequências definidas de toques em padrões de combinações que constituem vários exercícios de controle das baquetas; entretanto os mesmos exercícios usados para as mãos podem ser executados também pelos pés dos bateristas.

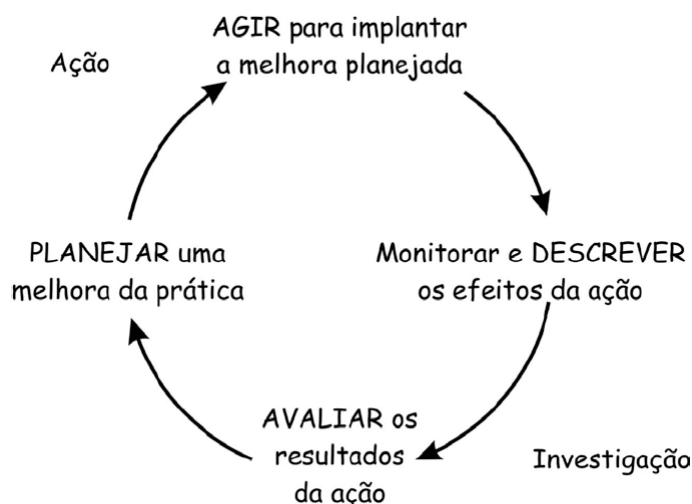
⁷ Segundo o baterista, professor e pesquisador Jonh Riley, existe uma diferença sutil entre o pulso e o groove: “O *groove* possui uma função mais precisa. Envolve um componente metronômico [...] O *groove* é o componente da música com qual as pessoas ficam mais engajadas.” (RILEY, 2009, p.57, grifos do original).

⁸ Também nomeadas como convenções ou subdivisões do tempo, onde o baterista usa as peças da bateria para uma “mudança” dentro da mesma música, geralmente envolvendo os tambores, são passagens executadas pelo baterista e utilizadas para destacar determinadas partes.

⁹ Metodologia de ensino de instrumento no formato de web clip, relatada em congressos (XXX).

respectivas opiniões sobre as etapas percorridas da nossa pesquisa, coletando os dados através de entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas, relatórios via internet e depoimentos em áudio e vídeo.

FIGURA 1 – Representação do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, 2005, p. 446.

Para a definição dos participantes da pesquisa, entramos em contato com o coordenador do Coletivo Mundo, e, em reunião, definimos a participação de dois bateristas que apresentaram interesse não somente pelas aulas particulares, mas também pelas gravações, dispendo-se a cooperar para a produção de um documento em torno deste assunto específico.

Assim, para a concretização dos ciclos de investigação e ação, planejamos as seguintes etapas: Serão realizadas duas entrevistas semiestruturadas – baseadas em um roteiro, aplicado de forma flexível, conforme a interação desenvolvida – com cada participante, ao início e ao final do processo de pesquisa-ação. Na entrevista inicial, as perguntas tratarão da trajetória dos participantes (como começaram a tocar bateria; há quanto tempo tocam; em quantos grupos já atuaram; se já gravaram bateria em algum estúdio, entre outras informações importantes para localizar a vivência/experiência dos participantes), seus interesses e expectativas na aquisição destes conteúdos técnicos/teóricos, etc. Na segunda entrevista, coletaremos informações sobre as expectativas (se alcançadas ou não, em cada um

dos temas abordados nas aulas), possíveis dificuldades encontradas e o processo de aprendizagem dos envolvidos. Este último ponto será efetivado através da autoavaliação, pois, em cada uma das etapas, os participantes estarão avaliando seu próprio aproveitamento e desempenho.

A coleta dos dados ocorrerá também com um diário de campo, em possíveis registros durante as aulas, relatando as impressões e avaliações que julgarmos relevantes durante o processo, tais como: o desenvolvimento do aluno e também da pesquisa-ação, quanto a detalhes não perceptíveis nas gravações. As conversas informais durante, antes e/ou depois das aulas também serão tomadas como fontes de dados.

No desenvolvimento da pesquisa seguiremos, portanto, o seguinte roteiro de atividades, previsto para ser realizado durante um período de seis meses:

- Entrevista semiestruturada com os bateristas;
- Primeiramente, na pesquisa de campo, a principal técnica de coleta dos dados será a observação da prática de cada um dos bateristas (em seus grupos), fazendo uso do registro em áudio e vídeo e também de um caderno de campo. Esta será a base para a avaliação inicial e o planejamento de nossa intervenção ao longo da pesquisa-ação. Assim, buscaremos situar como se encontra cada um dos participantes nos quesitos de interatividade com a bateria e suas possíveis limitações técnicas, durante quatro atuações de cada baterista com seus respectivos grupos musicais;
- Seguindo a metodologia da pesquisa-ação, começaremos a intervir com aulas particulares semanais (total de 16 aulas para cada participante, com 90 minutos de duração cada), na transmissão de conteúdos teóricos que envolvem o estudo de diferentes aspectos técnicos na prática de bateria;
- Ainda como intervenção na pesquisa-ação, empregaremos a gravação em áudio e vídeo nas aulas particulares, enviando o registro com comentários para cada participante semanalmente, via *internet*;
- Voltaremos novamente à pesquisa de campo após um mês do término de nossa intervenção com aulas particulares, (re)observando a prática dos bateristas e gravando mais quatro encontros de cada um com seus grupos, para verificar quais os reflexos das aulas sobre sua prática, ao final do processo;
- Entrevista final com todos os participantes, fechando o ciclo.

Descreveremos, sinteticamente, o processo desenvolvido com cada um dos dois participantes, analisando os efeitos de nossa intervenção (aulas particulares com gravações) sobre a prática de cada baterista, assim como os significados atribuídos por cada um deles ao processo desenvolvido. Para tanto, entrecruzaremos os dados coletados nas entrevistas e os registros das práticas musicais (diário de campo e gravações), tanto no momento inicial quanto final da pesquisa-ação, assim como durante o desenvolvimento das aulas.

Na análise dos dados, comparando o processo desenvolvido com cada um dos bateristas participantes, buscaremos os elementos significativos (recorrências ou divergências) que permitam compreender os efeitos das gravações no processo educativo, assim como a articulação de estudos formais com práticas informais na formação dos músicos populares. Durante todo o processo de análise, buscaremos apoio em estudos e teorias desenvolvidas na área de Educação Musical e/ou áreas correlatas, se necessário. Procuraremos, ainda, relacionar os resultados de nossa pesquisa com outras já realizadas, sobre tópicos pertinentes a este projeto.

Fase inicial

A pesquisa se encontra em sua fase inicial, onde já entrevistamos os participantes e conseguimos coletar dados sobre as trajetórias destes como bateristas, suas expectativas quanto à nossa intervenção, observamos uma certa ansiedade em relação à realização da etapa de gravação. Quanto à fase relativa à observação da prática de cada um dos bateristas (em seus grupos), pudemos constatar que a prática de bateria dos participantes geralmente é realizada sem nenhuma partitura (pentagrama musical) como guia. Por outro lado, essas práticas geralmente ocorrerem durante a noite, pelo fato de os outros músicos trabalharem durante o dia.

Um dos projetos de um dos participantes fez uso de um tipo de partitura inusitada para o ensaio do grupo. Este projeto foi elaborado para gravar a trilha sonora de um filme de curta-metragem dirigido pelo baixista do grupo (o filme foi também seu trabalho de conclusão de curso – TCC) e, então, os integrantes ensaiaram observando o vídeo, como se fosse uma partitura. Presenciamos, ainda, variações da prática dos dois participantes, além do ensaio em grupo, pois observamos também: gravações em estúdio, apresentações e gravações ao vivo, além do uso de bateria eletrônica.

Considerações finais

Temos consciência de que, pelo próprio caráter flexível da pesquisa-ação, no desenrolar do processo, nossos objetivos poderão sofrer ajustes, diante das interações desenvolvidas com os participantes ou em função dos dados coletados. Buscamos compreender os efeitos dos conteúdos teóricos nas práticas dos dois participantes da nossa pesquisa, seja nos ensaios em grupo, apresentações ou nas gravações, pois acreditamos que, ao promover um processo de ensino e aprendizagem de conteúdos teóricos e técnicos relativos ao instrumento, juntamente com o uso da gravação de forma didática, temos possibilidades de verificar mudanças na prática dos participantes.

Esperamos, assim, poder contribuir com indicações para o ensino de bateria – ou mesmo de outros instrumentos –, ao terminarmos a coleta e análise dos dados, seus desdobramentos e devidas conclusões, conforme completamos o ciclo da pesquisa-ação. Acreditamos, ainda, que esta pesquisa possa ajudar a evidenciar a gravação como importante competência a ser adquirida não somente pelos educadores musicais e professores de instrumento, mas como recurso para tornar o processo do estudo prático de instrumentos musicais mais eficaz, além de preparar melhor os estudantes de instrumento para o mercado de trabalho.

Referências

- ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. Goiânia: UFG, v. 9, n. 2, *Revista Música Hodie*, p. 91-104, julho-dezembro, 2009.
- BASTOS, Patrício. *Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Artes, IDA, 2010.
- CORRÊA, Marcos. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- COSTALONGA; et al. *Educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências*. UFRS – CINTED, 2004. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/09-educacao_musical.pdf>. Acesso em: 24/03/2013.
- COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.2/files/OPUS_15_2_Couto.pdf>. Acesso em: 15/07/13.
- GARCIA, Marcos da Rosa. *Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico educacionais diversos de João Pessoa*. 2011. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), PPGM, UFPB, João Pessoa: 2011. Arquivo digital.
- GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: n. 15, p. 91-99, 2006.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. Ensino de Percussão a Distância. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anppom, 2009. p. 29-31.
- _____. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London University, Institute of Education, Asgate, 2002.
- KING, Anthony. *A história do pedal duplo*. Em: *Revista Batera & Percussão*, Ed. HMP, São Paulo, junho de 2005, p. 20-23.

MATTINGLY, Rick. *Jonh Riley*: músico. professor. inspirador. Entrevista. Em: Revista Modern Drummer, São Paulo: Ed. Talismã, julho de 2009, p. 57.

MEDEIROS, Wênia; SEVERO, George. Educação musical e novas demandas: bateristas versus percussionistas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 538 – 544.

MELO, Bruno. O ensino prático de bateria com utilização de novas tecnologias: gravação de videoclipes. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM ABEM, XX., 2011, Vitória, *Anais...* Vitória: UFES, 2011. p. 1717 – 1726.

_____. A gravação como metodologia no ensino prático de bateria. In: CONGRESSO DA ANPPOM. XXII., 2012, João Pessoa, *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2012. p. 158 – 164.

MONTEIRO, Manny. *Guia prático de sobrevivência para bateristas em estúdios de gravação*. Em: Revista Modern Drummer, São Paulo, Ed. Talismã, dezembro de 2004, p. 60.

MOREL, Leo. *Música e tecnologia: um novo tempo, apesar dos perigos*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, Porto Alegre, 1998.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Investigação-ação e formação continuada com professoras não-habilitadas em música: compromisso social com a escola e seus sujeitos. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, outubro, 2008. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/132%20S%C3%B4nia%20Tereza%20da%20Silva%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em 16/07/13.

SOUZA, Jussamara et al. Práticas musicais em três bandas de rock. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.7, 2003, p. 68 – 75. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/07/num07_cap_05.pdf>. Acesso em 15/07/13.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge, intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 16/07/13.

Os espaços não escolares na educação musical: Um estudo acerca das bandas de música como espaço de musicalização

Lais Soares da Silva
 Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
 lais.soares19@yahoo.com.br

Leonardo Barreto Linhares
 Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
 leonardo.linhares@izabelahendrix.edu.br

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre a banda de música como um espaço não escolar propício ao processo de musicalização e socialização. Através de um estudo histórico sobre as bandas de música no Brasil e um relato de experiência da autora como observadora participante, pretende-se enfatizar a importância desse ambiente para a preservação da tradição e da cultura, bem como promover a socialização e a educação musical, tendo em vista que o Brasil ainda carece do ensino de música nas escolas. Para o desenvolvimento desse artigo utilizou-se os referenciais de CAJAZEIRA, 2004, SCHNEIDER, 2010, CAZES (1998) e TINHORÃO (1998) em relação à investigação histórica, BERTUNES e FIGUEIREDO (2004) no que diz respeito à banda de música como espaço de socialização e musicalização e FRANÇA e SWANWICK (2002), através de um modelo teórico de musicalização.

Palavras chave: Bandas de música, musicalização, espaço não escolar.

1. INTRODUÇÃO

Desde que a educação musical foi substituída por educação artística no currículo escolar, por volta de 1970 (AMATO, 2006), qualquer indivíduo que quisesse aprender a tocar um instrumento, ou obter conhecimentos musicais mais aprofundados deveria procurar outro ambiente onde houvesse possibilidade para tal aprendizado como escolas especializadas de música, igrejas, projetos sociais, ONGs e grupos musicais, todos estes denominados espaços não escolares.

Neste campo da educação não formal encontram-se também as Bandas de Música, que assim como os outros espaços, tem contribuído ao longo desses 40 anos para a educação e formação musical no Brasil (AMATO, 2006). Neste ambiente, especificamente, o sujeito poderá ter contato com a teoria (notas, figuras, claves, ritmo, etc), prática musical, aprendizado instrumental e prática de conjunto.

A autora é uma musicista oriunda deste espaço, pois teve sua iniciação musical na Banda de Música Benício Moreira, com sede na cidade de Santa Luzia, Minas Gerais. Desta maneira, surgiu o anseio em pesquisar sobre o tema e analisar seu próprio percurso.

2. BREVE HISTÓRICO

As Bandas de Música encontram-se presentes na sociedade brasileira desde o Brasil Colônia, porém no século XIX, quando D. João VI chega ao Brasil trazendo consigo “uma numerosa banda de música dos regimentos da guarnição da Corte” (SANTOS, 1943 *apud* TINHORÃO, 1998, p. 188) é que esse grupo torna-se mais sólido e sistematizado. No entanto, a formação das bandas militares no Brasil foi marcada pela dificuldade em encontrar instrumentistas de sopro. Surge também a denominação de filarmônicas, bandas que, com a ausência das bandas de fazenda¹ devido à abolição da escravatura, eram formadas por “comerciantes e pessoas da comunidade, formaram sociedades civis usando a nomenclatura de filarmônica” afim de manter viva a tradição das bandas de música nas cidades (CAJAZEIRA, 2004, P.30).

Em 1830, com a situação mais estabilizada, surgem as bandas da Guarda Nacional que foram as primeiras a executar marchas, dobrados², peças de música clássica e popular, além dos tradicionais hinos sempre presentes no repertório. Dez anos depois, as bandas da Guarda Nacional começam a surgir em várias partes do país (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Goiás), acontecimento que contribuiu muito para a repercussão do novo repertório desses grupos, bem como para a valorização da profissão do músico. Músicos populares encontraram assim a “oportunidade de viver de suas habilidades e do seu talento, contribuindo se para identificar com o povo, através da música de coreto e de festas cívicas (...)” (TINHORÃO, 1998, p.191).

¹ Bandas organizadas pelas entidades religiosas e senhores de engenho que executavam principalmente marchas militares, modinhas, valsas e quadrilhas e óperas (SCHWARCZ, *apud* CAJAZEIRA, 2004)

² “Gênero de música de banda semelhante à marcha. Para alguns autores, o que os distingue é o fato de que no dobrado há dobramento de instrumentos, ou desdobramentos das partes instrumentais, o que justificaria o nome” (GROVE, 1994, p. 271).

Entende-se, portanto que a partir dessa modificação no repertório, as bandas se aproximaram mais do público, tocando em bailes, coretos, praças, se apresentando na abertura de eventos importantes, na visita de pessoas ilustres, solenidades cívicas e até gravando discos, como aconteceu no início do século XX (PÁTEO, 1997; SCHNEIDER, 2010).

É possível perceber que, nesta época, não havia tantas possibilidades de trabalho para aqueles que escolhessem a carreira musical como sua profissão. Já a preocupação em agradar ao público resistiu ao tempo, pois muitas bandas ainda incorporam em seu repertório músicas, ritmos e estilos que considerados populares nos dias atuais.

A respeito dos lugares e situações onde as bandas se apresentavam, Páteo (1997) ressalta que, nesse período, o sentido simbólico deste grupo era muito forte. As bandas de música funcionavam como um “marcador ritual”: em eventos importantes, a banda precisava comparecer e sua presença também tornava relevante. Ainda hoje, nota-se a presença da banda como algo imponente, que atrai olhares do povo para o acontecimento que ela anuncia, destacando-o perante outros eventos da cidade.

A autora afirma ainda que as apresentações das bandas nas praças e nos coretos tornavam esses locais “espaços de acontecimento” onde as pessoas criavam novos hábitos de vestimenta e comunicação transformando as praças em locais de espetáculo. Segundo a autora as bandas não eram o próprio espetáculo, e sim faziam parte dele.

O fascínio das retretas domingueiras exercido sobre as pessoas provinha justamente deste clima de espetáculo e festa que se instalava nos cantos da praça ao som das bandas de música, dos quiosques de quitutes da água fresca dos chafarizes, das pessoas andando de cá prá lá ou sentada nos bancos, da sombra das árvores, nos caminhos entre os jardins... (PÁTEO, 1997, p. 168-169)

A maior contribuição das bandas militares para a música popular brasileira se deu com o surgimento do maxixe no Rio de Janeiro e do Frevo em Pernambuco. Neste segundo estado, o nascimento deste ritmo aconteceu em meio a disputas das bandas que, desafiavam-se na execução de músicas com variação constante do tempo rítmico ou mesmo na mudança de fraseado. Já no Rio de Janeiro, a aproximação das bandas militares com a música popular aconteceu através do Carnaval. Ao serem convidados para animar os bailes realizados na época, esses grupos incorporaram no repertório gêneros musicais que estavam em alta: valsas, polcas, *schottisches*, e mazurcas. Como a maioria da população só tinha acesso à música

instrumental nas retretas dos domingos, as corporações decidiram incorporar de vez esse novo repertório popular para que as apresentações agradassem cada vez mais o público presente.

Em 1836, a mesma cidade protagonizou um importante momento para as bandas e corporações: a formação da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro. Nessa época, capital do país, o Rio possuía o maior número de bandas militares de todo o Brasil, e sob a regência de Anacleto de Medeiros, inicia-se aquele seria “o maior e mais duradouro núcleo de formação de instrumentistas” (TINHORÃO, 1998, p.195).

Com o advento das gravações, a Banda do Corpo de Bombeiros contribuiu ainda mais para a música popular através de recriações ou adaptações do repertório europeu, pois com sua maneira peculiar de executar as polcas sob a influência do lundu surgiu o maxixe, que não era visto como gênero musical e sim como forma de execução.

É interessante citar que, conforme afirma Cazes (1998) “mais do que o prazer da música a possibilidade de tocar em uma banda muitas vezes significou a diferença entre miséria e dignidade.” (CAZES, 1998, p. 28). Nas palavras do autor que relata acontecimentos de anos atrás, se faz refletir a situação encontrada ainda hoje: muitos músicos tentando sobreviver apenas com a música.

Apesar de todos os acontecimentos descritos, é possível perceber que as Bandas de Música tornaram-se, aos poucos, uma instituição de tradição bastante respeitada no Brasil e que através dos anos foi ganhando seu próprio espaço, aproximando-se do público e conquistando gerações. Ainda hoje, a tradição se mantém em muitas cidades brasileiras e, como nos séculos passados, as bandas oferecem a oportunidade do aprendizado musical para aqueles que possuem interesse.

Devido à realidade musical brasileira, esse espaço se tornou um recurso para a continuidade do ensino de música e perpetuação das tradições culturais. Além disso, a partir da convivência social permite a construção da identidade, afetividade e possibilita compartilhar conhecimentos.

3. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O espaço da banda de música, até os dias atuais, promove não só a performance e a prática de conjunto, mas também a musicalização, o aprendizado de um instrumento e o contato com a cultura musical brasileira e da região onde a banda se encontra. O primeiro

contato da autora com o aprendizado de instrumento de sopro e teoria musical aconteceu em 2006, através da Banda de Música Benício Moreira, situada na cidade de Santa Luzia. Devido à necessidade de renovação constante de seu elenco de músicos, a banda estava à procura de novas pessoas que quisessem aprender a tocar um instrumento.

A nova turma de alunos formada nesse ano possuía aproximadamente 25 pessoas com idade em torno dos 12 aos 35 anos. As aulas aconteciam aos sábados, sendo que os primeiros seis meses constituíram-se do aprendizado da teoria musical (escrita e leitura de partitura). A transmissão do conteúdo foi feita de maneira tradicional, cabendo aos alunos ouvir, assimilar, compreender a partir da explicação expositiva do maestro e ainda praticar o conteúdo aprendido através de exercícios propostos pelo mesmo.

De acordo com Cajazeira (2004), a banda de música segue um modelo de educação musical tradicional, ou seja, ensina-se a partir dos princípios teóricos básicos do ritmo, melodia, harmonia e os sinais que compõem a notação musical. A autora afirma também que “talvez pelo fato da banda de música ser composta de instrumentos de sopro, que necessitam de um mínimo de técnica para o seu manuseio, a sua formação sempre esteve vinculada à presença do professor.” (CAJAZEIRA, 2004, p.36)

No entanto, após algumas semanas de estudo da teoria musical, foi possível notar a redução no número de alunos. Essa evasão já era esperada, pois, segundo o maestro, muitas pessoas são atraídas pela possibilidade de tocar um instrumento acreditando que o fariam de imediato. Na sua concepção pedagógica, não seria possível o contato com o instrumento antes das aulas de teoria musical, o que vai a descontro com algumas metodologias de educadores musicais da atualidade, que defendem o contato e a exploração imediata do instrumento, sem a necessidade de um conhecimento teórico prévio, entre eles estão Green (2000), Swanwick (2002) e Barbosa (1996).

Entretanto, no caso da turma da autora deste artigo, depois do longo aprendizado da teoria musical, os alunos estavam aptos a escolher o instrumento que iriam aprender a tocar na banda. Semanas antes da escolha dos instrumentos, foi marcada uma audição didática onde a banda apresentaria peças do repertório que destacassem cada naipe³, a fim de que um músico desse naipe explicasse um pouco mais sobre seu instrumento. Tal audição tinha como objetivo apresentar os instrumentos da banda bem como facilitar a escolha dos alunos. Essa prática vai

³Termo utilizado para indicar um determinado grupo de instrumentos da banda: saxofones, clarinetas, trompetes, etc.

de encontro a alguns modelos de educação musical, que acreditam na apreciação como ferramenta importante do processo de musicalização. (FRANÇA e SWANWICK, 2002). Além da autora deste trabalho, apenas seis alunos chegaram até a semana de entrega dos instrumentos e, a partir daí, dividiram-se basicamente em dois grupos: os metais⁴ (trompete e trombone) e as madeiras⁵ (saxofone e clarineta).

Um aspecto interessante a ser destacado trata da necessidade de remanejamento de alguns alunos, semanas depois do primeiro contato com o instrumento. Essa necessidade ocorre após se verificar a grande dificuldade de adaptação às especificidades técnicas do instrumento. Dos sete alunos, apenas três (os clarinetistas – incluindo a autora) não precisaram ser remanejados. Quanto aos outros, verifica-se as seguintes mudanças: um dos alunos de trompete desistiu e o outro se tornou saxofonista. Já o aluno de saxofone foi remanejado para a percussão e o aluno de trombone foi encaminhado para o naipe das clarinetas. As mudanças podem parecer bruscas, mas é preciso experimentar uma possibilidade diferente para encontrar o instrumento que melhor se adeque ao aluno.

A partir de então, a teoria aprendida seria aplicada no estudo prático dos instrumentos, que, bem como o estudo da teoria musical, era gradativo: a cada semana eram aprendidas duas ou três novas notas, exercícios mecânicos, pequenas melodias que proporcionavam a leitura musical e a execução das notas, além da performance em conjunto praticada com os alunos dos outros instrumentos. É importante destacar que o professor ouvia e analisava cada aluno separadamente para que pudesse auxiliá-lo quanto as suas necessidades individuais

É relevante abordar a questão da evasão dos alunos que no ano de 2006 foi alto (17 pessoas) em comparação aos anos seguintes, e essa evasão pode estar relacionada com a metodologia de ensino e uma possível falta de motivação. No entanto, verificando a necessidade de músicos para a banda e o histórico de evasões mesmo antes dos anos de 2006, o maestro adotou uma metodologia diferente para as turmas de teoria dos anos seguintes, e inseriu o aprendizado instrumental um pouco mais cedo. Depois de aproximadamente três meses de aulas teóricas, onde os alunos tinham contato com os elementos considerados básicos, o instrumento era escolhido e a partir daí o conhecimento teórico era transmitido

⁴Termo empregado para instrumentos de sopro acionados pela vibração dos lábios. Alguns instrumentos da família dos metais são trompete, trombone e tuba (GROVE, 1994)

⁵ “Designação da família de instrumentos de sopro, cuja coluna de ar é posta em vibração através do fluxo de ar de encontro a uma borda ou mediante uma palheta.” (GROVE, 1994, p. 561)

simultaneamente à prática. Com essa nova abordagem, verificou-se diminuição na evasão dos alunos.

Através de pesquisas e entrevistas realizadas com músicos populares, Green (2000) defende que, paralelamente ao ensino formal, existem outros “métodos de transmissão e aquisição de competências” (GREEN, 2000, p.65) aos quais ela chama de práticas de aprendizagem musical informal. Segundo a autora, as técnicas de aprendizagem usadas por esses músicos compreendem a imitação de ouvido a partir de gravações das bandas e artistas, e o aprendizado em grupo – idéias ou técnicas que passam de um músico popular para outro. Seu estudo sugere, portanto, que apesar da notação e teoria musical ser útil, deve-se valorizar o contato com o instrumento e a vivência musical.

Por também acreditar que o aluno deva ter contato com o instrumento desde o início do aprendizado, Barbosa (2004) defende que, a partir das primeiras notas aprendidas, o estudo da teoria musical se desenvolva gradativamente através de um repertório simples, onde possa ser introduzido o estudo das divisões rítmicas, elementos teóricos e exercícios técnicos que proporcionem melhor domínio do instrumento. Essa metodologia proposta pelo autor pode ser encontrada no método *Da Capo*, desenvolvido por ele para proporcionar o ensino coletivo ou individual dos instrumentos de bandas de música.

Como já foi relatado o maestro se apropriou de metodologias e práticas similares às propostas por Green e Barbosa a partir do ano de 2007, o que tem ocasionado até o presente momento, grande redução no número de alunos desistentes. Tal fato faz se considerar que a motivação do aluno também é importante, e não apenas o aprendizado teórico/técnico.

Mais uma vez, é necessário atentar para a presença de uma metodologia em concordância com as abordagens do ensino de educação musical, defendida pelos educadores da atualidade. Nas atividades propostas pelo maestro, encontra-se a performance através da prática em conjunto no pequeno grupo de alunos, o que posteriormente lhes proporcionaria uma inserção mais natural no grande grupo. Deve-se acrescentar que a postura do mesmo em ouvir cada aluno é de grande relevância não só para o aprendizado do mesmo como também para verificação da metodologia utilizada, pois é necessário saber como lidar com as dificuldades pessoais.

Segundo Nascimento (2007) as bandas podem ser consideradas um meio de acesso cultural e musical, favorecendo, além da socialização, a formação profissional do músico, capacitando-o para diversas áreas de atuação. Quanto a isso, o autor afirma existir músicos

oriundos de bandas que “hoje exercem funções musicais como regentes, arranjadores, diretores musicais, produtores ou cantores” (NASCIMENTO, 2007, p.2). Nazário (2010) e Gonçalves (2009) também acreditam que as bandas podem formar músicos profissionais, mas ressaltam que existem os que vêem a banda como um ambiente de lazer. Esse fato aponta para um ponto positivo em relação ao ambiente da banda de música, pois esse espaço propicia a formação de cidadãos conhecedores de sua cultura musical, além de lhes favorecer uma escuta crítica, a partir do processo de musicalização.

Bertunes e Figueiredo (2004) afirmam que a socialização é um dos aspectos desenvolvidos na banda, através da convivência entre professores, maestro e alunos. Os novos integrantes aprendem a respeitar o limite do outro e a cooperar pelo bem do grupo. Concordando com as autoras, Costa (2010) disserta sobre a riqueza de culturas e experiências que podem ser encontradas nesse espaço social:

Contudo, as práticas musicais das bandas articulam-se na perspectiva de uma linguagem social, onde diálogos culturais, fusões das mais variadas e misturas tornaram-se um dos alicerces mais importantes para entendermos as práticas culturais da banda de música. (COSTA, 2010, p.117)

Nas experiências da autora deste artigo, as afirmações acerca da socialização e da possibilidade de atuação profissional se aplicam muito bem. Foi a partir da iniciação musical na Banda Benício Moreira que a autora buscou novas formas e locais de aprendizado, movida pelo desejo de se tornar profissional. As amigas nascidas na banda transcenderam o ambiente dos ensaios e tornaram-se parcerias de trabalho em eventos que acontecem fora da banda.

Voltando ao aspecto da musicalização, o modelo C(L)A(S)P desenvolvido e proposto por Keith Swanwick propõe centralizar a experiência musical em atividades de Composição - C, Apreciação - A e Performance - P, sendo que tais modalidades são amparadas pelos estudos acadêmicos (literature studies - L) e aquisição de habilidades (skill acquisition - S), atividades subordinadas ou periféricas que contribuem para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P (FRANÇA E SWANWICK, 2002).

A maior parte dos educadores afirma que a composição é uma poderosa ferramenta para que o aluno desenvolva sua compreensão sobre o funcionamento dos elementos

musicais, favorecendo o desenvolvimento técnico gradativamente. Na realidade da banda de música, acredita-se tal modalidade pode ser utilizada para fins de interpretação, expressão e eventualmente improvisação.

Nesse aspecto, as práticas de criação na Banda Benício Moreira acontecem através de pequenos improvisos em determinadas músicas do repertório. No entanto, não há o costume de estudar as práticas de improviso: criação de pequenos fraseados, e estudo de escalas, por exemplo, o que causa certa insegurança em alguns músicos. Percebe-se, nesse caso, a necessidade de um trabalho mais efetivo no que diz respeito à prática de improvisação para que qualquer músico tenha possibilidade de criar o seu próprio improviso, quando necessário.

Quanto à interpretação das peças, a liberdade e autonomia dos músicos é menor (na prática da banda aqui relatada). Isso se deve ao fato de acreditar que o que deve prevalecer é a sonoridade do grupo como um todo. Sendo assim, as dinâmicas presentes na partitura devem ser seguidas acompanhadas da coordenação do maestro. Isso se aplica também às questões estilísticas das peças do repertório: ele explicará sobre o contexto em que a peça se encaixa (se é uma música de gênero erudito, um dobrado, ou uma música regional, etc.) e indica parâmetros e até mesmo sonoridade do instrumento para caracterizar melhor a peça.

A apreciação, na visão dos educadores musicais do século XX, é tratada como um meio essencial para o desenvolvimento musical, considerando que, quando o aluno se coloca num momento de audição musical, existe um processo perceptivo acontecendo: os elementos ouvidos estão se organizando e se (re) construindo.

Tais práticas acontecem por meio de audições das gravações dos arranjos que ainda serão ensaiados. A banda em destaque não possui um repertório único. Em seu acervo diário encontram-se dobrados, músicas de cantores e bandas internacionais e nacionais bem como compositores especializados em arranjos de música. O foco da apreciação consiste em melhorar a performance do grupo, espelhando-se no que está sendo ouvido. O maestro direciona os músicos quanto a sonoridade para o papel a ser desempenhado: solo, contraponto, base harmônica, etc. Acredita-se, no entanto, que tal prática poderia ser mais sistematizada, caracterizando-se como um exercício para os instrumentistas a fim de que os mesmos descubram a função de seu naipe e, conseqüentemente, dos outros naves. Isso pode enriquecer ainda mais a experiência de cada um, tornando o ensaio mais dinâmico e o aprendizado mais participativo.

A partir de toda experiência aqui descrita, acredita-se que no ano de 2006 houve atitudes positivas e negativas do ponto de vista da educação musical. Neste ano o maestro poderia ter utilizado melhor as ferramentas para o ensino teórico afim de que o aprendizado fosse significativo para os alunos evitando tantas evasões. Ainda que essa atitude não tenha sido tomada no ano relatado, o maestro vem buscando desde o ano seguinte aprimorar os ensinamentos visando as necessidades da banda e também dos alunos. Positivamente, desde 2006 nota-se metodologias de comum acordo com o modelo C(L)A(S)P através das aulas teóricas (L), aplicação da teoria (S), apreciação de músicas e arranjos - A, criação e improvisação – C e a prática em conjunto – P.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse relato, torna-se possível afirmar que, além de um local de manifestação sócio cultural e preservação da tradição, a banda de música apresenta-se como um meio para o aprendizado musical – em algumas cidades, talvez o único existente (VECHIA, 2006).

Analisando a afirmação do autor e a realidade do ensino musical no Brasil, nota-se a carência de ambientes que proporcionem o ensino de música. Esta carência começa nas escolas e, de acordo com os estudos de Figueiredo (2010), a aprendizagem das artes visuais são predominantes nas aulas de Educação Artística. O autor completa dizendo que o professor adota essa postura como maneira de adaptação a sua “falta de competência específica” (FIGUEIREDO, 2010, p. 6) em outra área artística, por exemplo.

Em 2008, foi sancionada a lei 11.769 que estabelece a música como conteúdo obrigatório em todo o Ensino de Educação Básica (BRASIL, 2008). Essa medida aproximará a música do cotidiano de toda a população (alunos, professores, comunidade escolar e comunidade local) fazendo com que seu ensino não se restrinja apenas àqueles que possuem acesso a espaços não escolares que oferecem aula de música.

Em meio a esta lacuna no currículo escolar, a autora deste trabalho encontrou na Banda de Música um local que lhe trouxe benefícios para a vida pessoal e profissional. Neste rico ambiente, além da teoria musical e aprendizado de instrumento, a autora entrou em contato com uma cultura musical diversificada, incluindo as manifestações nacionais e locais, com suas especificidades de gênero. Desenvolveu também sua percepção e criticidade

musical, além de adquirir maior responsabilidade e compromisso. Como afirma Gonçalves (2009), reconstruiu sua identidade a partir do convívio social, auxiliando os novos alunos e, ao mesmo tempo, encontrando o seu lugar de aprendiz diante dos mais experientes.

Diante de todo o estudo realizado, acredita-se que as abordagens dos educadores musicais aqui apresentadas podem contribuir ainda mais para o trabalho desenvolvido nesse espaço. A metodologia tradicional da banda aliada às propostas de França e Swanwick (2002), Green (2000) e Barbosa (1996) farão das bandas um ambiente de educação musical ainda mais completo e sólido. Sendo assim, irão atrair ainda mais espectadores, admiradores e indivíduos que, ao fazer parte dessa instituição, reconstruirão sua identidade, tornando-se ouvintes críticos, cidadãos social e culturalmente mais estruturados e, quem sabe tornar a música sua profissão assim como aconteceu com a autora deste trabalho.

Referências

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Opus eletrônico: revista da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música – ANPPOM*, Campinas, Ano 12, n. 12, dezembro de 2006.
- BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no Ensino de Primeiro Grau. *Revista da ABEM*, Salvador, n.3, ano 3. p. 39-49, jun. 1996.
- BARBOSA, Joel Luis. *Da Capo: método para o ensino coletivo e/ou individual se instrumentos de sopro e percussão*. Jundiaí. Editora Keyboard, 2004.
- BERTUNES, Carina da Silva; FIGUEIREDO, Eliane Leão. A influência das bandas de música na formação musical. XIII Encontro Anual da ABEM, 2004. Rio de Janeiro. Anais da ABEM, Rio de Janeiro, 2004. p 151 – 157
- BRASIL - Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Acrescenta o § 6º no art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em 08 de jun. 2012.
- CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. Educação continuada a distância para música da filarmônica de Minerva: *gestão e curso de batuta*. 2004. 314 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao municipal*. São Paulo. Editora 32, 1998. 224 p.
- COSTA. Manuela Areias. *Música e História: as interfaces das práticas de bandas de música*. Caminhos da história, Vassouras, v. 6, n. 2, julho/dezembro de 2010.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Educación musical en la escuela brasileña: *aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporáneos*. *Revista Musical Chilena*, v. 64, n. 214. p 33-51, jul./dez. 2010.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: *Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008. 365 p.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: *teoria, pesquisa e prática*. *Revista Em Pauta*, v. 13, n. 21. p 5-41, dez. 2002.
- GONÇALVES, Aline Moreira et al. O papel social das bandas de música no campo das vertentes. In: XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009. Maceió. Anais de trabalhos completos – XV Encontro Nacional da ABRASPO. Maceió: ABRASPO, 2009. p. 351 – 358.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 2, p. 65-79, 2000.

GROVE, Dicionário de Música: edição concisa. Editado por Stanley Sadie; tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. O método “Da Capo” na Banda de Música 24 de setembro. XVI Encontro Nacional da ABEM, 2007. Campo Grande. Anais da ABEM, Campo Grande, 2007.

NAZARIO, Luciano da Costa. Grupo Instrumental da FURG: *uma síntese da necessidade e importância das bandas de música e o reflexo de suas ações socioculturais na comunidade. Em extensão*, Uberlândia, v. 9, n. 1, janeiro/julho de 2010.

PÁTEO, Maria Luisa de Freitas Duarte do. Bandas de Música e o Cotidiano Urbano. 1997. 217 f. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SCHNEIDER, Alexandre da Silva. Sociedade Musical Amor à Arte: *um estudo histórico sobre a atuação das bandas em Florianópolis na Primeira República*. 2010. 40 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.

TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. São Paulo. Editora 34, 1998. 365 p.

VECHIA, Fabrício Dalla. Desenvolvimento e produção de audiovisual complementar ao *Da Capo: método coletivo para o ensino de instrumentos de banda*. XV Encontro Anual da ABEM, 2006. João Pessoa. Anais da ABEM, João Pessoa, 2007.

Os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul (1963-1978) e o engendramento de práticas músico-educativas

Lúcia Helena Pereira Teixeira¹
 UFRGS
 lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que busca compreender as práticas músico-educativas engendradas nos/pelos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, durante o período de 1963 a 1978. A investigação segue uma abordagem qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005; MELUCCI, 2005) e utiliza-se da história oral temática (MEIHY, 2005), tendo como fontes de dados, além de entrevistas, também documentos (artigos de jornais e cartas), programas de apresentações musicais, o caderno de campo e de entrevistas. A trama teórico-metodológica trabalha com a memória, a linguagem e o diálogo (MEIHY, 2005; MELUCCI, 2005; PORTELLI, 1997; 2011). Também teorias sobre movimentos sociais e culturais (MELUCCI, 2004; DIANI; BISON, 2010; EYERMAN; JAMISON, 2000) ajudam a compreender o processo de mobilização coletiva e formação de redes de compartilhamento entre os agentes sociais envolvidos. O estudo enfatiza como ocorria a mobilização de práticas músico-educativas nos Festivais de Coros e quais práticas eram geradas e impulsionadas pela dinâmica dos Festivais.

Palavras-chave: Festivais de coros. Canto coral. Práticas músico-educativas.

1 Introdução

Como cantora de coro e participante dos festivais de coros da Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS), ouvia antigos cantores referirem-se aos Festivais de Coros, de 1963 a 1978, como uma época de muita movimentação, não só da prática coral no estado, mas em termos de afluência do público da cidade de Porto Alegre, do envolvimento de grupos vindos de outros estados e mesmo do exterior.

Os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul tiveram, no ano de 1963, caráter regional, com a participação de coros do estado. Em 1968, 1969 e 1971 ganharam dimensão nacional e, em 1970, ocorreu o primeiro Festival Pan-americano de Coros, que voltou a se repetir em 1972. Já, em 1973, aconteceu o 1º Festival Internacional de Coros, tendo seguido com essa designação até 1978. Cabe ressaltar que, nessa data, com a morte de um dos organizadores dos Festivais, houve interrupção dos eventos que acabaram por retornar, anos mais adiante, sob a organização da recém instituída Federação de Coros do Rio Grande do Sul.

¹ Bolsista CNPq

Com o doutorado, vi a oportunidade não só de resgatar a dimensão do que representou aquele período para a vida cultural da cidade, mas também de aproximar-me dele com o olhar da educadora musical e regente, buscando compreender as práticas músico-educativas engendradas nos dezesseis anos ininterruptos em que os Festivais de Coros se estabeleceram.

Na investigação², os Festivais de Coros são vistos sob as lentes dos movimentos sociais e culturais, onde busco examinar como as práticas músico-educativas eram mobilizadas, bem como descrever e analisar quais práticas músico-educativas eram geradas e impulsionadas pela dinâmica dos Festivais.

O 1º Festival nasceu como necessidade de levantamento de fundos para a compra de um novo órgão para uma igreja da cidade de Porto Alegre-RS, e, em sua gênese, não tinha a ambição de se tornar um movimento cultural. A dimensão temporal ou o sentido de permanência foi o que lhe concedeu suporte ao aspecto da mobilização coletiva.

Para se compreender as práticas músico-educativas engendradas nos/pelos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, realizados durante o período de 1963 a 1978, é preciso considerar a complexidade do contexto que as envolve. Isto significa dizer que os Festivais de Coros foram ambientes de convergência de agentes envolvidos com práticas musicais e, para que se possam compreender essas práticas em seu sentido músico-educativo, é necessário analisar a trama que se estabelecia entre os agentes e destes para com a sociedade mais ampla.

O estudo é relevante para a área de Educação Musical porque possibilita conhecer a dimensão que movimentos músico-educativos podem alcançar e compreender os mecanismos de geração e impulsão das práticas músico-educativas de seus participantes.

2 Trama teórico-metodológica

A investigação segue uma abordagem qualitativa apoiada em autores como González Rey (2005) e Melucci (2005).

Optei por trabalhar com a história oral temática nesta investigação. Segundo Meihy (2005), história oral temática é aquela que “se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (Ibid., p. 162).

² Pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música, da UFRGS, sob orientação da profª Dra. Jusamara Souza.

A entrevista em história oral trabalha em estreita relação com a memória, a linguagem e o diálogo que se estabelecem entre o entrevistador e o entrevistado (MEIHY, 2005; MELUCCI, 2005; PORTELLI, 1997; 2011). A escolha da técnica de entrevista em história oral temática para esta investigação se justifica porque permite compreender a relação entre o individual e a realidade vivida, visto que os entrevistados passam a não ser tratados como simples depoentes, mas como autores das histórias (PORTELLI, 2011). A história oral temática possibilita, ainda, o diálogo dos documentos orais com outras fontes de dados.

Teorias sobre movimentos sociais e culturais (MELUCCI, 2004; DIANI; BISON, 2010; EYERMAN; JAMISON, 2000) ajudam a compreender o processo de mobilização coletiva e formação de redes de compartilhamento entre os agentes sociais envolvidos.

2.1 Fontes de dados da investigação

Inicialmente, contei com quatro pré-entrevistas – segundo Bosi (2003) – ou “conversas sobre os Festivais de Coros”, assim denominadas por mim por não terem seguido um roteiro de questões de entrevista. Minha intenção era a de conhecer o que foram os Festivais.

A primeira participante foi a filha de um dos principais organizadores dos Festivais e secretário da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, ouvida em outubro de 2011. Nesse mesmo mês conversei com duas ex-cantoras de coro e participantes dos Festivais e, hoje, professoras de música.

No mês de janeiro de 2012 ouvi um regente que foi participante de todas as edições dos Festivais de Coros. Em maio desse mesmo ano, realizei entrevistas com outros dois regentes que participaram de quase todas as edições dos Festivais. Aproveitando minha participação no Congresso da ANPPOM, em 2012, em João Pessoa-PB, realizei entrevista com um cantor do Coral do Carmo, de Recife, que participou de todas as vindas de seu grupo aos Festivais.

Em 2013, até o momento, foram realizadas entrevistas com o presidente da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul e com dois jornalistas que, à época, trabalhavam no jornal *Correio do Povo*. Também foi entrevistado um dos membros do Conselho da Associação dos Festivais e uma regente peruana, totalizando 12 participantes da pesquisa.

Além das entrevistas, consultei artigos do *Correio do Povo* referentes à cobertura jornalística dada por esse periódico aos dezesseis anos de existência ininterrupta dos Festivais de Coros. Artigos do jornal *Zero Hora* de 1964, 1966 e 1967 também aparecem relacionados ao material, porém se limitam a duplicar as informações encontradas no *Correio do Povo*.

Foram examinadas, ainda, cartas do período de 1972 a 1974, escritas pelo secretário da Associação dos Festivais de Coros a autoridades, regentes e amigos, todas elas referentes à preparação dos Festivais, e cedidas por sua filha.

Compondo o corpus documental da investigação, incluí programas de apresentações musicais que me foram disponibilizados por dois dos regentes entrevistados.

O diário de campo está sendo utilizado para anotações relevantes acerca dos documentos examinados, bem como para anotações de reflexões sobre a pesquisa. Já o diário de entrevistas permite anotar considerações sobre o momento da entrevista e valorizar questões de ordem subjetiva, percebidas a partir da relação dialógica estabelecida entre entrevistadora e entrevistados.

3 Os Festivais de Coros e a mobilização de práticas músico-educativas

3.1 A Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul

A Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul foi constituída após a realização do primeiro evento, em 1963. A presidência da diretoria era posto ocupado por Dante Barone – administrador do Teatro São Pedro e do Auditório da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; o secretário da Associação dos Festivais foi João de Souza Ribeiro – professor e consultor jurídico da Assembleia Legislativa. Este exercia também a função de apresentador dos eventos, enquanto que o padre Eugênio Luft – vigário da igreja Nossa Senhora de Lourdes – era o encarregado da organização e da impressão dos programas dos Festivais de Coros.

Tanto o presidente quanto o secretário da Associação dos Festivais de Coros contavam com um trânsito político facilitado, já que a Assembleia Legislativa do Estado era o local de trabalho de ambos, ambiente onde se concentram as forças políticas e, ainda, próximo ao poder executivo.

3.2 Apoiadores

A Associação dos Festivais de Coros contava com o apoio da Reitoria da UFRGS para as apresentações musicais, em seu Salão de Atos, e para as refeições dos participantes, em seu restaurante universitário.

A drogaria Panitz auxiliava na venda antecipada de ingressos para os eventos e o jornal *Correio do Povo* encarregava-se da divulgação. A partir de 1964, também o Serviço Estadual de Turismo (SETUR) passou a se responsabilizar pela confecção dos cartazes dos Festivais. Também alguns coordenadores de coros e regentes individuais tornaram-se apoiadores das ações da Associação, com o passar das edições.

3.3 A ação da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul

Uma das ações da Associação dos Festivais de Coros era a de manter estreito relacionamento com a imprensa, uma vez que contava com o apoio da direção do jornal *Correio do Povo* e de muitos de seus jornalistas. Também buscava o envolvimento das autoridades locais e federais com os Festivais por meio de convites para que viessem assistir os eventos. A Associação solicitava, ainda, a cooperação a governadores e representantes do governo no sentido de obter auxílio financeiro. Com o apoio da imprensa, era dada visibilidade às autoridades que prestigiavam os eventos, porém vários artigos do jornal também criticavam as autoridades locais em seu descaso pelos Festivais.

Tornou-se uma tradição dos Festivais de Coros as “serenatas de agradecimento” à imprensa e aos governadores do estado. Os coros eram levados a cantar na redação dos jornais apoiadores e no Palácio Piratini.

Os programas de apresentações musicais dos Festivais de Coros atestam o envolvimento de empresas patrocinadoras nos eventos pela quantidade de propagandas encontradas.

A manutenção dos espaços para alojamento de cantores e regentes era também uma preocupação da Associação dos Festivais. As casas de retiro e alojamentos de algumas instituições, embora pagos pela Associação, precisavam ser garantidos para os anos seguintes.

A Associação tratava de envolver o público porto-alegrense, divulgando os horários de chegada dos grupos à cidade e solicitando que as pessoas pudessem “dar a mais calorosa acolhida a esses coralistas que não medem esforços e sacrifícios para virem abrilhantar o certame coral de Porto Alegre” (*Correio do Povo* de 12 de outubro de 1972). Outra forma de

envolvimento do público com os Festivais ocorria por meio da votação da plateia nos quatro coros de sua preferência, em cada noite da chamada “fase gaúcha”.

Além do público, a Associação dos Festivais de Coros buscava, também, envolver os grupos e regentes por meio de sorteio de prêmios aos coros e regentes classificados à 2ª fase dos Festivais (fase nacional, pan-americana ou internacional).

Todos esses movimentos da Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, no sentido da manutenção dos eventos e do envolvimento de seus participantes, ajudavam a engendrar e impulsionar práticas músico-educativas.

4 Práticas músico-educativas no âmbito dos Festivais de Coros

4.1 A preparação dos coros para os Festivais

Empenho dos grupos e regentes para participarem

O primeiro regente com o qual conversei sobre os Festivais de Coros aponta um possível motivo para o crescente comprometimento dos grupos – a necessidade da manutenção de um espaço que conferia visibilidade para a expressão do canto coral no estado:

Tinha coros que não cantavam nos seus locais de origem. Ficavam ensaiando um ano só para vir cantar aqui uma vez ou duas, no Festival de Coros. Isso era comum. Com todos os coros do interior. E até aqui em Porto Alegre, eu acho... é que aqui tinha poucos coros também... especialmente os coros do interior não tinham onde se apresentar. (EG 06-01-12).

O mesmo regente refere-se à relevância, para os grupos, da participação nos Festivais de Coros, refletida no desejo de retornarem a cada nova edição:

Ele [o Festival] teve tudo pra ir pra frente, né, e os coros que vinham pra cá uma vez – outra coisa que chamava a atenção [...]: os coros que vinham uma vez nunca mais deixavam de vir. Os próprios corais achavam tão interessante participar não só pra assistir outros coros, mas para serem apreciados pelo povo. (EG 06-01-12).

O repertório musical e as aprendizagens dos cantores

Para o regente, era importante sempre apresentar uma música nova para não repetir o repertório exatamente igual de um ano para o outro. Além disso, conforme suas palavras, buscava “trazer uma música ‘de certo peso’; então ficava ensaiando meses a fio” (EG 06-01-12).

Em artigos do *Correio do Povo* há entrevistas com diversos regentes e coordenadores de grupos que apontam a participação nos Festivais como sendo “uma verdadeira aula de música coral” (*Correio do Povo* de 14 de outubro de 1976). Um artigo de 1971 exalta a forma como os cantores trocavam experiências nos eventos:

O contato direto destes corais de índoles tão diversas, pela composição e o repertório, é um dos efeitos mais saudáveis e construtivos. A franca troca de idéias e impressões e o clima de confraternização que se estabelece entre coetâneos permite um relacionamento harmonioso tão frutífero quanto afetivo. Vão assim êstes môços instruindo-se, alargando seus horizontes, através da reciprocidade e ainda tomando conhecimento dos costumes, das tradições e de características regionais que resumem a alma e o caráter de um povo. (*Correio do Povo* de 15 de outubro de 1971).

Seleção de vozes

A participação anual nos Festivais acabou gerando, entre os regentes, uma necessidade de que seus cantores apresentassem um nível de percepção musical já desenvolvido. Assim, entre a maioria, havia uma preocupação com a seleção dos candidatos a cantores. Nesse sentido e conforme outro dos regentes entrevistados:

Tu tinhas o receio... o cantor vai me produzir daqui a dois anos, mais ou menos isso. Eu preciso elemento agora, entende?

Num ensaio tu tá a mil, e num naipe [a pessoa] não alcança, não afina; então, o que a gente tem que fazer: parar todo mundo e começar a fazer a colocação da voz; então, mas isso é tudo trabalho! (EO 02-05-12).

Como eram os ensaios?

Conforme o cantor do Coral do Carmo, de Recife, o grupo ensaiava

duas vezes por semana, às quartas e aos sábados. Só que quando estava perto, mais ou menos meio de setembro, então nós colocávamos mais um dia de ensaio por causa do festival lá em Porto Alegre. Porque nós queríamos... não é que nós fôssemos melhor que... não, absolutamente. Mas nós queríamos, todo ano, apresentar uma coisa nova [...]. (EAr 27-08-12).

4.2 Nos Festivais de Coros

A plateia numerosa e a ampliação do conhecimento musical do público

Os entrevistados conectam a quantidade de público à formação de uma plateia crescente, a cada ano, para a música coral. Os espectadores passavam em torno de quatro horas por noite, ouvindo de nove a dez coros. Isso, no entanto, não significa que houvesse um público habituado ao canto coral, conforme afirma o primeiro regente ouvido: “O público nunca foi muito... eu mesmo, que cantava muito com o Madrigal nos Festivais, né. Depois quando eu cantava só eu, durante o ano, no Teatro São Pedro, a afluência do público nunca foi muito grande. O povo acorria muito porque era o Festival em si” (EG 06-01-12).

4.3 Repercussões da realização dos Festivais

Os Festivais de Coros fomentaram a formação musical dos regentes. Nesse sentido, uma das cantoras entrevistadas destaca um aspecto de sua formação musical que foi impulsionada pelos Festivais de Coros:

Então era interessante ir ao Festival de Coros porque, daí, já pegava: ‘ah eu preciso aprender; como é que será que ele faz isso?’ Não tinha um curso específico [de regência]. A gente ia pegando assim as coisas, né...” [...] Com cada regente desses a gente aprendia um pouco. E aí quem tava interessado nisso, ficava prestando atenção nos regentes; procurava fazer aula particular com fulano, aula particular...sabe? Era assim. (EM 28-10-11).

Outra repercussão foi a criação de outros festivais de coros no Brasil e no exterior, impulsionados pelo do Rio Grande do Sul. Ideias de criação de festivais de coros surgiram entre representantes de grupos corais em Recife, Belém, Montevideu e Resistência (Argentina). A criação de outros festivais impulsionados pelo do Rio Grande do Sul foi utilizada como exemplo, pelo secretário da Associação dos Festivais, em cartas endereçadas a representantes do governo federal. Ao Diretor do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério de Educação e Cultura referia-se:

Da mesma forma, multiplicaram-se hoje, por todo território nacional, os encontros e festivais de Coros, todos eles procurando atingir as mesmas metas que esta Associação e, na sua maioria, adotando as mesmas normas propostas por esta Associação já há 12 anos passados. (Carta a Manoel Diegues Júnior, em 10 de junho de 1974).

Algumas considerações

Os agentes propulsores do movimento músico-educativo nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul eram todos os envolvidos: governos, apoiadores, imprensa, coros, regentes, empresas, público e Associação dos Festivais. Seja pela representação social de seus integrantes ou pela relevância de sua ação, a Associação era a impulsora e mantenedora dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul. Sua existência mobilizava a ação coletiva, gerada e propelida através dos interesses dos diferentes agentes em sua participação nos eventos.

Os Festivais de Coros geraram uma identidade coletiva, plena de valores simbólicos e significados materiais que os atores são capazes de reconhecer. Essa identidade foi a responsável pela mobilização coletiva e formação de um ator coletivo (MELUCCI, 2004) que atuava nos Festivais no sentido do fomento de práticas músico-educativas. Assim, a mobilização e a identidade coletivas apresentam um caráter circular de autopropulsão ou de implicação de uma na outra. Esse caráter circular está presente também na constituição de cada um dos eventos, ano a ano, e nas práticas músico-educativas dos agentes participantes.

Os Festivais geraram vínculos de longo prazo entre os agentes, no decorrer das dezesseis edições do evento. Esses vínculos ajudaram a formar redes de compartilhamento (DIANI; BISON, 2010) entre os atores, que fomentaram práticas músico-educativas como um processo coletivo e interativo (EYERMAN; JAMISON, 2000). A noção de práxis cognitiva de Eyerman e Jamison (2000) ajuda, assim, a compreender as práticas músico-educativas mobilizadas e fomentadas nos/pelos Festivais de Coros, valorizando-as, emersas do processo, entendendo a relevância do movimento em sua forma dinâmica: contexto/ processo/ práticas músico-educativas.

Referências

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DIANI, Mario; BISON, Ivano. Organizações, coalizões e movimentos. In: Revista Brasileira de Ciência Política, dossiê “Movimentos sociais e ação coletiva”, n. 3, Brasília, janeiro/julho de 2010. P. 219-249. Disponível em: < <http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6564> >. Acesso em: 13 set. 2012.

EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. **Music and social movements: mobilizing traditions in the twentieth century**. New York: Cambridge University Press, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELUCCI, Alberto. The process of collective identity. In: JOHNSTON, Hank; KLANDERMANS, Bert (Ed.). **Social movements and culture: social movements, protest, and contention**, v. 4, 2004. p. 41-63.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 25-42.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**, n. 14, fev. 1997. Número Temático: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História.

PORTELLI, Alessandro. Entrevista. In: **Revista Historiar**. Universidade Estadual Vale do Acaraú, v. 4, n. 4 (jan./ jun. 2011). Sobral – CE: UVA, 2010. ISSN 2176-3267 [WWW.uvanet.br/revistahistoriar]

Os processos de ensino-aprendizagem musical entre professores, pais e bebês

Mariane Cristina Souza de Oliveira
 UFSCar
 mari.olivr@gmail.com

André Ricardo Barros Marques
 UFSCar
 hulk_andre@hotmail.com

Kayenne Dias Vieira
 UFSCar
 kaydvieira@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly
 UFSCar
 ilzazenker@gmail.com

Resumo: O recente trabalho traz algumas reflexões e contribuições acerca dos processos de ensino aprendizagem na musicalização de bebês. Através de quatro exemplos de atividades musicais realizadas buscamos acompanhar o desenvolvimento musical em um sentido mais amplo, abarcando não apenas o desenvolvimento musical dos bebês, mas também considerando que a música deve permear as relações dos pais com seus filhos. Logo, a musicalização contribui para as relações afetivas dos pais com os seus bebês. Desta forma, tentamos demonstrar o quão ricas são as relações existentes no ambiente da educação musical.

Palavras-chave: musicalização para bebês, aprendizagem dialógica, educação musical.

Introdução

O Laboratório de Musicalização da UFSCar é um espaço onde são disponibilizadas à comunidade aulas de musicalização infantil. Dentre estas aulas, oferecemos Musicalização para bebês onde dispomos de duas turmas que vão de oito meses até três anos que vêm acompanhados de seus pais/cuidadores para participar das aulas. A equipe responsável pela condução é composta por duas professoras e quatro alunos da graduação. Recebemos ainda a colaboração de alguns alunos que participam voluntariamente porque reconhecem este espaço como um espaço de aprendizagem e enriquecimento na sua formação acadêmica. Temos por objetivo através deste artigo expor quatro exemplos de atividades realizadas nas aulas e discutir quais processos envolvidos na aprendizagem da equipe da Musicalização, na

aprendizagem dos pais e dos bebês. O primeiro exemplo será composto pelo momento de acolhimento com a música “Chegou, chegou” de Sandra Oak, seguida da música “Sabiá” de Carmen Mettig Rocha, o terceiro exemplo será a canção tradicional “Xique-xique” e por fim, a “Ciranda do anel” canção também tradicional da cultura brasileira.

Chegou, chegou – Sandra Oak.

Chegou, chegou
 Chegou, chegou
 O (nome da criança) chegou!
 Para alegrar papai e mamãe
 Padrinhos, vovó e vovô.

Ao iniciar a aula todos são convidados a entrar na sala onde é disposta uma caixa de brinquedos e os bebês podem brincar ou explorar o ambiente enquanto seus pais compartilham experiências e convívios com outros pais e com os professores. Este momento é um momento de descontração e exploração do ambiente a fim de esperar que todos cheguem para o início da aula. Quando os professores percebem que a aula pode iniciar uma música de acolhimento começa a ser tocada. Neste momento os brinquedos são guardados com a ajuda das crianças e é feita uma roda em que cada bebê fica no colo de seu responsável. Desta forma um dos professores detém um fantoche que cantará a música “Chegou, chegou” individualmente para cada bebê acompanhado pelo grupo.

Esta música acompanha todo início de aula e é um momento em que todos se preparam para iniciar as atividades. Deste modo os bebês são acolhidos como parte do grupo e de forma única uma vez que a música é cantada individualmente para cada bebê. É o reconhecimento de cada um como um ser único e ao mesmo tempo parte do grupo como um todo. Para os pais significa o estabelecimento de uma rotina, é o momento em que fica claro o início da aula, portanto de concentração do pai para com o bebê onde ambos interagem a fim de entrar no ambiente da aula. Para nós professores além de ser um processo de concentração, é o momento que nós estabelecemos contato com todos, percebemos o grupo, o estado emocional dos bebês e direcionamos a partir de então a aula. Pois:

Tanto as emoções agradáveis como as desagradáveis são necessárias para o desenvolvimento equilibrado da personalidade infantil. É evidente que não se trata de provocar intencionalmente situações negativas para que se produzam emoções de signo negativo. Todavia, é necessário compreender que essas emoções [...] cumprem uma missão importante (MIR, Gloria M. 2004, p.46).

O Sabiá – Carmen Mettig Rocha

Dó, ré, Mi, fá, sol

Lá vai o sol

Dó, ré, mi, fá

O sabiá

Dó, ré, mi

Já vai dormir

Cantando!

Sol, fá mi, ré, dó.

A música “O Sabiá” composta por Carmen Mettig Rocha é uma introdução ao solfejo da escala diatônica do modo maior feita de forma intuitiva. Desta forma ao iniciar a música é feita uma roda em que todos se sentam e ficam próximos uns aos outros fazendo com que as crianças fiquem livres, porém dentro da roda. Segundo Feder e Tardos (2011) “Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos”, por isso também as crianças são incentivadas a se movimentarem livremente como forma de experimentação.

Ao cantar as notas da escala fazemos gestos com as mãos de forma ascendente ou descendente conforme o movimento da música e quando aparecem os personagens fazemos mímicas representando-os. Em um segundo momento a música para e anunciamos que ouviremos um “Sabiá” cantar. Então um dos professores munido de um apito produzirá o canto do sabiá em algum lugar da sala. Deste modo os bebês tendem a procurar a fonte sonora. Após a audição, voltamos todos a cantar.

Trabalhamos então o gesto corporal tanto dos pais quanto dos bebês, gestos estes que conversam com a música tornando-a concreta e lúdica trazendo ao corpo o movimento musical. Mesmo que trabalhemos esta música com gesto e ludicidade, a música se faz calma sendo muitas vezes utilizada pelos pais em momentos de relaxamento no cotidiano com o bebê, seja na hora de alimentar ou de ninar. Assim, através do contato com esta música fornecemos ferramentas alternativas aos pais em seu trato e vínculo diário com seu filho desta forma levando a vivência na musicalização para além daquela proposta feita em sala de aula, ressignificando conforme as relações pais e bebês vão sendo construídas.

Quando introduzimos o apito na atividade percebemos o quanto os bebês são curiosos e tendem a procurar a origem do som.

“Os recém-nascidos são muitos curiosos. Minutos após o nascimento, através de olhares discretos já dão indícios de que percebem que há sons diferentes que emanam de diversas fontes como a TV, o rádio ou alguém conversando ao lado do berço. Conforme vão crescendo, aprendem a virar a cabeça em direção às fontes sonoras. Aliás, esse é um dos comportamentos que os fonoaudiólogos avaliam quando querem saber se um bebê tem problemas auditivos. A curiosidade por sons diferentes é algo natural e muito presente no início da vida”. (ILARI, 2009, p. 35/36).

Quando os bebês são mais novos ouvem com muita curiosidade, mas ainda tem dificuldades em identificar a origem do som. Conforme crescem um pouco, com muita facilidade percebem da onde provém “o canto do sabiá” e assim, conseguimos perceber o desenvolvimento dos bebês e a construção de sua percepção, pois segundo Raniero (2011 p.5) os bebês se tornam capazes de apontar de onde vem determinado som após alguns meses de aula e isto independente da natureza deste som ser percutido, por meio de vozes humanas, instrumentos ou objetos sonoros.

Xique-xique – folclore brasileiro.

Cadê meu relógio que eu botei no chão

Cadê meu relógio que eu botei no chão

Fazer xique xique com ele na mão

Fazer xique xique com ele na mão

Botei no ouvido para escutar

Botei no ouvido para escutar
 Fazer xique xique pra lá e pra cá
 Fazer xique xique pra lá e pra cá

No terceiro exemplo apresentamos um relógio despertador analógico o qual é explorado livremente pelas crianças incentivando-as a ouvirem o som dos ponteiros. Após a exploração o professor aciona o despertador para que todas ouçam o novo estímulo sonoro e possam descobrir seu funcionamento. Logo após distribuimos chocalhos e fazemos a exploração sonora do instrumento. Então, explicamos que ao iniciar a música “Xique-xique” tocaremos e cantaremos com os chocalhos e quando o despertador soar todos faremos silêncio para ouvirmos o som do despertador. Quando este parar, a música recomeçará e todos tocaremos e cantaremos com os chocalhos novamente.

Ao trazer o relógio aguçamos a curiosidade ao objeto que poucos conheciam por ser diferentes dos relógios atuais. Houve interesse em descobrir como ele produz seu som e qual o seu funcionamento mesmo entre os bebês mais novos. A manipulação de objetos, isto é, o pegar, o largar e o utilizar o relógio despertador e o chocalho, auxiliam no desenvolvimento da coordenação óculo-manual dos bebês, a qual “constrói-se progressivamente com a evolução motora das crianças e com a aprendizagem” (ARRIBAS, T. L., 2004, p.149). Como deixamos os bebês explorarem de forma livre, eles faziam suas descobertas entre eles e aprendiam a compartilhar o objeto comum e único com os demais desenvolvendo intuitivamente a socialização e comunicação com os demais, de diversas formas, pois a maioria deles não domina a fala. Assim nós conseguimos aprender o quanto os bebês interagem e aprendem uns com outros, fazendo com que a descoberta de um seja a descoberta de todos. Aos pais cabe perceber como pode ser prazeroso redescobrir objetos com os bebês, cabendo à reflexão de que um objeto simples pode trazer tantas descobertas, brincadeiras e momentos afetivos.

Quando distribuimos o chocalho e este foi tocado com a música desenvolvemos de modo intuitivo a noção de pulso, ritmo e silêncio uma vez que quando o despertador toca todos devem parar para ouvir. Segundo Raniero (2011, p.8) ao vivenciar o ritmo os bebês vão despertando a noção de tempo, e esses elementos vão se internalizando. Para os pais as atividades que se utilizam do ritmo auxiliam de forma geral a compreensão não apenas da

música, mas da vida como um todo. Assim, com os bebês faz-se necessário a organização do ritmo diário que segundo Ilari está presente desde o início na vida do próprio bebê.

“Ainda no útero, os fetos estão rodeados por sons rítmicos de origem biológica como, por exemplo, as batidas do coração materno. Assim que o bebê nasce, um dos grandes desafios de seus pais é o estabelecimento de uma rotina. Os pais ficam muito aliviados quando, depois de algumas semanas, conseguem estabelecer horários de amamentação, de dormir, de tomar banho, de passear no carrinho e de brincar. A rotina se modifica conforme a criança cresce, mas sempre procura seguir um padrão rítmico: acordar, comer, brincar, descansar, dormir e assim por diante”. (ILARI, 2009, p.37).

Ciranda do Anel – folclórica brasileira

Perdi meu anel no mar
 Não pude mais encontrar
 E o mar me trouxe a concha de presente pra me dar.
 Ou foi pro dedo da sereia
 Ou foi pra goela da baleia
 Ou quem sabe o pescador encontrou o meu anel e deu pro seu amor.
 Ti Bum! Chuá chuá!
 Ti bum! Chuá chuá!
 Ti Bum! Chuá chuá!
 Ti bum! Ti bum! Chuá chuá!

A Ciranda do Anel conta uma história em que a perda do anel é substituída por uma concha trazida de presente pelo mar. Desta forma, recitamos a letra da música contando sua história e trazemos à roda várias conchas para que os bebês as explorem, descobrindo os vários formatos de conchas e que dentro de cada uma há o som do “mar escondido”. Após esse momento, ficamos em roda e pedimos para que os pais segurem os bebês voltados para o centro para que todos se vejam. Ensinamos assim os passos da ciranda dizendo que a cada toque mais forte do tambor dá-se um passo pra frente e depois volta-se ao lugar. Relacionamos os passos da ciranda com os passos que naturalmente os pais dão ao ninar os bebês, sempre um pra frente e depois para trás. Por fim, fazemos a roda girar cantando a

música todos juntos e ao finalizar fazemos o “mergulho no mar” onde os pais segurando seus bebês embalam-os para o centro da roda e voltam, em um movimento de vai-e-vem até que a ciranda termine.

Aqui criamos um momento em que os bebês entram em contato com uma música e ritmo da cultura brasileira, começam a entrar de forma intuitiva em uma música pertencente à sua cultura, criam sua identidade e sua noção de pertencimento ao mundo. Aos pais resgatamos esse movimento e vivência que se tem perdido ao longo do tempo. Ao compararmos os passos da ciranda com o ato de ninar, fornecemos mais uma vez ferramentas para que em seu dia-a-dia a música integre os momentos em casa e se torne presente no ambiente familiar.

Considerações finais

A partir destes exemplos temos um pequeno panorama do rico contato e vivências que presenciamos a cada música em uma aula de musicalização para bebês. Vemos o desenvolvimento dos bebês, suas descobertas e vínculos formados com a música, enquanto que os pais aprendem que a música pode fazer parte do convívio, permear as relações destes com seus bebês passando a valorizar momentos com a música uma vez que percebem o quanto esta contribui e integra a vida dos bebês. Segundo Ilari:

“A ciência já mostrou que bebês e crianças pequenas são músicos competentes, que ouvem, memorizam, cantam, dançam, se divertem (e também se aborrecem) com as músicas que aprendem com os adultos. São os pais e os cuidadores que propiciam as ferramentas necessárias para que a criança pequena se desenvolva musicalmente”. (ILARI, 2009, p.40).

Para a equipe fica esse processo que é único, em que cada atividade percebemos potencialidades, buscamos compreender melhor o grupo e nossas relações com este para que todos os bebês e seus pais possam se desenvolver musicalmente.

Referências bibliográficas:

SZANTO-FEDER, A. e TARDOS, **O que é a autonomia na primeira infância?** In Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy. 2011, ed. Junqueira & Marin editores. 2º ed. Tradução: Suely Amaral Mello. Araraquara-SP.

RANIRO, J. **A influência da música na vida de crianças: um estudo de um processo de musicalização relacionado ao desenvolvimento do indivíduo.** Anais do XX Encontro Anual da ABEM. 7 a 10 de novembro de 2011. Vitória-ES. p.126 – 132.

ILARI, B. **Musica na Infância e adolescência, um livro para pais, professores e aficionados.** Curitiba. 2009, ed. IBPEX, 1º edição.

ARRIBAS, T. L. **“Capítulo 6: Motricidade e expressão corporal”** In: Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Organizadora: Teresa Lleixà Arribas, tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, 2004. Ed. Artmed.

MIR, G. M. **“Capítulo 2: A criança e seu crescimento: aspectos motores, intelectuais, afetivos e sociais”.** In: Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Organizadora: Teresa Lleixà Arribas, tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, 2004. Ed. Artmed.

Os rumos da implementação da Lei nº 11.769/08 no Estado do Paraná: um estudo de levantamento de dados no município de Palmeira

Renata Filipak
UFPR
refilipak@gmail.com

Resumo: Os avanços na Política Pública em Educação Musical ao longo dos anos aconteceram de forma lenta e incerta. O cenário atual conta com a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que obriga a inclusão da música na Educação Básica Nacional. Essa Lei garante que os conteúdos de música sejam os únicos obrigatórios, porém, não exclusivos da disciplina de arte. Isso posto, por meio da metodologia *survey*, com utilização de questionários semiestruturados e entrevista para coleta de dados, o presente projeto de pesquisa objetiva analisar, no Estado do Paraná, especificamente no município de Palmeira a implementação da Lei nº 11.769/08, refletindo sobre as transformações no contexto escolar e, a partir desse trabalho, discutir sobre a importância, relevância, consolidação e efetivação da implementação da mesma.

Palavras-chaves: Educação musical; Lei nº 11.769/08; Educação básica

Introdução

Este trabalho é fruto da experiência profissional da pesquisadora. Mesmo sendo sua formação em educação musical, atua, desde 2005, como docente da disciplina de arte na rede pública estadual de ensino do Paraná, sendo concursada nessa disciplina. Durante os primeiros anos de docência na rede pública, logo se deparou com vários questionamentos a respeito do currículo da disciplina de arte. Tentou trabalhar, incansavelmente, as quatro linguagens que constavam nas Diretrizes Curriculares Estaduais, conhecidas como DCE's. Com o passar do tempo foi percebendo que estava a caminho da polivalência e, que os conteúdos trabalhados das áreas específicas, a saber: música, teatro, dança e artes visuais, eram pouco aproveitados, pois acabava trabalhando sempre no campo da superficialidade. Quando, em 2008, houve a aprovação da Lei 11.769 que altera a LDB tornando o ensino de música obrigatório, outros questionamentos foram surgindo, pois nada era modificado nas DCE's e, nem mesmo, no discurso das coordenações pedagógicas. Com a implementação dessa Lei as inquietações só fizeram aumentar, visto que, claramente, não houve modificações representativas na realidade em que a pesquisadora atua. Dessa angústia, que se estende desde o início de sua docência na rede pública estadual até os dias de hoje, é que a mesma retira o

objeto de pesquisa: a implementação da Lei 11.769/08, na rede estadual de ensino do Paraná, especificamente no município de Palmeira.

A Lei 11.769 resulta da alteração da LDB de 96, onde a música passa a ser o único conteúdo obrigatório dos Planos de Trabalho Docente (PTD's), porém, não será exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico da disciplina de arte, por exemplo, deve contemplar, além dos conteúdos de música, as demais áreas artísticas. No entanto, ainda não se sabe ao certo de que forma esses conteúdos serão trabalhados.

No que se percebe, a educação musical passa por uma situação específica onde não se sabe, exatamente, como está sendo a implementação dessa nova Lei. Por isso, pretende-se, com este trabalho, analisar e acompanhar essa medida, e, com isso, perceber suas relações com as transformações no processo pedagógico a fim de fundamentar e ressaltar a importância da educação musical no currículo escolar dos ensinos fundamental II e médio.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é investigar a implementação da lei 11.769/08 em escolas da rede estadual de ensino do município de Palmeira, refletindo sobre ações pedagógicas e estratégias de gestão para esse fim, tendo como objetivos específicos: realizar levantamento bibliográfico sobre políticas públicas e ensino de música na Educação Básica no sistema educacional brasileiro; verificar a relação entre Políticas Públicas para o ensino de arte/música no âmbito estadual e a sua aplicabilidade no contexto escolar da cidade de Palmeira; analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e os Planos de Trabalho Docente (PTD's) na questão do ensino de música das escolas participantes; verificar a opinião dos professores que atuam no ensino de arte sobre o conteúdo de música, bem como a implementação da Lei 11.769/08; levantar dados sobre a formação docente e, também, sobre a prática do ensino de música dos professores regentes da disciplina de arte; verificar, por meio de depoimentos das equipes pedagógicas e dos coordenadores pedagógicos da disciplina de arte, as ações realizadas nas escolas a fim de propiciar a implementação da Lei 11.769/08.

Pressupostos Teóricos

A Lei nº 11.769 foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de Agosto de 2008, e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - tornando obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música, então, passa a ser o único conteúdo obrigatório dos planos de trabalho docente, porém, não

exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico da disciplina de arte, por exemplo, deve contemplar, além dos conteúdos de música, as demais áreas artísticas.

Para que se chegasse ao momento acima descrito, o caminho trilhado foi marcado por diversas situações onde a música, algumas vezes, teve seu lugar no currículo escolar e outras, estava inserida dentro da disciplina polivalente “artes”.

A esse respeito, sabe-se que o primeiro registro de lei a respeito da educação musical foi o “decreto n. 1331- A de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, ao passo que, no ano seguinte, outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música”. (FUCCI-AMATO, 2012, p. 29). Esse foi o primeiro e importante passo em direção ao que ainda viria pela frente. Um pouco mais à frente, especificamente um ano após a Proclamação da República, outro passo considerável em direção ao ensino de música na escola foi dado: “pela primeira vez, passou-se a exigir, com o decreto federal n.981, de 28 de novembro de 1890 (Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal), formação especializada do professor de música”. (FONTERRADA, 2008, p.210) bem como, “sistematizava o ensino musical em várias menções . A música se fazia presente: na instrução primária (tanto no ensino de 1 grau quanto no de 2 grau); na instrução secundária,; na escola normal, voltada a formar o ‘pessoal docente das escolas primárias’”. (FUCCI-AMATO, 2012, p. 30-31)

Algumas outras transformações aconteceram no cenário educacional até que se chega ao ponto que é considerado o maior movimento de Educação Musical já ocorrido no Brasil: o Canto Orfeônico. Tal movimento surgiu juntamente com o Escolanovismo no século XX.

(...) de 1925 em diante, é que encontramos o surgimento dos ideais escolanovistas, onde a transformação nacional dava lugar a tentativa de formar um novo homem. E é neste momento histórico que o advento do Canto Orfeônico desponta enquanto tentativa de Educação Musical para as massas. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é lançado à nação em 1932, mesmo ano em que Villa-Lobos é convidado a assumir o S.E.M.A – Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal, por esta época, Rio de Janeiro. (BORGES, 2007, p.4)

O Canto orfeônico e o movimento da Escola Nova, segundo (BORGES, 2007, p.4), tem como base principal o otimismo pedagógico, que é capaz de criar condições necessárias para o surgimento de um movimento de Educação Musical mediante a possibilidade de

formar de um novo sujeito condizente ao crescimento, a identidade e a segurança. Teve à sua frente o conhecido Maestro e Compositor Heitor Villa-Lobos, apoiado pelo Governo Getúlio Vargas mais veementemente durante o Estado Novo (1937-1945). Fez-se presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960. Desde então foi desaparecendo lentamente da educação. Isto se deve ao fato, entre outros motivos, à promulgação da Lei 5.692/71¹, a qual tornou obrigatório o ensino de artes e instituiu a polivalência na disciplina Educação Artística.

A Lei 5.692/71, gerada sob o regime militar, dá lugar a um momento bastante crítico do ponto de vista da educação musical. (FIGUEIREDO, 2010, p.2) elucida pontos importantes da desvalorização da educação artística advinda com esta LDB:

O modelo curricular vigente à época da Educação Artística, enfatizando a racionalidade, fortaleceu a ideia de que o ensino das artes seria menos relevante no processo escolar. Nesta perspectiva, razão e emoção são antagonizadas e hierarquizadas, sendo as artes localizadas na área da emoção que, por sua vez, seriam consideradas ‘menos relevantes’ na formação escolar. A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações. (FIGUEIREDO, 2010, p. 2)

A “Lei 5.692/71 tornou obrigatória a *Educação Artística* pela primeira vez na legislação brasileira apregoando um enfoque genérico da Música, das Artes Cênicas e das Artes Plásticas” (SUBTIL, 2011, p. 247).

Dessa forma “a música passou a fazer parte da Educação Artística na escola, dividindo o espaço com as artes cênicas, as artes plásticas e o desenho.” (FIGUEIREDO, 2010, p.2). E Assim, instaura-se a polivalência do ensino de arte, onde o professor tem a incumbência de trabalhar todas as especificidades artísticas. Essa medida “afasta a prática musical das escolas, principalmente das escolas públicas”. (BORGES, 2007, p. 07). E como uma das principais consequências, a música vai pouco a pouco desaparecendo das escolas.

Apenas com a Lei 9.394 de 1996, foi possível perceber um gradual retorno das artes em suas modalidades, a saber, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança ao currículo das escolas brasileiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN -, publicados nesta época e ainda em

¹ Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.

vigor, nortearam essas mudanças. No que diz respeito ao ensino superior, instituíram-se licenciaturas específicas de cada área.

Por fim, em 19 de agosto de 2008, a Lei 11.769, altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. A vigente Lei, aprovada em 2008, foi anteriormente discutida e, partiu de uma iniciativa da sociedade civil com o movimento “Quero música na escola”. Desde 2004 aconteciam reuniões e discussões sobre a volta da educação musical nas escolas.

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” contou com a participação de 94 entidades do setor musical e da educação nacionais e internacionais, cabendo ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, a tarefa de realizar a articulação política do movimento. O núcleo gestor do GAP, por sua vez, foi o Núcleo Independente de Músicos - NIM, criado com o objetivo de construir um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo. (PEREIRA, 2010, p. 29)

A fim de que, finalmente, a educação musical tivesse sua volta garantida na educação, trilhou-se um longo caminho que durou, desde a sua gênese até a sanção do presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, por volta de quatro anos.

A importância da educação musical é fato inquestionável e, há muito tempo educadores musicais esperam por essa oportunidade que a educação está tendo hoje que é ter a música como parte integrante dos currículos escolares. Inúmeros autores discorrem sobre a relevância da educação musical na educação básica.

Segundo a discussão atual da educação, a presença das disciplinas artísticas no currículo escolar justifica-se tanto para uma dimensão da cultura, como uma dimensão da estrutura psíquica do indivíduo. Sendo assim, o significado social da experiência artística na escola vai além da dimensão sensorial e motora, há de se garantir uma experiência vivida. Além disso, a arte desempenha um papel significativo, tanto pessoal, individual, quanto social. Pensando mais especificamente na educação musical, a mesma pode produzir os mesmo benefícios nos educandos visto que:

O desenvolvimento humano não se faz apenas cultural, social e intelectualmente e sim, por meio da emotividade, a sensibilidade, a capacidade de improvisação e da criatividade. A música possibilita uma experiência humana que propicia a educação e o desenvolvimento global da criança, do jovem e do adulto. A música, assim, é uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade

musical existente, que, de uma forma direta ou indireta, interfere na vida da humanidade. (PARANÁ, 2009, p. 75).

Essas ideias certamente contribuíram para o panorama da educação musical hoje. Segundo (PENNA, 2004, p. 25), todavia, nos deparamos com diversas incertezas no que diz respeito à vinculação dos conceitos da música ao currículo de arte que, por fim, acaba por caracterizar a continuidade da polivalência. Este é um dos possíveis questionamentos em relação à implementação da nova Lei, porém, existem outros, como, por exemplo, a falta de profissionais qualificados, como relata a mesma autora.

Embora estejamos inseridos no contexto educacional no momento da implementação da Lei 11.769/08 que obriga o ensino musical na educação básica, vivenciamos, ainda, indefinições e incertezas quanto à funcionalidade da mesma. Podemos citar (PENNA, 2004, p. 23) quando manifesta sua insatisfação sobre o ensino de música nos dias atuais: “(...) e o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente.” (PENNA, 2004, p. 23). O Espaço das artes plásticas, o da música, assim como o das outras áreas, deverão ser respeitados e tratados como iguais.

Procedimentos Metodológicos

Método: Estudo de levantamento ou *survey*

A presente pesquisa encontra-se em andamento e como metodologia da mesma optou-se por fazer um estudo de levantamento, conhecido como *survey*. Esse tipo de pesquisa tem um importante papel nas pesquisas de opinião e levantamentos estatísticos que visam identificar determinadas situações e que, em muitos casos, atende como base de informações a outros tipos de pesquisa.

Segundo (BABBIE, 1999, p. 95) o pesquisador que lida com o *survey*, tende a levar em consideração o perfil do indivíduo e uma amostra maior do que nos outros tipos de estudo. Os dados são coletados em um ponto no tempo, com base na amostra selecionada para descrever uma população num momento específico.

O levantamento/*survey* se diferencia dos outros tipos de pesquisa, pois não visa uma mudança de ordem psicossocial, como a pesquisa-ação. Também porque a coleta de dados é

feita diretamente no local onde está sendo realizada a pesquisa e essa é a intenção desta pesquisa.

Critério de seleção das Escolas.

Após determinado o problema de pesquisa, bem como seus objetivos, foi necessário delimitar o campo de atuação da mesma. O município de Palmeira foi contemplado pelo momento de atuação da pesquisadora que desde o ano de 2010, mora nesse município e atua na rede estadual de ensino. Para a realização do mestrado e, conseqüentemente, desta pesquisa, a mesma encontra-se afastada de suas atribuições estatutárias.

Foi dada a preferência por realizar a pesquisa em todas as escolas do município, uma vez que ele é pequeno e possível de se realizar uma *survey*. Optou-se, também, por não realizar a pesquisa nas duas escolas particulares existentes, as quais, uma oferta curso desde a educação infantil até o ensino médio e a outra com educação e ensinamentos fundamentais I e II, havendo, ainda, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas escolas, acima citadas, não participarão desta pesquisa por apresentarem modalidades de ensino diferenciados do geral das escolas participantes, o que poderia acarretar em variáveis não desejadas para o resultado final.

Escolas e População participante da pesquisa:

A população participante desta pesquisa são, Diretores, Vice-diretores, pedagogos, professores das escolas do município de Palmeira no estado do Paraná, bem como o coordenador da disciplina de arte do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

O município alvo desta pesquisa conta com 14 escolas. Dentre elas, apenas 5 encontram-se na zona urbana, as demais situam-se na zona rural. O maior colégio é o Colégio Estadual Dom Alberto Gonçalves (CEDAG).

Instrumentos de coleta de dados

Questionários semiestruturados que contemplarão questões sobre a abordagem dos conteúdos de música e as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica (Pedagogos e Direção) para a implementação da Lei.

Resultados Esperados

A análise dos dados será consolidada a partir dos questionários e entrevistas realizados. Será qualitativa, e, portanto, descritiva a fim de estabelecer um panorama da realidade investigada.

Espera-se como resultado da presente pesquisa, que se apontem caminhos, direcionamentos, ações e lacunas na implementação dessa nova Lei a fim de possibilitar ações relevantes, tanto na minimização dos problemas quanto na ampla divulgação das ações bem-sucedidas.

Contribuições Para A Área De Educação Musical E Comunidade Científica Em Geral

A presente pesquisa objetiva fazer um levantamento das possíveis mudanças ocorridas nas escolas da rede pública do Paraná, especificamente do município de Palmeira e, como contribuição para a educação musical, tem o intuito de aprofundar e fundamentar a importância desta modalidade da arte na educação, que agora tem garantido seu espaço por Lei. Assim sendo, a partir da necessidade de constantes reflexões que possam considerar a música como conhecimento, preocupando-se com o desenvolvimento do aluno, inserindo-o nas constantes transformações do mundo, valorizando as diversidades culturais e a democratização do acesso da produção cultural.

Conhecer a realidade de um município, no que diz respeito à implementação da Lei 11.769/08, é importante para que as mudanças, positivas ou não, possam ser avaliadas e divulgadas a fim de que as ações, tanto governamentais, quanto individuais, estejam caminhando para o mesmo destino que é a democratização do ensino da música, ou, em outras palavras, a música para todos.

Referências Bibliográficas

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa Survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BORGES, G. A. *Educação Musical e Política Educacional no Brasil*. Disponível em http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalepoliticaeducacional.pdf (Acesso em 20/09/2012)

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12ago. 1971a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª séries) - Arte. Brasília, DF: MEC, 1998.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: 2005, v. 12, p. 35-44. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo3.pdf.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 345 p.

FUCCI-AMATO, R. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira*. Opus, 2006, n. 12, p. 144-166. ISSN 1517-7017

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estadual de Arte*. Disponível em www.diaadiaeducacao.com.br (Acesso em 29/09/2012)

PEREIRA, L. F. R. *Um Movimento Na História Da Educação Musical No Brasil: Uma Análise Da Campanha Pela Lei 11.769/2008*. Dissertação de Mestrado, Unirio, 2010

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*. Florianópolis. Nº10 p. 19-28, mar, 2004

SUBTIL, M.J. Reflexões Sobre Ensino De Arte: Recortes Históricos Sobre Políticas E Concepções. In: HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar2011 - ISSN: 1676-2584

SUED/SEED-PR. *Resolução N.º 3683/2008 e Instrução N.º 017/08*. Disponível em http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao_2008/Resolucao3683.pdf (Acesso em 21/09/2012)

Os saberes docentes e o canto coral com adolescentes¹

Rogéria Tatiane Soares Franchini
 UFPR
 tatiane.rsf@gmail.com

Resumo: Desenvolver a atividade de canto coral com adolescentes requer do regente e/ou educador musical um conjunto de conhecimentos que o tornam apto para o trabalho docente com essa faixa etária. Desta forma, este projeto propõe uma pesquisa que busca identificar os saberes necessários à prática do regente de coro juvenil, sob a ótica dos próprios regentes que atuam em três coros juvenis, sendo dois deles da cidade de Curitiba e um da cidade de Maringá. O referencial teórico adotado privilegiará a obra de Tardif (2012) e Charlot (2000), que tratam sobre os saberes docentes. Os objetivos específicos são: analisar as interfaces da atividade de regente-educador; verificar em que instância a atividade de canto coral para adolescentes se configura como atividade de educação musical; identificar nas práticas habituais de regentes de coros juvenis elementos que podem ser utilizados como propostas de educação musical e discutir as possibilidades metodológicas para o trabalho com coros juvenis. A metodologia utilizada na pesquisa de campo consistirá em um estudo multicaso com abordagem qualitativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas serão a observação e entrevistas semiestruturadas com os regentes dos coros investigados. As contribuições que os produtos resultantes desta pesquisa trarão se circunscrevem na área da Educação Musical e da Regência Coral, proporcionando aos regentes e educadores musicais a reflexão a respeito de sua formação pedagógico-musical, fazendo com que busquem a cada dia desenvolver um trabalho que atenda às características fisiológicas, emocionais, sociais e musicais de seu grupo coral.

Palavras chave: Educação Musical; Canto coral com adolescentes; Saberes docentes.

Introdução

O papel do regente frente ao coro tem sido tema de diversas discussões² sejam elas em coros escolares, coros de empresas, coros amadores ou profissionais. De acordo com Mardini (2007, p. 31), o regente é o profissional habilitado a trabalhar com os mais variados grupos vocais ou instrumentais, conduzindo-os de acordo com seus objetivos e propostas e auxiliando no desenvolvimento musical e social de seus cantores ou instrumentistas. Figueiredo (1990) comenta que é fundamental que os regentes reflitam sobre a atividade coral, lembrando-se de sua função educacional, pois “através dessa reflexão haverá maiores

¹ Texto vinculado ao Grupo de pesquisa PROFCEM/CNPq.

² TEIXEIRA, 2005; FIGUEIREDO, 2006; COSTA, 2007; FUCCI-AMATO, 2007.

possibilidades de desenvolvimento consistente do conhecimento musical, que conduzirá, seguramente, ao aprimoramento da prática coral” (FIGUEIREDO, 1990, p.90).

A construção do domínio técnico específico da área de regência coral é decorrente do conhecimento e da habilidade musical que o indivíduo adquire e desenvolve através de suas experiências. Entretanto, a formação musical do regente deve envolver os domínios técnico e musical, propiciando uma formação profissional ampla, atendendo às demandas dos diversos setores da sociedade, como universidades, empresas, escolas e outras instituições, que buscam profissionais capacitados para desenvolverem um trabalho de qualidade em seus coros.

A atividade coral, principalmente quando trabalhada com a faixa etária juvenil, requer um direcionamento de estudo por parte do líder. Atualmente, nota-se que as habilidades do regente frente ao coro vão além de seus conhecimentos sobre regência coral, pois ele é também “um educador musical, e serve de exemplo para seus coralistas que o percebem neste papel” (HERR, 1998, p.56). De acordo com Mardini (2007) é importante que a prática musical do regente esteja alicerçada na “mediação entre a fundamentação teórica e técnica necessária ao desenvolvimento de sua atividade no coro e o conhecimento acerca das questões próprias da adolescência” (MARDINI, 2007, p.33). Além disso, “o papel que o regente tem na condução de seu grupo musical envolve capacidade de liderar o grupo e motivar cada um de seus componentes, levando-os a uma vivência musical proveitosa do ponto de vista pessoal e comunitário” (FUCCI-AMATO; AMATO NETO, 2007, p.5).

Justificativas

O canto coral é uma das manifestações artísticas mais acessíveis a diferentes grupos sociais, uma atividade que possibilita o acesso de todas as pessoas à música e que necessita de poucos recursos para ser implantado, pois utiliza-se basicamente do corpo e da voz como instrumento musical. Vertamatti (2008, p. 25) afirma que a prática de canto coral é uma atividade que vem crescendo em diversos setores, seja em escolas particulares ou públicas, ou mesmo em outras instituições, como organizações não governamentais, clubes, Prefeituras e instituições culturais em geral. A autora relata que independentemente dos objetivos dos criadores dos corais, que podem ser musicais, culturais ou quaisquer outros, a prática coral, de uma maneira ou de outra, está se tornando presente na vida do ser humano.

Com isso, surge a necessidade de reflexão a respeito da formação do profissional que irá trabalhar com grupos corais. Trazendo o foco para o coro juvenil, a escolha desse tema, saberes para a prática do canto coral com adolescentes, deve-se ao interesse em ampliar os conhecimentos nessa área, considerando que durante os cursos de graduação em regência coral nas universidades brasileiras é enfatizado o trabalho com coro adulto. Segundo uma verificação no currículo dos cursos de regência coral em oito universidades brasileiras³, constatou-se que nenhum curso oferece, especificamente, disciplinas voltadas ao trabalho com coro juvenil.

Os pressupostos que orientam esta investigação levam em conta que regente de coro juvenil é também um educador musical e que além de conhecer aspectos da regência e do canto coral, precisa também conhecer sobre a adolescência para assim desenvolver uma prática musical adequada às condições fisiológicas, emocionais e sociais de seu grupo.

Objetivo geral

Identificar os saberes necessários à prática do regente de coro juvenil, sob a ótica dos próprios regentes que atuam nesses espaços.

Objetivos específicos

Analisar as interfaces da atividade de regente-educador.

Verificar em que instância a atividade de canto coral para adolescentes se configura como atividade de educação musical.

Identificar nas práticas habituais de regentes de coros juvenis elementos que podem ser utilizados como propostas de educação musical.

Verificar a formação pedagógico-musical dos regentes.

Discutir as possibilidades metodológicas para o trabalho com coros juvenis.

Referencial teórico

³ USP, UNESP, UNICAMP, UEM, UFRGS, UFRJ, UBM, CBM. O currículo dos cursos de graduação em regência coral foi encontrado nos sites das respectivas instituições, exceto da UNICAMP. Nesta universidade, a confirmação de que o curso não oferece disciplinas relativas ao trabalho com coro juvenil se deu através de mensagem eletrônica do coordenador do curso.

Utilizar-se-á como referencial teórico para este trabalho as ideias de Tardif (2012). Algumas concepções de Charlot (2000) também serão abordadas neste capítulo, dada sua contribuição para a temática através da consolidação das pesquisas sobre a relação com o saber, a partir das proposições estudadas pelo grupo Escol – *Éducation, Socialisation et Collectivités Locales*, da Universidade de Paris.

Para dar início às proposições acerca do saber, Tardif (2012, p. 9) indaga sobre o seu significado, sobre o conceito da expressão “saber”, apresentando sua teoria sobre qual o sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes dos docentes, ou seja, a natureza dos saberes, que foi muitas vezes chamada de saber, saber fazer e saber ser. Para Charlot (2000), “qualquer tentativa para definir o saber faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber” (CHARLOT, 2000, p. 59). Diante dessa afirmação, o autor considera que as relações com o saber são relações sociais, pois o saber é uma construção histórica e coletiva, da qual o sujeito se apropria estando em relação com ele mesmo, com outros sujeitos e com o mundo. “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (CHARLOT, 2000, p. 86).

Tardif (2012, p. 11-16) apresenta vários argumentos a fim de justificar sua posição no que se refere ao fato de afirmar que o saber dos professores é social. Primeiramente, o autor relata que considera o saber social porque é compartilhado por todo um grupo de agentes, isto é, os professores, que possuem formação comum, trabalham e realizam atividades em um mesmo ambiente, estão sujeitos às regras do estabelecimento, escrevem planejamentos, desenvolvem práticas coletivas, etc. Em segundo lugar, o saber é social porque para se adquirir e utilizar os seus saberes, os professores dependem de um sistema que garante a sua legitimidade e orienta sua definição e utilização, bem como as universidades, a administração escolar, os grupos de pesquisa, os sindicatos, o Ministério da Educação, enfim, todos os sistemas que possuem relação direta ou indireta com a atividade educacional. O saber também é social porque os objetos do saber são objetos sociais, ou seja, são práticas sociais, e o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar se transformam e evoluem com o tempo e com as mudanças que acontecem na sociedade. O saber é adquirido no contexto de uma sociedade profissional, ao longo da carreira profissional do professor, durante suas relações com o mundo e com os sistemas simbólicos (CHARLOT, 2000).

Os saberes docentes apresentam algumas características, que foram apontadas por Tardif (2012, p. 260-267), envolvendo o trabalho docente e suas interações com a sociedade.

O autor afirma que os saberes docentes são temporais, ou seja, são adquiridos no decorrer do tempo, em pelo menos três sentidos: (1) durante a trajetória de vida, durante a história familiar, e sobretudo durante a história escolar do indivíduo; (2) porque os primeiros anos de docência são decisivos na obtenção do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho; (3) porque os saberes são utilizados e se desenvolvem durante o ciclo de carreira, durante o processo de vida profissional de longo prazo.

Os saberes também possuem como características a pluralidade e heterogeneidade, “porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p. 18), ou seja, não existe somente um saber, existem vários saberes, e dentro dessa quantidade, são diferentes.

Os saberes docentes se caracterizam, também, como personalizados e situados. Personalizados porque cada pessoa é diferente uma da outra, cada um tem sua história, cada um tem sua cultura e se utiliza dela nas relações com o saber. Para Tardif (2012), os saberes profissionais

[...] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2012, p. 265).

Os saberes dos professores são situados porque eles “são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular” (p. 266), variando de acordo com o ambiente em que a prática pedagógica acontece, por exemplo, turmas e escolas diferentes, com classes sociais diferentes, enfim, para cada ambiente, o docente precisa adequar o seu saber, saber ser e saber fazer.

A última característica apontada por Tardif (2012) para os saberes docentes se relaciona com o fato de que “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2012, p. 266). Salienta-se, nesse argumento, a relação dos indivíduos envolvidos na ação docente, ou seja, a relação entre professor e aluno, em um sentido individual. Para que essa relação aconteça, os professores precisam estar dispostos a conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais, o que demanda do professor a aquisição de sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos.

As características apontadas por Tardif (2012) para os saberes docentes vêm ao encontro com o pensamento de Charlot (2000). Este último menciona que

[...]a situação do aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 67-68).

Tardif (2012, p. 36-41) esclarece que os saberes docentes se constituem de diversos saberes provenientes de fontes distintas. O autor classifica os saberes dos professores propondo uma tipologia baseada em sua origem social e em seus modos de integração no magistério: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Primeiramente, o autor apresenta os saberes da formação profissional, caracterizados pelo conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores, como os cursos de magistério, os cursos de graduação em Pedagogia, as faculdades de ciências da educação, ou seja, os cursos que se destinam à formação inicial do professor. Esses saberes são divididos em duas categorias: os saberes das ciências da educação, que são incorporados à vida do professor durante sua formação inicial ou continuada; e os saberes de ideologia pedagógica, apresentados como doutrinas ou concepções procedentes de reflexões sobre a prática educativa, sobre a didática, sobre a maneira de ensinar dos professores. Como exemplo desse saber, podem-se citar as doutrinas da ‘escola nova’ e da ‘pedagogia reformista’. Essas doutrinas e ideologias filosóficas fornecem ao professor uma orientação pedagógica que o auxiliará em algumas formas de saber fazer, bem como acrescentam uma ideologia à profissão, já que foram incorporadas à formação profissional dos professores.

A prática docente, de acordo com Tardif (2012), engloba, além dos saberes gerados pelas ciências da educação e dos saberes da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares. Tais saberes são estabelecidos e selecionados pelo estabelecimento de ensino que atua na formação do professor, ou seja, as instituições universitárias. Em formato de disciplinas, esses saberes “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38), correspondentes aos diversos campos de conhecimento, como por exemplo, história, geografia, matemática, literatura, artes.

No decorrer da carreira como docente, os professores acumulam conhecimentos sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, discursos, programas escolares e projetos políticos pedagógicos. Esses documentos servem para orientar o trabalho do professor em sala de aula e este, por sua vez, deve aprender a aplicar as propostas indicadas nos documentos. Esses saberes são os chamados saberes curriculares.

Todos esses saberes, de formação profissional, disciplinares e curriculares encontram-se numa situação de exterioridade em relação à prática docente, pois os professores não participam de sua escolha ou criação, são saberes externos ao professor e à sua prática cotidiana, diferentemente dos saberes experienciais, que são baseados no exercício de suas funções, no conhecimento do seu meio, na prática de sua profissão, nas experiências e vivências de cada professor. Estes saberes, de acordo com os próprios professores, se constituem nos “fundamentos da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2012, p. 32).

A fim de identificar e classificar os saberes dos professores, Tardif (2012, p. 63) apresenta um quadro contendo um modelo tipológico que tenta dar conta do pluralismo profissional. O quadro 1 relaciona-se com os espaços de formação e atuação dos professores, com os instrumentos e com as experiências de trabalho, evidenciando as fontes de aquisição desse saber e a maneira de integração no trabalho docente.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes docentes	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no	A utilização de “ferramentas” dos professores: programas,	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

trabalho	livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2012, p. 63.

Encaminhamentos metodológicos

O método de pesquisa escolhido para esta investigação foi o estudo multicaso, também chamado de estudo de casos múltiplos. Para o desenvolvimento da pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa, que se constitui em uma modalidade investigativa que “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

As etapas da pesquisa compreenderão:

- A) Consolidação do referencial teórico, ampliando o diálogo entre Tardif (2012) e Charlot (2000);
- B) Coleta de dados por meio de observações nos ensaios dos coros (conduzidas a partir da concretização das categorias de análise, que foram elaboradas e definidas a fim de direcionar o levantamento dos dados) e entrevistas semiestruturadas com os regentes (será realizada duas entrevistas com cada sujeito);
- C) Transcrição das entrevistas;
- D) Análise dos dados e redação do texto com as informações coletadas.

A partir dos dados coletados, a proposta de trabalho pretende verificar se os saberes apontados pelos regentes se enquadram na tipologia proposta por Tardif (2012), bem como examinar se o discurso de cada sujeito, referente à sua formação e aos saberes que acredita serem necessários ao regente de coro juvenil condiz com sua prática no coro. Com isso, a pesquisa pretende contribuir no sentido de fomentar a discussão e reflexão de regentes e educadores musicais sobre sua formação e prática pedagógica, fazendo com que busquem desenvolver um trabalho que atenda às características fisiológicas, emocionais, sociais e musicais de seu grupo.

Referências

- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, Patrícia Soares Santos. *Coro juvenil: por uma abordagem diferenciada*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre os aspectos da prática coral. In: FIGUEIREDO, et al. *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Org. Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral / Oficina Coral, 2006.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, nº 1, p. 75-96, 2007.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. Regência Coral: organização e administração do trabalho em corais. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...* São Paulo, 2007.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In WELLER, W; PFAFF, N (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HERR, Martha. Considerações para a classificação da voz do coralista. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto et al. *Voz profissional: o profissional da voz*. Carapicuíba: Pró-fono, 1998. p. 51-56.
- MARDINI, Bruno Silva. *Coral Mãe de Deus – Tupanciretã/RS: É metade da minha vida, só quem canta sabe o que é, né?* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14 ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.
- TEIXEIRA, Lúcia. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regente corais: dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- VERTAMATTI, Leila R. Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

Perfil dos Estudantes Ingressos no Curso de Licenciatura em Música da UFC/Sobral: uma análise comparativa entre 2012 e 2013

Tiago de Quadros Maia Carvalho
 UFC – Sobral
 tiago.carvalho@yahoo.com.br

João Emanuel Ancelmo Benvenuto
 UFC – Sobral
 emanoelben@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como intuito identificar o perfil dos alunos ingressos no curso de Licenciatura em Música da UFC, *campus* Sobral, no ano de 2013. A metodologia utilizada para elaboração desta investigação empregou a aplicação de questionários para a turma ingressante no ano de 2013, comparando com os dados tabulados em pesquisa anterior (CÁCERES *et al.*, 2012), objetivando uma maior compreensão a respeito do perfil dos estudantes ingressos no referido curso – práticas, vivências e contextos em que se inserem. Na análise dos dados contemplados no decorrer da pesquisa, observou-se os seguintes demarcadores: gênero e faixa etária, origem geográfica, experiências musicais prévias, definição na escolha do instrumento, entre outros. Os dados catalogados destacam elementos semelhantes à pesquisa de mesma natureza realizada no ano de 2012, com algumas discrepâncias. Os resultados apontam algumas situações que contradizem a proposta refletida no PPC do curso, a exemplo: 1) estudantes ingressos que expressam a vontade de adquirir competências para a atuação como músicos e não como professores; 2) a realidade local formativa espelhada nas bandas de música, mas que, entretanto, não corrobora para a inserção acadêmica desses sujeitos, provavelmente ligados a problemas de formação na educação básica. Enfim, as considerações trazem a necessidade de maiores esclarecimentos, ao mesmo tempo em que atentam para a necessidade de uma série de pesquisas com recortes mais definidos.

Palavras-chave: Perfis de ingressos, ensino de música no Ceará, ensino superior de música.

Introdução

O curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC)-Campus Sobral foi criado no ano de 2010 mediante a Resolução nº 12/CONSUNI, de 27 de maio. Este surgiu para atender uma demanda criada a partir da aprovação da lei 11.769/2008, assim como o programa do governo federal REUNI¹. Além disso, ressalta-se a pressão popular feita sobre o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, quando de sua visita à Sobral em setembro de 2009, que culminou no documento supracitado.

¹ Para mais informações, vide Cáceres *et. al.*, 2012.

O curso funciona no período noturno, com aulas acontecendo no horário compreendido entre 18 e 22 horas. Também ocorrem atividades no período vespertino, entre 14 e 18 horas, na forma de disciplinas optativas e atividades de extensão universitária. Anualmente, o Curso de Música da UFC disponibiliza 40 vagas para ingresso de estudantes via processo seletivo do Sisu². A primeira turma ingressou em 2011.

É preciso lembrar que não há *teste de aptidão* ou *habilidade específica* para ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UFC – prevista já no seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A respeito da opção de não utilização do teste de aptidão para ingresso no Curso de Licenciatura em Música há uma justificativa publicada no site do Instituto de Cultura e Arte (ICA), Unidade Acadêmica na qual está inserido o Curso de Música, em que estão explicitados alguns pontos do PPC que evidenciam o porquê desta decisão:

Não é realizado teste específico de aptidão uma vez que o Projeto Político Pedagógico do curso tem como objetivo formar o músico-professor (agente multiplicador do conhecimento musical). Para esta formação, aprender com as dificuldades em um ambiente heterogêneo é uma importante estratégia pedagógica. O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. **O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão**³. (UFC, Instituto de Cultura e Arte)

Considerando tais características do curso, bem como a demanda a ser atendida, surge a necessidade de se compreender os perfis dos alunos que ingressam na Licenciatura em Música da UFC-Sobral, no intuito de avaliar o impacto e relações existentes entre a universidade e a comunidade atendida pela mesma. No ano de 2012, foi realizada por Cáceres *et al.* uma pesquisa que buscava levantar os perfis dos alunos ingressantes no curso, trazendo assim dados reveladores acerca da clientela atendida pela Licenciatura em Música da UFC – Sobral. Portanto, é objetivo deste trabalho dar prosseguimento às análises do ano precedente, comparando os dados obtidos através de questionários aplicados aos alunos ingressantes de 2013. Assim, com o auxílio das informações da pesquisa de 2012, juntamente com a atual, pretende-se verificar os demarcadores apontados, no sentido de se manter determinadas

² O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

³ Grifos dos autores.

constatações ou contestá-las, levando assim a um maior conhecimento da clientela atendida pelo curso.

Metodologia

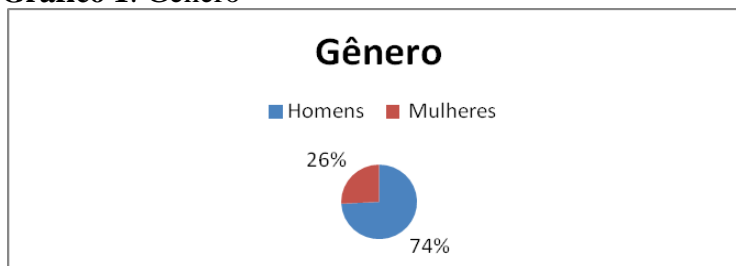
Como no ano anterior, este trabalho teve como informantes alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Música da UFC – Campus Sobral. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados questionários, no intuito de se conhecer os perfis dos mesmos. Os resultados obtidos foram tabulados e organizados em gráficos e tabelas, subsidiando assim as análises apresentadas abaixo. Os resultados obtidos também foram comparados com os do ano anterior, permitindo a confirmação ou contestação de determinados indicadores.

Análise dos dados

Os questionários foram aplicados aos quarenta estudantes ingressantes em 2013. As perguntas estavam voltadas para temas como: formação musical prévia dos alunos; opção pelo curso no Sisu (se primeira ou segunda opção de curso); origem geográfica dos estudantes; expectativas acerca do curso; formas de divulgação do curso conhecidas pelos estudantes; se eles estavam certos acerca do instrumento que pretendiam estudar durante a graduação. A presente análise lidará com trinta e um questionários respondidos; uma amostragem considerável e representativa do universo estudado. Da mesma forma, a discussão dos indicadores (aninhados conforme as informações obtidas) e resultados a seguir serão colocados em comparação com a pesquisa anterior (CÁCERES *et al.*, 2012).

Gênero e Faixa Etária

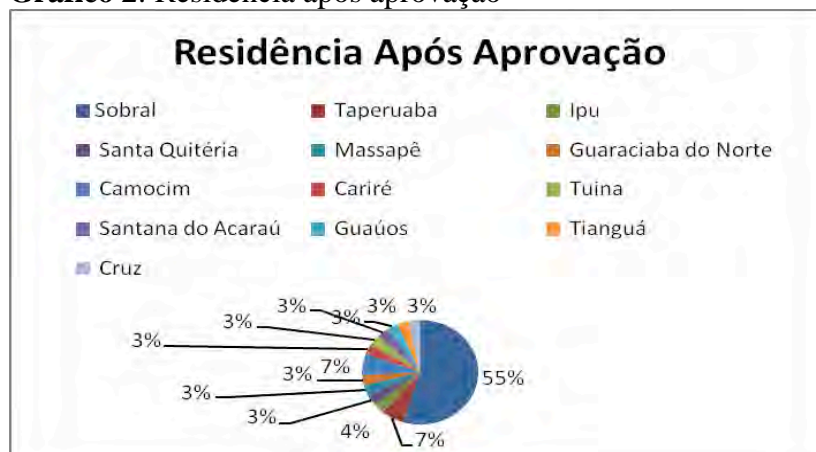
Na pesquisa anterior (CÁCERES *et al.*, 2012), constatou-se que 24,25% dos estudantes eram mulheres, denotando uma realidade em que os homens estariam em maioria. Tal dado se repete na atual pesquisa, apontando para uma presença de 26% de mulheres (8), enquanto que 74% são homens (23).

Gráfico 1: Gênero

Já na delimitação da faixa etária, há pequenas discrepâncias. Anteriormente, as faixas etárias, tal como estão no gráfico abaixo, não apresentavam grande diferença. Na atual conjuntura, apesar da quase equivalência entre faixas superiores a vinte anos de idade, percebe-se um aumento nos alunos com menos de vinte anos. Isso conota que os perfis, delimitados por conjuntos de faixas etárias podem ser variáveis ao longo dos anos. A procura por parte dos jovens é grande, mas também se percebe uma busca considerável de pessoas acima dos trinta anos de idade. Num *continuum*, as idades variam entre os extremos de dezessete e quarenta e oito anos, muito parecida com a constatada anteriormente (dezessete a cinquenta e dois anos).

Origem Geográfica

Como constatado no ano passado, a maioria dos alunos reside na cidade de Sobral. Contudo, apesar da distribuição dos demais alunos ser pequena para cada cidade, a soma de todos aqueles que vivem em outras cidades da região chega a 61%, antes da aprovação no Sisu. Após a aprovação, Sobral passa a ter 55% dos alunos, mas o número de pessoas que seguem morando nas cidades vizinhas continua grande, chegando a 45% da amostragem. As distâncias caracterizam viagens que vão de vinte minutos até duas horas. Isso é indicador de duas possíveis realidades: a mobilidade entre as cidades da região, permitindo o deslocamento diário para as aulas do curso ou a limitação financeira de alunos que não têm meios para custear suas vidas longe de suas cidades natais. Dois fatores que comprovam essas realidades são a grande quantidade de transportes escolares intermunicipais privados e a grande procura por bolsas de iniciação acadêmica e auxílios diversos por parte dos alunos.

Gráfico 2: Residência após aprovação

Experiências musicais prévias

Penna (2008) chama a atenção para a necessidade de se compreender contextos diversos, além do escolar, como significativos para experiências e aprendizagem musical. Assim, seguindo tal constatação, julgou-se necessário conhecer as experiências musicais anteriores dos alunos ingressantes. A pesquisa anterior apresenta uma série de espaços e instituições nas quais os alunos declararam ter tido suas experiências musicais. A pesquisa atual denota espaços muito parecidos, o que é sintomático no sentido da evidência dos locais nos quais músicos são formados em Sobral e região. Os resultados apontam para igrejas, bandas de música, bandas, orquestra, Escola de Música de Sobral, bares, no caso de músicos que tocam na noite. Já no campo das práticas de instrumentos, muitas são as declarações, sendo que em alguns casos os alunos chegam a declarar mais de uma. Seriam, no caso, violino (1), canto (6), baixo (2), teclado (2), acordeon (1), guitarra (4), violão (10), piano (1), percussão (1), canto coral (4), bateria (2), violoncelo (1) e instrumentos de sopro (1). Violão e canto aparecem como as práticas mais populares, sendo que este primeiro corrobora com os resultados da pesquisa anterior. Apenas dois alunos informaram não possuir formação prévia. Contudo, algumas questões merecem aprofundamento. Considerando argumentos de Souza (2006) de que música faz parte do cotidiano e que há nos dias de hoje diversos canais de aprendizagem nesses contextos – muitos deles não citados nos questionários, mas provavelmente presentes nas vidas dos respondentes –, surge a indagação acerca dos conceitos de música e formação musical desses alunos. Seriam práticas musicais da chamada "cultura popular" parte do conceito de música dessas pessoas? Estariam as experiências

cotidianas da TV, internet, do uso de mídias eletrônicas, bem como de experiências musicais relativas à crítica e apreciação musical abarcadas no conceito de formação musical desses alunos? Uma pesquisa posterior e mais aprofundada poderá responder tais questionamentos.

Sobre a escolha dos instrumentos a serem cursados, há uma pequena discrepância. No ano de 2012, a grande maioria dos alunos optou pelo violão. Neste ano, o teclado superou o instrumento e é perceptível um maior equilíbrio entre as escolhas. Também é perceptível que uma quantidade considerável, até o momento do questionário, ainda não havia escolhido um instrumento, mesmo que em alguns casos haja uma experiência prévia dos respondentes.

Gráfico 3: Vivências musicais prévias: práticas

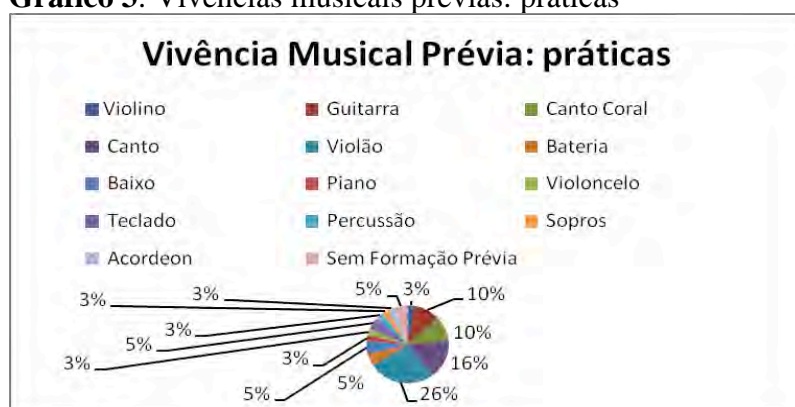


Gráfico 4: Instrumento musical escolhido



Gráfico 5: Vivência musical prévia: espaços

Fontes de divulgação do Curso

As fontes de divulgação constatadas para os ingressantes de 2013 são muito parecidas com as de 2012, sendo que as trocas de informações com amigos chega a superar os meios de divulgação eletrônica. Mais uma vez, alguns respondentes declararam mais de um meio. Os dados deste ano corroboram com os do ano precedente, mostrando que os contatos chamados "boca a boca" são grandes facilitadores do conhecimento da existência do curso.

Considerando que no caso do Sisu o candidato pode escolher duas opções de cursos que deseja, mais um dado foi confirmado em comparação com a pesquisa do ano anterior. A grande maioria dos alunos ingressantes teve o curso de música como primeira opção, contradizendo falácias que circulam no meio acadêmico da UFC de que o curso de música, na ausência de um teste de "aptidão" se mostra como uma segunda opção daqueles que não foram aprovados em Medicina, Engenharias, Psicologia, entre outros.

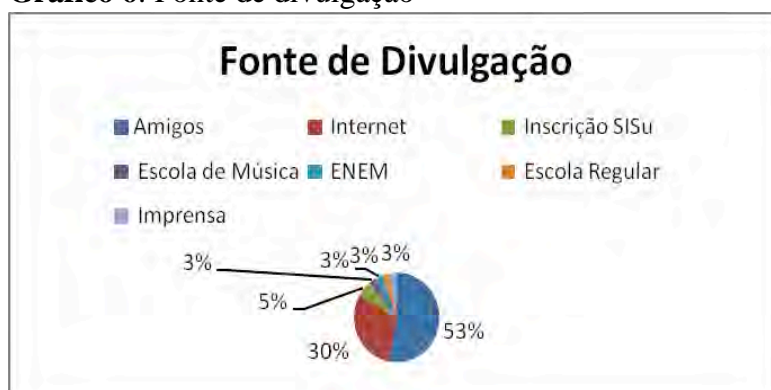
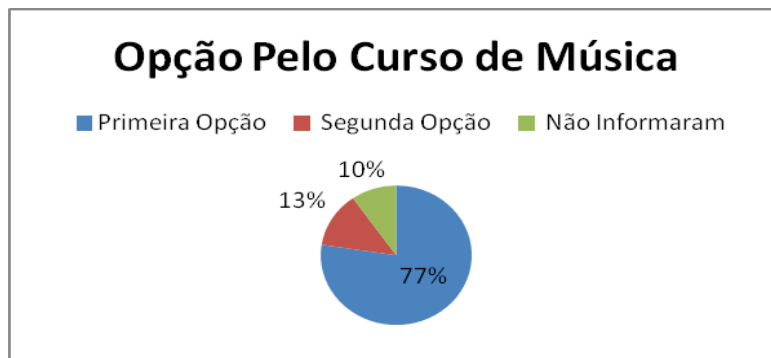
Gráfico 6: Fonte de divulgação

Gráfico 7: Opção pelo curso de música

Considerações Finais

Mais algumas constatações se fazem presentes com base nos dados coletados. Uma delas é que nem todos os estudantes declaram interesse em serem professores, apesar de estarem em uma Licenciatura. Para muitos, o curso significa certo “crescimento” ou aquisição de competências para a atuação como músicos e não como professores. Também é notável a baixa presença de estudantes oriundos de bandas de música, que existem em número considerável no estado do Ceará, o que corrobora com os resultados da pesquisa anterior e que leva a crer que a baixa escolaridade dessas pessoas as impedem de ingressar no curso, apesar de sua proficiência musical.

Da mesma forma, esta pesquisa chama a atenção para a necessidade de aprofundamentos. Por que há uma quantidade notavelmente maior de homens no curso? Há diferenças entre as vivências prévias de homens e mulheres? Haveriam diferenças de desempenho e caminhos acadêmicos de ambos?

Enfim, a análise dos dados supracitados trazem alguns esclarecimentos, ao mesmo tempo em que atentam para a necessidade de uma série de pesquisas com recortes mais definidos. É a partir de levantamentos como este que os docentes e o curso de Licenciatura em Música da UFC – Sobral poderão conhecer de forma mais sólida os seus alunos, bem como as realidades que atende, o que poderá permitir um processo de formação alinhado às necessidades do mundo que os cerca.

Referências

CÁCERES, Guillermo *et al.* “Acho que foi o destino”: perfis 2012 no curso de Graduação em Música. In: Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, UFPB, 2012.

DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos; RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira (Orgs). *Projeto Pedagógico de Curso: Graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação*. Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

MORAES, M. I. S.; ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; SCHRADER, E. *Educação musical-licenciatura: projeto pedagógico para implantação*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – Campus de Sobral, 2009.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SILVA, M. G. H. *Cotidianos sonoros na constituição do habitus e do campo pedagógico musical: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC*. Fortaleza: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2009.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

UFC, *Página do Instituto de Cultura e Arte*. Disponível em:
<<http://www.ica.ufc.br/musica/ingresso.html>>. Acesso em: 04 de Abr. 2010.

Performance Vocal: Contribuições para a formação e atuação na Educação Básica

Simone Braga
 UFBA
moninhabraga@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda um recorte de uma pesquisa, em fase de andamento, que tem como um dos objetivos analisar três *performances* vocais para a verificação das possíveis contribuições para a formação docente voltada para a educação básica. As *performances* foram desenvolvidas em componentes curriculares que fazem parte da matriz curricular dos cursos de licenciatura em música na cidade de Salvador e que tem a voz cantada como principal ferramenta. Além das *performances*, foram entrevistados os professores responsáveis pelos componentes investigados, professores de música da educação básica, egressos dos cursos, além de analisadas as *performances* realizadas sob responsabilidade dos mesmos nas escolas que atuam. Todavia, neste artigo serão abordadas apenas a análise das *performances* realizadas nos cursos de licenciatura. Como resultado, notam-se tanto as possibilidades para a articulação entre saberes performáticos com saberes musicais, como também oportunidades que não estão sendo exploradas para este fim.

Palavras chave: formação inicial, educação básica, *performance* vocal.

Introdução

O presente artigo aborda um recorte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, no Doutorado em Educação Musical, que tem como problematização verificar a relação entre os conteúdos relativos ao Canto Coral, Técnica Vocal e a Regência Coral, oferecidos em cursos de Licenciatura em Música, e o trabalho desenvolvido por um professor da Educação Básica. A pesquisa tem como delimitação a investigação de componentes curriculares de cursos da cidade de Salvador, que tem como principal ferramenta a voz cantada e a verificação da atuação docente de ex-estudantes egressos dos cursos investigados. A investigação terá como objeto de análise desde a atuação dos recém professores, às contribuições dos componentes, sobretudo, por meio da realização de apresentações musicais, a exemplo das três *performances* musicais analisadas neste artigo.

As apresentações, complementadas pelas entrevistas realizadas com os professores responsáveis, foram realizadas em três diferentes cursos investigados, nos componentes

curriculares Canto Coral e Técnica Vocal, visto que no semestre investigado, não houve apresentações no componente Regência Coral. Ao abordar a análise das mesmas, o artigo tem por objetivos fomentar a discussão sobre o papel que a *performance* ocupa na formação inicial de professores de música e as suas possíveis contribuições para a atuação docente no contexto escolar, apresentados na seguinte estrutura: 1) saberes performáticos na formação docente; 2) análise das *performances* e entrevistas; 3) considerações finais.

Os saberes performáticos na formação docente

De acordo com Queiroz e Marinho (2007) a formação inicial deve emergir saberes aos quais possibilitem que os egressos dos cursos de licenciatura em música lidem tanto com conteúdos específicos da(s) música(s) quanto com dimensões metodológicas fundamentais para trabalhá-las na realidade educacional do país. Nesta perspectiva, Azevedo et al. (2006), entende que a formação docente deve envolver saberes docentes em um processo contínuo e dinâmico que considere: 1) uma trajetória pessoal; 2) a formação inicial e a continuada; 3) a socialização profissional; 4) o contexto de trabalho docente; 5) as políticas e programas de formação.

Com relação a estes saberes, Tardif (2002) argumenta que devem ser personalizados e situados, ao apresentar características individuais vinculadas a um contexto profissional, alinhados às exigências educacionais de cada momento, ao possibilitar o trânsito pelos campos de atuação existentes. Neste sentido, é oportuno questionar quais saberes são necessários para a atuação pedagógica musical na educação básica.

Segundo Bellochio (2003) os “reservatórios de saberes” docentes para a atuação neste espaço devem carregar especificidades de conhecimento musical e de conhecimento pedagógico, além da compreensão da educação e de seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos. Neste sentido, os saberes a serem desenvolvidos envolvem vários campos de conhecimento de ordem teórico musical, pedagógico, filosófico, antropológico, psicológico, sociológico, entre outros. É importante ressaltar que os saberes performáticos musicais também devem ser considerados na formação

do professor de música. Segundo Kleber (2011) “a *Performance Musical* é essencial para se ensinar música¹. O processo pedagógico musical se dá *na e pela performance musical*”.

Quanto à *performance*, em sua pesquisa sobre musicais, Santa Rosa (2008, p.1) argumenta que as apresentações musicais na formação inicial tornam-se veículo significativo para o desenvolvimento de saberes pedagógicos:

Na pesquisa contemporânea em Educação Musical, várias investigações têm sido desenvolvidas objetivando contribuir com novas abordagens para o ensino aprendizagem de música. As novas demandas têm exigido, cada vez mais, estratégias de ensino que possam abarcar as mais diversas dimensões da sociedade e do indivíduo. Nesse contexto, o desenvolvimento de metodologias de ensino tem sido incentivado de modo a contemplar a diversidade cultural e os problemas identificados dentro da área. Dentre as formas de ensino utilizadas, a prática interdisciplinar dos musicais tem possibilitado a criação de outros espaços para o aperfeiçoamento pedagógico e desenvolvimento de técnicas de ensino-aprendizagem.

Dos saberes envolvidos, destacam-se os que possibilitam a utilização da voz cantada. Este recurso tem sido apontado por educadores como instrumento eficaz para promover a aprendizagem musical, desde percussores dos métodos ativos a exemplo de Kodaly, Orff, Willems, a propostas contemporâneas.

Destas propostas, Penna (2008, p. 206) chama a atenção para a exploração da voz falada: “a fala pode ser um material bastante rico para musicalizar”. Baseada na proposta de Orff, sugere a exploração da fala ritmada e/ou entoada através de estilos como o rap, a embolada e o repente. Brito (2003) destaca possibilidades que vão além do canto, mas que não chega a ser necessariamente o uso da voz falada, como a imitação de sons de animais, ruídos, entonação de movimentos sonoros, pequenos desenhos melódicos, som de vogais e consoantes. Quanto a voz cantada, Schimiti (2003), destaca as possibilidades de experimentação dos parâmetros musicais.

Nos cursos de licenciatura em música, componentes curriculares como Canto Coral, Regência Coral e Técnica Vocal, se encarregam pelo desenvolvimento de saberes para a utilização didática da voz, sobretudo, por meio da realização de *performances*² com os estudantes.

¹ Texto extraído de lista de discussão professoresdemusicado brasil@googlegroups.com em 12 de outubro de 2011.

² Os professores entrevistados consideram que a *performance* se classifica como um dos principais conteúdos destes componentes curriculares.

Sobre a Regência, Figueiredo (2006) argumenta que um dos objetivos da sua inclusão na formação pedagógica musical está relacionado ao fato de muitas propostas para a escola serem dinamizadas através de atividades musicais coletivas, ao exigir uma condução de trabalho próprias de um regente. Todavia, é importante questionar até que ponto a realização de *performances* vocais e os saberes performáticos desenvolvidos auxiliarão na atuação docente posterior na educação básica? Com o objetivo de refletir e verificar esta questão, foram analisadas três *performances* vocais realizadas nos componentes curriculares Canto Coral e Técnica Vocal, complementadas com as entrevistas dos professores responsáveis, conforme descrição abaixo.

Análise das *performances* e entrevistas

Quanto às *performances* analisadas, algumas tem como base uma proposta mais tradicional, tendo como foco repertório e arranjo vocal com a predominância de tessituras homofônicas, com a linha melódica executada pelo naipe das sopranos, o clássico figurino tendo as cores predominantes pretas e brancas, enquanto que outros consideram os novos paradigmas sociais na possibilidade de dialogar com o público pós-moderno ao fazer uso de recursos presentes no seu dia-a-dia, como a movimentação em cena articulada com uso de sons percussivos, a exemplo de estalos produzidos pelos movimentos dos dedos.

A primeira *performance* foi realizada em um espaço próprio do curso para as apresentações. Um auditório com aproximadamente cem lugares, com um palco de uma excelente acústica e um piano de um quarto de cauda. O evento teve como objetivo encerrar as atividades semestrais do componente curricular Canto Coral. Tal fato permite associar as realizações do componente apenas aos finais de semestres, limitando a quantidade de *performances* a serem realizadas e, conseqüentemente, as contribuições das mesmas para a formação docente. As turmas participantes, trajando roupas nas cores pretas e brancas, executaram três peças para um público pequeno, composto pela direção, que iniciou as atividades com um breve pronunciamento, os próprios estudantes e alguns de seus amigos e familiares.

A apresentação da primeira turma, composta por nove estudantes, foram executadas duas peças. A primeira, uma peça folclórica condizente ao nível musical dos participantes, foi cantada afinadamente sem acompanhamento instrumental. Pode-se notar a concentração e a

atenção dos estudantes às orientações e a regência do professor, todos posicionados em semicírculo, portando pastas pretas com as respectivas partituras a serem executadas. A simplicidade do arranjo contribuiu para a distribuição entre os naipes (uma soprano; um contralto; cinco tenores; três baixos), em detrimento do arranjo da segunda peça, de caráter popular, que não favoreceu a execução de alguns trechos. A pouca experiência do grupo associada ao arranjo para o quarteto vocal clássico reforçou o desequilíbrio sonoro entre os naipes.

Todavia, notou-se maior experiência vocal na outra turma, composta por dez componentes: uma soprano, uma contralto, seis tenores e dois baixos. Possivelmente o nível musical mais maduro, com maior controle quanto à projeção e a timbragem vocal, associada ao arranjo, mais apropriado para a formação, favoreceu a distribuição entre os naipes, sobretudo, por alguns trechos da melodia principal executada pelos tenores, em maior quantidade.

Com relação ao processo da escolha do repertório e, sobretudo, dos arranjos vocais executados, na entrevista realizada com o professor responsável, verificou-se uma oportunidade perdida para transformá-lo em uma ferramenta para articular o desenvolvimento de saberes performáticos com saberes pedagógicos. Trazer a discussão acerca dos critérios para a seleção do repertório e sua relação com o perfil do grupo executante torna-se uma forma de articular a *performance* com o ensino e a atuação posterior dos estudantes.

A discussão poderia ser realizada e direcionada ao contexto escolar, a partir de diversas questões, por exemplo: Quais são as modalidades educacionais e suas vozes correspondentes na escola? O que os estudantes da educação básica cantam? O que poderão cantar? Por que este repertório? E os interesses do grupo serão considerados? Quais cantores e cantoras são referências? Estas referências influenciam nas tessituras e tipos de vozes dos estudantes? Como trabalhar e desenvolver extensões e tessituras? Qual a quantidade padrão de estudantes na sala de aula? Que tipo de repertório pode ser trabalhado neste contexto?

Quanto ao repertório, Penna (2007) argumenta que uma das funções da educação musical escolar é de ampliar o universo musical do estudante através da democratização no acesso à arte e à cultura. Em concordância, Queiroz (2011) defende que esta ampliação deve oportunizar o acesso à diversidade musical, desde músicas étnicas a gêneros não propagados pela mídia. Nesta direção, as *performances* realizadas na formação docente deverão oportunizar a vivência dos estudantes de um repertório eclético, desprovido de preconceito e

hierarquia entre estilos e gêneros, podendo ser acompanhado por grupos instrumentais de diversas formações, a *cappella*, ou através da utilização de outros recursos. O importante é explorar vivências variadas, que oportunizem o desenvolvimento de saberes musicais e performáticos para o futuro professor de música.

Neste sentido, a segunda *performance* promoveu uma experiência musical diferente para os estudantes, pois oportunizou o convívio momentâneo com músicos e cantores profissionais, além do acesso a um repertório erudito inovador, ao apresentar uma obra musical contemporânea caracterizada por compassos alternados, acordes dissonantes, mistura da voz cantada com a utilização da voz falada, variedades de tonalidades e contraste entre as peças.

Em um formato tradicional sinfônico, envolveu os estudantes das turmas de Canto Coral, aproximadamente uns setenta participantes, uma orquestra sinfônica e um madrigal vocal profissional, ambos pertencentes à instituição. Na entrevista realizada com o professor, foi destacada a importância desta colaboração e participação destes grupos para possibilitar a execução da obra de caráter musical complexo. O reforço do madrigal e da orquestra foi fundamental para a realização da *performance* e, conseqüentemente, da experiência vivenciada pelos estudantes.

Todavia, mais uma vez, parte da experiência vivenciada não foi articulada com reflexões e questionamentos das possibilidades de ampliação do repertório no contexto escolar e das possibilidades para a realização de atividades musicais desenvolvidas em rede, sobretudo, com a participação de familiares e demais membros da comunidade em torno da escola. Como promover esta participação? Poderá ser por meio do repertório? Qual é o repertório que os estudantes da escola tem acesso? Se o repertório influenciado pela cultura de massa poderá ser o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades musicais no contexto escolar, como promover a ampliação do mesmo ao apresentar um repertório desconhecido, como a música erudita, de etnias diferenciadas ou estilos e gêneros não contemplados pela mídia a exemplo da bossa nova, maracatu, entre outros?

Sobre a influência midiática na música do cotidiano dos estudantes da educação básica, Galizia (2009, p. 77) discorre

[...] identificamos duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os professores do ensino fundamental e médio não as levem em consideração. A primeira diz respeito ao fato de

pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico. A segunda característica é serem, também em sua maioria, produzidas e distribuídas digitalmente (por meio de *softwares*, instrumentos virtuais ou sintetizadores e a internet), exigindo conhecimentos sobre novas tecnologias dos educadores musicais. Além de discutirmos e refletirmos sobre essas duas características da música vivenciada no cotidiano por alunos do ensino fundamental e médio trataremos também das implicações dessas características na formação de professores e no ensino de música nas escolas.

Logo, a atuação docente no espaço escolar deve considerar as influências da cultura de massa e a utilização de novas tecnologias na vivência musical dos estudantes e nada mais natural do que inseri-las nas práticas musicais a serem vivenciadas, assim como nas *performances* produzidas. Nesta perspectiva, a última *performance* analisada se aproximou com esta situação, ao apresentar um formato da apresentação que priorizou a imagem, um recurso tão presente nas novas tecnologias, ao permitir diálogo entre linguagens artísticas, unindo música e cena, através da movimentação no palco ao valorizar o movimento do corpo e o uso de elementos extramusicais. A proposta performática também foi reforçada pelo figurino utilizado pelos participantes, mais informal, trajando *jeans* e camisetas brancas.

Esta proposta performática se aproxima com a realidade das apresentações musicais escolares. Segundo Schwartz e Amato (2011, p. 93), tais apresentações apresentam hibridismo entre mídias e linguagens, ao destacar influências pós-modernas na elaboração das mesmas: “[...] a educação musical e a produção artística profissional remetam sistematicamente à união de competências envolvendo diversas mídias e linguagens, promovendo transformações importantes”.

A *performance* fez parte de uma série de concertos didáticos em comemoração ao aniversário da instituição mantenedora do curso, reunindo os componentes curriculares Canto Coral e Técnica Vocal, este último objeto de análise. O repertório foi simples, contudo, com um arranjo vocal personalizado para o grupo, pertinente à extensão e tessitura vocal dos participantes, caracterizado por um jogo entre os naipes vocais, que simulavam o movimento melódico de instrumentos musicais. O jogo é reforçado pela encenação e movimentação dos estudantes que exploravam todo o palco do auditório, pertencente ao curso de licenciatura, que facilita as *performances* constantes dos componentes que utilizam a voz cantada.

A proposta, rica em diversos detalhes, sinaliza um maior envolvimento e participação dos estudantes. Na entrevista com a professora foi relatado que todos os itens intrínsecos,

desde a encenação ao figurino utilizado, os estudantes tiveram participação ativa. Esta participação os aproximou a um formato diferenciado de apresentação, desenvolvendo saberes para a criação, improvisação e reflexão acerca da *performance* musical e as possibilidades alcançadas por uma proposta temática, em caráter interdisciplinar, por envolver outros componentes curriculares.

O desenvolvimento de projetos temáticos escolares com uma abordagem interdisciplinar é uma tendência atual nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Logo, oportunizar atividades interdisciplinares na licenciatura promoverá a experiência dos estudantes nesta abordagem, ao facilitar a sua utilização posterior na educação básica.

Considerações finais

De fato, no exercício docente há implícito um processo híbrido entre os saberes performáticos e os saberes pedagógicos, visto que a matéria prima do ensino musical é o fazer musical. Contudo, é necessário que os componentes curriculares responsáveis pelo desenvolvimento performático na formação, a exemplo do Canto Coral e os demais que utilizam a voz cantada, identifiquem e desenvolvam os saberes necessários para a atuação docente articulados com os saberes pedagógicos. Nesta direção, as *performances* realizadas neste componente poderão contribuir e favorecer na formação pedagógica musical.

Das *performances* analisadas notam-se possibilidades para a articulação entre os conteúdos relativos ao Canto Coral e Técnica Vocal e o trabalho desenvolvido por um professor da Educação Básica, ao abordar e discutir questões pertinentes a formação inicial: 1) repertório: ampliação, promoção de acesso a estilos e gêneros não propagados pela mídia e adequação ao perfil dos estudantes envolvidos; 2) utilização da voz cantada: atividades práticas que poderão envolver todos da sala de aula, arranjos e exercícios a serem desenvolvidos; 3) *performance* escolar: funções e formatos. A discussão posteriormente poderá ser ampliada por meio da articulação com o espaço escolar, através dos conteúdos a serem desenvolvidos e, conseqüentemente, favorecer a reflexão de possibilidades de atuação neste espaço.

Há uma relação estreita entre algumas destas questões com a atuação posterior na educação básica, ao evidenciar dois aspectos: 1) o primeiro aspecto é que a matéria prima das

performances realizadas - a voz cantada – é um dos recursos em potencial para a educação básica, ao considerarmos as suas possibilidades em práticas musicais coletivas. Neste contexto, o uso da voz cantada, através do desenvolvimento de atividades curriculares que possam envolver todos os estudantes em sala de aula, torna-se uma realidade para a prática musical nas escolas brasileiras; 2) o segundo aspecto é que as apresentações musicais escolares, em quase todas as escolas as quais possuem aula de música, são associadas por parte da gestão escolar como a própria condição de existência da mesma. Nesta perspectiva, o professor poderá aproveitar-se das *performances* escolares para a conquista do seu espaço na escola, assim como o reconhecimento da música como uma área de conhecimento. As apresentações poderão tornar-se instrumentos políticos de afirmação da música na escola a partir do posicionamento do professor que fará diferença neste processo, ao estabelecer diferentes funções para a *performance* musical escolar.

Entretanto, verificam-se que estas possibilidades não estão sendo aproveitadas pelos componentes investigados para uma formação docente voltada para a educação básica. Quanto a isto é importante considerar dois fatores: 1) limitações temporais do desenvolvimento dos componentes investigados, visto que há uma heterogeneidade quanto às experiências musicais e os saberes performáticos dos estudantes dos cursos de licenciatura. Este dado interfere na realização e periodicidade das *performances* vocais realizadas, repertório executado e formato das mesmas. Em consideração a esta heterogeneidade, o tempo para a preparação das mesmas é muito escasso; 2) distanciamento dos professores responsáveis pelos componentes, com o contexto escolar da educação básica. Como promover uma ponte entre o espaço de formação com o espaço de atuação sem conhecimento de ambos os territórios?

O conhecimento destes fatores aponta para alguns caminhos a serem trilhados. Um deles é a possibilidade da articulação dos componentes de caráter performático com componentes de caráter pedagógico da matriz curricular dos cursos de licenciatura. Assim os elementos intrínsecos nas *performances* vocais poderão ser objetos de discussão pela a área pedagógica. Outra articulação possível é estabelecer um diálogo com o espaço escolar, por meio da realização de *performances* neste contexto, ou convite para que professores e estudantes da educação básica possam participar de eventos no curso de licenciatura, a exemplo de apresentações, oficinas, painéis, exposições, entre outros.

Referências

AZEVEDO, M. C.; ARAÚJO, R. C.; HENTSCHKE, L. A natureza dos saberes profissionais de professores de música: dois relatos de pesquisa em educação musical. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: UNB/ANPPOM, p. 87-90, agosto, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz de Ferreira. A regência coral na formação do educador musical. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: UNB/ANPPOM, p. 885-889, agosto, 2006.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

KLEBER, Magali. Ensino de *performance* nas Licenciaturas em Música. Lista de discussão Grupo Professores de Música do Brasil. Acesso em 18 de outubro de 2011.

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

QUEIROZ, L. R. Diversidade musical e o ensino musical. In: *Educação Musical Escolar – salto para o Futuro*. Ano XXI, Boletim 8, jun 2011. p 17-23.

QUEIROZ, L.R.; MARINHO, V. M. O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical Contemporânea. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: URPR/ANPPOM, p. 391-395, agosto, 2009.

SANTA ROSA, A. M. D. O Musical na Escola: identificando abordagens metodológicas para a formação de professores (projeto de pesquisa). In: XVI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM/UNESP, p. 1- 4, outubro, 2008.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil...reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Brasília, Ano II, Nº 1, 2003.

SCHWARTZ, G. M.; AMATO, D. C. O movimento no canto coral: estética ou necessidade?
Acta Científica, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 93-103, set/dez 2011.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed.Trad. Francisco Pereira.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Pesquisa e formação docente: experiências de licenciandos em música no GRUMUS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN

Andersonn Henrique Araújo¹
UFRN
andersonn.henrique@hotmail.com

Resumo: Objetiva-se refletir sobre a importância da pesquisa empírica na graduação em música para a formação docente. Utiliza-se de entrevista semi-estruturada com alunos de licenciatura que passaram por experiências da pesquisa, além de constituição de referencial teórico na área de pesquisa e formação docente. Conclui-se que como parte constituinte para a formação do professor, a pesquisa empírica pode abrir espaços de reflexões não apenas nas inter-relações entre teoria e prática, mas na esfera de problematizações circundantes à prática formativa.

Palavras chave: Pesquisa em música; Formação de licenciandos em música; Pesquisa na prática docente;

1 Introdução

Este trabalho enfoca-se nos desdobramentos das concepções e estratégias de pesquisa em educação musical para a formação de professores de música. Tem base em pesquisa de referencial na temática de formação docente, além de entrevistas semi-estruturadas. Entrevistamos três alunos de graduação que participam da mesma base de pesquisa e atuaram efetivamente na etapa de coleta de dados de uma investigação, assim, eles foram convidados a participar e a refletir sobre as inter-relações entre a pesquisa empírica que eles desenvolveram e a formação acadêmica.

A coleta de dados empíricos que os participantes realizaram faz parte de outra investigação que se encontra em fase de categorização de dados. Ela tem por objetivo realizar um levantamento da situação do ensino de música nas escolas municipais e estaduais na cidade do Natal. Assim, pretendemos refletir sobre as contribuições da pesquisa empírica para o processo de formação do profissional-professor a partir das entrevistas com os licenciandos-pesquisadores que coletaram dados. Obtivemos a adesão de 3 dos 6 envolvidos na coleta de dados, utilizaremos os nomes de Pablo, Renato e Luan para identificar os entrevistados e garantir o sigilo dos participantes.

¹ Bolsista CAPES – Mestrado

Os entrevistados possuem perfis tão heterogêneos quanto possível. Dois estão no primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e um está no quinto semestre do referido curso. Com idades de 36, 22 e 18 anos, o único fator de homogeneidade entre os entrevistados é que todos cursam a Licenciatura em Música e participam do GRUMUS, Grupo de Estudos e Pesquisa em Música².

Nenhum dos entrevistados considerou ter passado por processos significativos de pesquisa no ensino médio. Para Luan, a pesquisa era algo que existia nas universidades, mas que nenhum professor do ensino médio havia experimentado usar dessa ferramenta. Entretanto, Renato sabia que “existia pesquisa porque passava no jornal, pesquisa do IBGE. Mas não sabia muito sobre pesquisa”.

Os veículos midiáticos, organizações governamentais e políticas se utilizam mais frequentemente de pesquisas como levantamento ou análise situacional do que as escolas de ensino básico. Essa ferramenta pode ser uma grande aliada na construção do saber nas escolas de ensino fundamental e médio. Vale ressaltar que Luan e Renato que não vivenciaram a pesquisa no ensino médio, freqüentaram a escola pública.

Já Pablo, que frequentou a escola particular, passou por algumas experiências com pesquisa, segundo ele:

Na verdade, as pesquisas que a gente tem no ensino médio é buscar coisas que já estão prontas, no meu caso, a gente pesquisa temas que já estão prontos como se fosse pra adiantar algum trabalho ou senão uma forma de você abstrair o conteúdo sem ser uma forma de passar diretamente pelo professor. Ou seja, fazer com que o aluno busque o conteúdo e não, por exemplo, aquela coisa investigativa. (Pablo, entrevista concedida em 18 de junho de 2013)

Nesse sentido, a pesquisa foi vivenciada no ensino médio como uma metodologia de aprendizagem, que difere da aula expositiva, mas sem nenhuma característica reflexiva das análises dos dados obtidos.

2. Para além da teoria e prática

² O GRUMUS está em funcionamento desde 2009 e vem realizando diversas ações nas áreas de Educação Musical, Etnomusicologia e Performance, contribuindo para a pesquisa e o ensino das/nas referidas áreas.

A pesquisa em música é entendida como parte integrante do processo de formação do futuro professor, contextualizada com as práticas sociais, educacionais e interferindo na reflexão e criticidade dos sujeitos. Assim, concordamos com Graça Mota (2003), ao propor que a investigação na formação docente seja **diversificada, não-positivista**³ e **formativa**. Além disso, para nós, o processo investigativo na formação docente deve ser focado nas diversas relações inter e intra-culturais entre sujeitos e/ou/com contextos. **Diversificada** no sentido de que a pesquisa deve estar atenta as diferentes manifestações musicais. **Não-positivista**, pois, foca-se em paradigmas que tratam a realidade como um todo dinâmico em que a subjetividade é assumida como constituinte do processo investigativo e pode ser interpretada. **Formativa** porque pretende intervir, modificar e perspectivar alternativas para os futuros professores.

Além desses aspectos, entendemos que a pesquisa em música, quando realizada por licenciandos, deve ser focada nas diversas relações culturais entre pessoas e contextos. Pois, compreendemos que a pesquisa, os sujeitos e os processos investigados são sempre situados entre emaranhadas teias de significados, no sentido de cultura de Geertz. Logo, a interpretação dessas realidades culturais depende da atuação e do olhar significante e significador do pesquisador (GEERTZ, 2012).

O processo investigativo na formação do licenciando em música está relacionada ao seu cotidiano. A prática (re)significada e retroalimentada surge de interações no qual a pesquisa pode se tornar um princípio fundamentalmente constituinte da ação reflexiva. Nesse sentido, segundo Gonçalves e Abdalla:

o importante na formação é dar condições ao professor para que ele reflita, compreenda sua realidade, e tenha competência para mobilizar seus conhecimentos na ação, articulando, assim, a relação entre prática e os saberes. Aprender as necessidades do professor seria um importante momento de reflexão para analisar as suas formas de aprender e sua profissão, e assim mostrar a sua realidade (GONÇALVES; ABDALLA, 2011, p.12819).

Compreendidas como conjunto de habilidades em desenvolvimento, a capacidade de articulação entre prática e saberes na análise das realidades se mostra como um importante aspecto destacado por todos os entrevistados, como relatou Pablo:

³ A autora utiliza o termo “qualitativa” para atribuir uma idéia de não-positivismo. Assim, para evitar a confusão entre o termo “qualitativa” como sinônimo de metodologia de pesquisa, preferimos trocar “qualitativa” por “não-positivista”.

Então até agora o que o GRUMUS mais me ajudou foi em relação à pesquisa em campo, porque até então eu não tinha saído para as escolas e você ter o contato com o professor nas escolas e poder fazer uma entrevista em nome de uma base de pesquisa, ver possíveis resultados já das respostas das pessoas, ver o entusiasmo que as pessoas têm em responder, sabendo que alguém está se preocupando com aquilo, tudo isso você só tem na prática e que só o GRUMUS pode oferecer, como base de pesquisa (Pablo, entrevista realizada dia 18 de junho de 2013)

Se deparar com o cotidiano e ao mesmo tempo relacionar essa vivência com as disciplinas apreendidas ao longo do semestre foi um dos principais fatores apontados como constituinte de uma consciência reflexiva e crítica. Nesse sentido, sair da sala de aula e ir a campo torna-se estimulante. Os estímulos, segundo o Pablo, é ver na prática os assuntos estudados.

Também é interessante destacar que Pablo, ao ouvir as respostas das pessoas aos questionários aplicados, já conseguia refletir sobre as possíveis análises de resultados daquelas respostas. Esse grau de análise e visão crítica pode ser desenvolvido dentro das disciplinas cursadas na graduação em música. No sentido de interlocuções entre teoria e prática, Souza contribui ao afirmar que a pesquisa é uma ferramenta de aquisição de uma sensibilidade social:

a pesquisa permite também que os professores adquiram uma sensibilidade social ao ter uma preocupação constante em “ouvir o mundo”, para poder articular suas propostas pedagógicas com a realidade, numa permanente atualização. Em resumo, a pesquisa é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas. (SOUZA, 2003, p.9)

Entretanto, mais que fazer uma ponte entre teoria e prática, a pesquisa mostra-se como lugar de ampliação de conhecimentos, de projeções de caminhos construídos na trajetória acadêmica dos graduandos. Pode-se conhecer o futuro campo de atuação e partir dessas reflexões, projetar caminhos profissionais na escolha de espaços de atuação, possibilidades metodológicas e caminhos de trabalho com as especificidades de cada espaço. Sendo essas especificidades entendidas como facilidades, dificuldades e no reconhecimento das concepções que circundam e influenciam os diversos espaços de atuação do professor de música.

Assim a pesquisa, na formação de professores, pode operar no reconhecimento e autodireção dos caminhos a serem seguidos, levando os sujeitos à crítica da reprodução do conhecimento. Ou seja, deixando de serem apenas receptores, mas tornando-os significadores das próprias interpretações de mundo e dos ambientes de aula que poderão atuar (SOUZA, 2003, p. 8).

3. Experiências e (re)significações, conflitos e reflexões

Cheguei numa escola do Alecrim⁴ e encontrei uma pedagoga, coordenadora, me identifiquei como pesquisador do GRUMUS, e pedi um minuto de atenção. Falei sobre a pesquisa, finalidade, e ela me disse o seguinte: “Meu filho, eu não posso sair do local que estou, porque estou na Faixa de Gaza”. Ela estava em um corredor em forma de T. Então, os alunos do bloco superior não estavam tendo aula e ela não podia deixar os alunos passarem porque os alunos de baixo estavam tendo aula e ficava um corre-corre, vinha de frente, de lado. Teve uma hora que ela proibiu os alunos de beberem água, mentindo dizendo que a água havia acabado para os alunos não passarem de um lado pro outro. Eu senti pena daquela mulher, em primeiro lugar não era função dela estar ali, ela era auxiliar do planejamento, coordenadora. Ela estava muito estressada e dava gritos nos alunos. Então eu já comecei a temer como será no futuro numa sala daquela. Inclusive eu relatei a um professor numa classe da licenciatura que eu fiquei com medo de me tornar um educador que ela me apresentou. E não somente ela, mas outros professores me relataram a questão dos baixos salários, do que você não ter uma infra-estrutura para lecionar bem, não ter materiais adequados. Então, me deixou um pouco triste de ver essa realidade (Luan em entrevista dia 17 de junho de 2013).

O relato acima trata de uma experiência vivenciada por um dos licenciandos-pesquisadores e sintetiza todas as contribuições que são apresentadas nessa seção.

Conhecer a realidade é vai além de apenas sair do espaço acadêmico, é mais que ver *in loco* e apontar as possíveis causas dessa realidade, o relato acima vai mais afundo. A vivência do licenciando-pesquisador serviu para uma série de reflexões construídas por ele mesmo. Das quais podemos destacar: Questões referentes a precariedade de recursos materiais e humanos; Despreparo profissional; Insubordinação por parte dos alunos; Ética e moral; Expectativas de futuro profissional. Analisaremos nessa seção esses elementos não buscando uma causa para cada fator, mas focaremos no

⁴ O Alecrim é um dos bairros da região central da cidade de Natal.

seguinte aspecto: como esses elementos desencadearam alguns processos impactantes de auto-reflexão do/no licenciando.

Ao se deparar com o contexto de sua investigação, as experiências do licenciando são vivenciadas com significações que são reflexos das concepções e dos conceitos que foram desenvolvidos nas aulas das graduações e ambientes extra-escolares. Na contemporaneidade, seria impossível conceber um processo educacional desconexo com os contextos, no qual o ensino e a pesquisa não são atentos para o processo “cíclico gnosiológico”, como Paulo Freire denomina (2006, p.29).

O ciclo gnosiológico está presente na transformação processual educativa vinculada à pesquisa. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, a pesquisa é inerentemente característica da prática docente (FREIRE, 2006, p.29). E para Paulo Freire a importância da pesquisa se dá em um movimento cíclico, porque “enquanto busco ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para **constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo**. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2006, p.29)⁵.

O mesmo processo acontece e é descrito no relato de experiência do entrevistado que abriu essa seção. Ao constatar o despreparo da coordenadora para a situação de ocupar o lugar de uma professora, no qual as tensões são alimentadas pelo desespero de estar em uma “Faixa de Gaza”⁶, o pesquisador-licenciando **constata** as possíveis causas. Para ele, as questões referentes às ausências (de salários dignos, de infra-estrutura humana e material, de preparo profissional, etc) traziam à presença os conflitos. Portanto, as ausências tornam-se um fator fundamental para entender a visão do entrevistado na leitura daquela situação. Ver o ausente é um fato importante para análise proposta e perceber seus efeitos é um trabalho reflexivo. Portanto, foi possível não somente ver as obviedades das questões que fizeram daquele ambiente que deveria ser um espaço tranquilo e de construção do saber. Mas, também, foi possível ver as ausências que transformaram aquela sala em um espaço de tensões e ameaças presentes.

Constatando as ausências e suas influências impactantes, o pesquisador-licenciando **intervém**. O intervir e o objeto de intervenção não foram propriamente o

⁵ Grifo nosso

⁶ Faixa de Gaza nesse sentido pode ser entendida como uma zona de guerra, um território no qual o conflito é eminente e a coordenadora, utilizando de artifícios impositivos e opressores, dentre eles a mentira e os gritos, tentava apaziguar as tensões em sala.

processo de conflito ocorrido na aula na “Faixa de Gaza”, não foi uma intervenção física. Mas, outro conflito foi gerado no próprio pesquisador que propiciou e demandou outro tipo de intervenção. Um conflito psíquico-reflexivo que demandou uma intervenção psíquica-reflexiva. Esse conflito de amplos fatores externos está explícito quando o pesquisador-licenciando apresenta as frases: “Eu senti pena daquela mulher / Então eu já comecei a temer como será no futuro numa sala daquela”. A intervenção no conflito psicológico só foi possível graças às relações feitas pelo próprio licenciando a partir das aprendizagens nas aulas da graduação, e enquanto pesquisador, com base na experiência empírica.

A intervenção encaminha-se para processo de **educar**. Educando-se e buscando ajuda em sala de aula ao relatar o caso aos demais colegas de turma. O processo de educar se operacionaliza na rejeição das práticas consideradas não pertinentes da professora na sala pesquisada.

Saber o que não se quer fazer é um passo para definir metodologias, posturas e conteúdos. Tais decisões devem ter seu gérmen na reflexão. O processo de educar, resultante do conflito, é descrito no seguinte trecho: “Inclusive eu relatei a um professor numa classe da licenciatura e eu fiquei com medo de me tornar um educador do que ela me apresentou”.

Saber o que não se quer fazer em sala de aula é um passo para definir estratégias de aprendizagem. Assim, novamente as ausências, tornaram-se presentes nas falas, o que desencadeará um possível processo de mudança de atitudes por parte do licenciando.

As atitudes podem novamente gerar o infindo processo cíclico gnosiológico da pesquisa-aprendizagem: constatar, intervir, educar. Infindo, pois nunca paramos de aprender, aprendemos de forma diferente. Estamos disponíveis a certas aprendizagens, a certas modalidades, a certas metodologias, mas aprendemos em todo o percurso da vida. Somos seres aprendentes, seres inacabados e portanto, imersos e aptos ao processo cíclico de aprendizagem (FREIRE, 2006).

4. Conclusão

Com base nas discussões propostas por esse trabalho, podemos elencar alguns elementos que se constituíram como pontos estimulantes do processo de pesquisa na formação docente:

4.1. Pensar científico associado a uma ação pedagógica: A pesquisa na formação do docente pode estimular o desenvolvimento do pensar científico, a partir da vivência com paradigmas, métodos e desafios encontrados no campo de pesquisa, bem como promover as interlocuções entre aprendizagem, público alvo da aprendizagem, contextos de atuação profissional e conteúdos aprendidos nas graduações.

4.2. Estímulo à pesquisa: Com base nas vivências propiciadas pelas pesquisas, nos contatos com as metodologias e áreas do conhecimento, podem surgir indagações que alimentam a descoberta e o desenvolvimento vocacionado para a pesquisa científica. Os três participantes afirmaram que a experiência de pertencer a uma base de pesquisa estimula e influencia no desejo de continuarem a estudar, seja através de uma pós-graduação, ou através do mestrado. Nesse sentido Pablo vê a experiência de pertencer a uma base de pesquisa “como uma oportunidade de ingresso no mestrado”;

4.3. Estímulos à participação de projetos de pesquisa: Pode-se incentivar a participação em pesquisas científicas, além de participação dos alunos em programas de fomento a essa atividade;

4.4. Aumento da produção discente e docente: A participação do aluno nas bases de pesquisa também está relacionada à como essas pesquisas serão relatadas. Tais relatos muitas vezes são apresentados em forma de artigo e divulgados em periódicos ou anais de congressos e encontros. Assim, por consequência há aumento da produção científica de docentes/discentes, ao passo que há o desenvolvimento do próprio campo da educação musical. Também é possível o emprego de dados e informações desenvolvidos nas bases de pesquisa para o embasamento de trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e em projetos futuros de pós-graduação;

4.5. Formação intelectual do licenciando: Pode-se contribuir para a problematização da formação intelectual, desenvolvendo no licenciando à prática investigativa científica e o exercício consciente da crítica e do questionamento na dialógica acadêmica;

Por fim, ainda queremos ressaltar que a pesquisa em música deve ser um passo crucial para o licenciando em música, visto que a completude da pesquisa não está somente relacionada ao professor reflexivo, mas também a uma série de fatores que

foram apresentados e que podem servir de base para a constituição sólida de um processo educativo nas graduações de licenciatura em música.

Referências

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GONÇALVES, Rita Maria; ABDALLA, Maria de Fátima. Das necessidades de formação dos professores de música na educação básica. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011. *Anais...* Curitiba: PUC-Paraná, 2011.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8. mar. 2004. p. 11-16.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.8, mar. 2003. p. 7-10.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PIBID-Música-UFPe - Uma proposta de musicalização por meio da apreciação e execução musical na Educação básica

Felipe da Silva Martins
 UFPe
felipedasmartins@hotmail.com

Isabel Bonat Hirsch
 UFPe
Isabel.hirsch@gmail.com

Resumo: O presente texto vem relatar duas ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFPe, no curso de Música Licenciatura desenvolvidas durante o ano de 2012 em uma escola estadual na cidade de Pelotas, RS. Apresentamos o PIBID – Música/UFPe com seu objetivo de proporcionar aos graduandos do curso vinculados à este Programa uma formação diferenciada, mais próxima do cotidiano escolar da rede pública, e a comunidade escolar em questão a possibilidade do contato com a educação musical, dado que todas as escolas participantes deste Programa não tinham música em seu currículo formal. Desta forma relatamos a experiência de duas propostas de musicalização calcadas na apreciação musical, na perspectiva da formação de público ouvinte, e na execução musical, por meio do canto coral, tais ações estão teoricamente sustentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio dentre outros autores da educação musical. Os resultados das ações contemplaram alunos, professores, funcionários, pais e os demais envolvidos nas propostas, ratificando o valor da educação musical na educação básica como também todos os impactos positivos que tais ações geraram no cotidiano desta comunidade escolar.

Palavras chave: PIBID; Apreciação musical; Coro infantil.

Introdução

Caminhando ao encontro das atuais necessidades da educação musical no Brasil, o curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, por meio do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFPe, vêm relatar duas propostas desenvolvidas no ano de 2012, em um escola da rede pública do município de Pelotas, RS.

O PIBID na UFPe tem como referencial teórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio. Estes documentos servem de diretrizes para orientar o desenvolvimento deste trabalho, e direcionam o ensino de arte no país podendo proporcionar um trabalho de qualidade.

Os PCNs da música preveem que os alunos da educação básica possam adquirir competências de sensibilidade e de cognição e, ainda, que possam desenvolver seu conhecimento estético e competência artística, tanto para a produção de trabalhos individuais ou em grupo como também apreciar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. Neste sentido, os alunos-bolsistas podem desenvolver atividades que contemplem as orientações dos PCNs proporcionando melhorias na qualidade de ensino.

O programa PIBID – Música/UFPel visa contribuir para uma formação dinâmica do licenciando em música por meio da consonância entre a teoria acadêmica e o contato com a prática docente no ensino básico, além de buscar em suas ações, soluções viáveis de inserção da música no currículo do ensino básico.

Neste sentido, o PIBID-Música tem por objetivos promover a aproximação da universidade com a comunidade escolar, pelas atividades desenvolvidas no curso de Música – modalidade licenciatura em comunhão com as atividades educacionais das escolas participantes. Além disso, pretende-se inserir os alunos do curso de música – modalidade licenciatura nos espaços escolares da rede pública estadual de ensino, articulando a teoria e a prática na formação docente.

Outro objetivo é estabelecer uma relação dialógica entre os espaços de atuação, articulada com a prática no meio escolar, possibilitando interações e construções coletivas entre os alunos-bolsistas da área de música. Pretende-se elaborar, desenvolver e avaliar projetos de ensino e materiais didáticos, colaborando com a formação continuada de professores nas escolas.

Durante o ano de 2012, o PIBID – Música/UFPel atuou em quatro escolas da rede pública estadual no município de Pelotas, RS dividindo suas ações entre, um subprojeto interdisciplinar, no qual atuavam acadêmicos das áreas de artes visuais, dança, geografia e música, e, um subprojeto disciplinar, onde os graduandos tiveram a oportunidade de desenvolver atividades de educação musical dentro do contexto real da educação básica.

O grupo de bolsistas do PIBID – Música/UFPel buscou durante os onze primeiros meses do projeto, ou seja, a partir de julho de 2011, aporte teórico para suas práticas por meio do planejamento das possíveis ações a serem desenvolvidas, além da reflexão sobre os impactos que causariam nas comunidades escolares em questão.

Palestras, debates e rodas de conversa com profissionais convidados também fizeram parte das atividades iniciais de preparação do grupo de bolsistas do curso de música, onde os temas abordados foram os mais oportunos no que diz respeito à formação de futuros educadores como, por exemplo, a personalidade profissional, onde se discutiu sobre o papel do estudante como iniciante à docência; o bullying, tema importante a ser conhecido e debatido antes de ingressar na prática escolar e, a interdisciplinaridade, tema que seria desenvolvido como um dos subprojetos do Programa.

A partir de diagnósticos realizados na escola, tanto disciplinar quanto interdisciplinarmente, os acadêmicos do curso de música puderam levantar questões pertinentes para o desenvolvimento das atividades e ações. Todo esse processo de planejamento e de diagnóstico levou o grupo à criação de dois projetos para a contribuição sob a perspectiva da educação musical para aquele contexto escolar.

Comprendemos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte, (1997) que:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais[...] (BRASIL, 1997, p 54.)

METODOLOGIA

Na escola selecionada para desenvolver este trabalho, a música está fora dos currículos escolares. De acordo com Loureiro (2006),

milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica (LOUREIRO, 2004, p.72).

Em relação à comunidade específica na qual este trabalho se detém, saliento a importância que o grupo de bolsistas atuantes neste espaço considerou o cotidiano escolar em questão. Múltiplas variáveis se fazem notáveis nesta perspectiva, principalmente, por se tratar do ensino básico, e, então, buscamos a maior compreensão possível deste cotidiano, que

contava com alunos oriundos de várias regiões periféricas da cidade, com visões de mundo e construções sociais que se diversificavam muito.

Ante à essa miscelânea de construções sociais que tínhamos, elaboramos um trabalho onde as diferenças, que começam entre os bolsistas envolvidos até todo o complexo do cotidiano escolar, caminharam lado a lado, não na tentativa de sobrepor uma à outra, mas sim em certos momentos até mesmo se mesclando.

Para dar o acesso à arte e a cultura, procuramos fazer com que o grupo valorizasse o gosto musical, tanto dos acadêmicos quanto dos alunos da escola. De acordo com Loureiro (2006),

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas (LOUREIRO, 2004, p.73).

O PIBID – Música/UFPel, em sua metodologia de trabalho, usou aulas participativas e concertos didáticos, e também buscou correlacionar suas ações de apreciação musical com a execução musical, buscando considerar a diversidade encontrada e compreender tais ligações ratificando os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte (1997) que:

[...] qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p 54)

Desta maneira, por meio da apreciação musical e a execução do canto coletivo, surge os dois projetos disciplinares: “Que Som é Esse?” e o “Coro Infantil”.

Buscamos com o projeto “Que Som é Esse?”, proporcionar a formação de público ouvinte na comunidade escolar atendida, além da divulgação de uma parcela da produção musical da região de Pelotas, desta maneira proporcionando também a compreensão de uma performance musical como um todo, levando a uma ampliação significativa do contato com a linguagem musical destes alunos, pois concordamos com Reimer (1996) ao dizer que:

A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (REIMER 1996, p. 75).

Em consonância, o “Coro Infantil” busca proporcionar uma oportunidade onde as crianças participantes possam vivenciar conceitos musicais através da execução musical do canto coletivo, além da criação de um repertório que corresponda ao contexto e o cotidiano da comunidade escolar ao qual está inserida criando então também um produto musical para apresentações. Além do repertório desenvolvido, os acadêmicos desenvolveram um trabalho de musicalização, utilizando jogos musicais e percussão corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exemplo de resultados encontrados no desenvolvimento das oficinas do “Coro Infantil”, constatamos alguns alunos fazendo sozinho ligações entre os compositores de músicas de nosso repertório no coro e músicas que um dos grupos apresentaram durante o projeto “Que som é esse?” em um dos concertos didáticos.

Além disso, obtemos alguns relatos das professoras das turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que constataram melhoras na atenção e no desenvolvimento dos alunos durante as demais atividades trabalhadas por elas em sala de aula, nas outras disciplinas do currículo.

Além da proposta de trabalho com os alunos na escola, os professores também são beneficiados com a formação continuada, tanto nas atividades de apreciação quanto de execução em sala de aula. Desta forma, os professores obtém um conhecimento musical possível de ser trabalhado com os alunos e dar continuidade ao trabalho do PIBID – Música quando este não mais estiver presente nesta escola. De acordo com Queiróz e Marinho (2007),

As diferentes realidades de ensino do país e os desafios constantes da prática docente nos fazem perceber que a formação profissional precisa ser entendida como uma ação necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil. É nessa direção que diferentes áreas do conhecimento, incluindo a música, vêm estabelecendo estratégias distintas para a formação continuada dos seus professores (QUEIRÓZ, MARINHO, 2007, p. 2).

Percebemos que a educação musical trabalhada na escola vem permitir aos que com ela entre em contato, uma maior fruição quanto a sua imaginação, que leva a melhora em vários aspectos da constituição do ser, desde suas relações interpessoais até a possibilidade de criação e recriação diante de várias situações cotidianas. O PIBID – Música/UFPEl, encerra suas atividades na escola em questão em dezembro de 2013, e, até o final, as duas ações continuarão a acontecer paralelamente proporcionando a comunidade escolar, um acesso a Educação Musical por meio da apreciação e da execução musical.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei Federal nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que altera a lei 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

REIMER, Bennett. A Philosophy of Music Education. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova Realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz_VMMarinho.pdf . Acesso em 14/07/2013.

Pibidiando no Colégio de Aplicação: algumas considerações sobre o envolvimento de licenciandos do curso de Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Lucielle Farias Arantes
Universidade Federal de Uberlândia
luciellearantes@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação consiste no relato de uma professora da educação básica sobre a participação de um grupo de licenciandos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob sua supervisão. A experiência se deu, pontualmente, no subprojeto Música - vinculado ao projeto institucional de uma Universidade Federal situada no interior de Minas Gerais. A partir da observação, do acompanhamento e da coleta de testemunhos dos bolsistas em relação ao processo vivenciando em um Colégio de Aplicação, foram tecidas ponderações sinalizando a relevância e a singularidade da experiência viabilizada pelo Programa à formação profissional dos futuros docentes, sobretudo no que tange a ampliação de seu olhar à escola de educação básica como espaço de práticas pedagógico-musicais.

Palavras chave: educação básica, formação do professor de música, PIBID.

Introdução

Esta comunicação refere-se ao relato de uma professora da educação básica acerca da participação de um grupo de bolsistas por ela supervisionados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no subprojeto Música, vinculado à 3ª edição do projeto institucional de uma Universidade Federal brasileira situada no interior de Minas Gerais.

O PIBID, idealizado pela Diretoria de Educação Básica do Ministério da Educação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, promove a interação entre licenciandos e docentes em nível superior e docentes da educação básica no intuito de melhorar a qualidade da formação de professores para atuarem nas escolas.

A partir de um trabalho em parceria que perpassou o período de quatro semestres¹, os licenciandos tiveram sua imersão no contexto escolar de modo a adentrarem a realidade dos espaços, conhecendo desde sua estrutura física, organização e funcionamento até os

¹ O processo ocorreu entre junho/2011 e julho/2013.

relacionamentos entre os diversos atores e as especificidades do trabalho na área de conhecimento de sua formação.

Com a presença constante na escola, conhecendo o cotidiano das pessoas que a viviam, os licenciandos tiveram também a oportunidade de pensarem propostas e colocarem-nas em ação juntamente com a professora supervisora, docente da educação básica. Dessa forma, a escola se beneficiou com a presença e atuação dos licenciandos que, por sua vez, tiveram a oportunidade de inserirem-se e participarem de modo intenso do meio que possivelmente constituirá um de seus campos de atuação profissional somando, assim, experiências à formação oferecida pelo curso de licenciatura.

Esta comunicação tem como objetivo geral sinalizar a relevância do PIBID à formação dos futuros docentes, haja vista a especificidade da experiência que favoreceu a vivência da escola e do trabalho com música sem, contudo, ferir a condição de aprendizes dos bolsistas licenciandos, que não tinham e não deveriam ter a responsabilidade sobre processos de ensino e aprendizagem nem, tampouco, sobre a estrutura e funcionamento do espaço em que eles aconteciam.

O relato procurará mostrar que, a partir do envolvimento dos graduandos no Programa, a escola passou a ser vista por eles como um legítimo campo de atuação do docente em música, opção pouco assumida pelos professores de música da região. Ademais, a comunicação abordará a importância da parceria entre graduação e educação básica sem se esquivar das tensões que envolveram o processo de formação dos bolsistas licenciandos no PIBID.

A equipe do subprojeto Música

A equipe do subprojeto Música, coordenada por uma professora do curso de licenciatura dessa área, foi inicialmente constituída pela docente do ensino superior, por um grupo de oito licenciandos e uma supervisora - professora de música atuante em uma escola de educação básica². Após pouco mais de um ano de trabalho, a equipe se ampliou com a constituição de mais um grupo de licenciandos e supervisora.

Considerando o grupo de bolsistas do qual consta este relato, o primeiro do subprojeto Música, pode-se dizer que continha perfis diversificados, levando-se em conta as

² A equipe contou com bolsa de incentivo financeiro da CAPES.

faixas etárias e experiências de vida, a formação e as práticas musicais vivenciadas, o tempo no curso de licenciatura e os interesses e expectativas para atuação profissional. No decorrer dos meses, o grupo foi se modificando com a desistência de alguns de seus membros e o ingresso de outros, mas permaneceu marcado pela diversidade, por vezes, motivo de tensões. Havia, por exemplo, pessoas cuja formação musical anterior à graduação era alicerçada no ensino e aprendizagem promovidos nos conservatórios estaduais de música da região do Triângulo Mineiro³. Outras, demonstravam sua circulação por uma variedade de espaços sociais, o que coadunava para a variedade de suas práticas musicais (MAGNANI, 2007, p. 19). Assim, notava-se no grupo bases musicais fundadas nas práticas da “música erudita”, na vivência em espaços religiosos e em contextos da chamada “música alternativa”, na interação com repertório midiático (SOUZA, 2000) e na vivência em espaços fortemente marcados pelo uso de novas tecnologias, como estúdios de gravação. A diversidade também era notória tendo-se em vista as habilidades instrumentais e vocais de seus integrantes, envolvidos em atividades de execução, composição e manipulação de equipamentos eletrônicos. Considerando as experiências com processos de ensino, havia licenciandos que já acumulavam práticas como professores particulares e mesmo em escolas de música, enquanto outros sequer haviam cursado o estágio curricular obrigatório. Quanto aos desejos e expectativas profissionais, cada um se expressava de modo bastante particular, sendo que, na maioria das vezes, sua principal opção não parecia relacionar-se ao ensino musical em contextos escolares de educação básica, embora estivessem participando do PIBID.

A aparente falta de afinidade e interesse dos bolsistas diante o contexto escolar pode ser atribuída à própria tradição regional, haja vista que, ao longo de muitos anos, os conservatórios estaduais de música absorveram os profissionais que se formavam no curso de Música ofertado pela Universidade Federal em questão. Ocorre que, paralelamente à saturação dos conservatórios como espaço de acolhimento de novos profissionais, a escola de educação básica se abriu como mais um campo de ensino e aprendizagem musicais para a atuação do professor com formação específica, isso considerando os termos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), os documentos subsequentes (BRASIL, 1997, 1998) a ela e, mais recentemente, a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino

³ Em Minas Gerais há doze conservatórios estaduais, escolas especializadas no ensino e aprendizagem de música. Na região do Triângulo Mineiro são quatro os conservatórios, situados nos municípios de Uberlândia, Uberaba, Araguari e Ituiutaba.

musical nas escolas de educação básica. Daí a especial relevância do subprojeto Música. Isso, pelo estímulo de ocupação da escola como um campo de atuação profissional pelos professores que se formarão e também pela oportunidade de já adentrarem esse espaço vivenciando-o de uma forma e intensidade que não seria possível no âmbito do estágio curricular.

“Essa aula parece um conjunto de atividades isoladas, não vejo objetivo!”: a observação direta como forma de aprendizagem dos professores em formação.

A escola parceira do grupo de que trata este relato foi a Unidade de Educação Básica pertencente à estrutura da própria Universidade Federal em questão. Caracterizada como um Colégio de Aplicação, a escola contava com alguns recursos humanos e materiais que a distinguiu das escolas das demais redes de ensino. Assim, chamava a atenção dos licenciandos, dentre outros aspectos, o nível de formação dos docentes - em sua maioria mestres e doutores - as turmas reduzidas de alunos e as “salas ambiente” de artes. A partir de sua incursão na escola, os bolsistas puderam se certificar dos benefícios de se contar com salas e equipamentos direcionados às especificidades do ensino musical e de se trabalhar com o conteúdo artístico ministrado a turmas formadas por 10 a 14 alunos. Eles também perceberam a importância de se contar com professores especializados em outras duas linguagens artísticas, o que garantia o contato dos alunos com as expressões teatral e visual, além da musical. Mas, se por um lado os licenciandos tinham o benefício de inserirem-se em uma escola com tais recursos e conviver com a professora supervisora, que era a professora de música do lugar, por outro, questionavam a validade de sua inserção naquele espaço devido às condições que supunham ser muito distintas das existentes na maioria das escolas públicas.

O primeiro semestre da presença dos licenciandos na escola parceira consolidou-se como um momento de “aclimatação”, permeado por episódios de familiaridade e estranhamento – familiaridade por encontrarem na aula de música os elementos próprios de sua linguagem de formação e por adentrarem um contexto de ensino que já haviam vivenciado em outra etapa de suas vidas; mas, estranhamento por, muitas vezes, não identificarem nas práticas da professora de música os princípios e objetivos do trabalho e por se depararem com normas próprias da cultura escolar, as quais não reconheciam.

No primeiro momento foram, então, desenvolvidas estratégias pela coordenadora e supervisora junto aos licenciandos no intento de aguçarem sua percepção para que

apreendessem as características do lugar, dos relacionamentos, das práticas musicais locais e do trabalho específico de música na sala de aula. Considerando o registro dos dados observados, bem como das reflexões advindas desse processo, os licenciandos eram instigados a tomar notas em cadernos de bordo e redigir relatórios sistematicamente, o que logo foi visto por eles, assim como pelas professoras coordenadora e supervisora como um desafio e uma forma de aprendizado.

Nas aulas de música os bolsistas puderam acompanhar o trabalho com turmas de crianças, de jovens e adultos (EJA) e de uma oficina extracurricular ofertada pela professora. No início, os licenciandos se portavam como espectadores, mas, aos poucos, passaram a dar suas contribuições como que fazendo uma “presença participante” (DAYRELL, 2001, p. 33), principalmente junto aos alunos da EJA. Assim, eles acompanhavam os processos de forma mais intensa, sentiam as dificuldades e potencialidades das pessoas, bem como as peculiaridades de seus relacionamentos e a aplicação e pertinência das atividades propostas pela professora. No entanto, apesar dessa forma de participação e da disponibilidade da professora em tecer comentários acerca de seus propósitos e opções, ao serem indagados pela coordenadora a respeito daquilo que apreendiam das aulas e de suas observações gerais na escola, davam respostas que soavam vagas e até mesmo simplistas, tais como: “não sei o que penso”, “foi uma apresentação bem simples” e “essa aula parece um conjunto de atividades isoladas, não vejo objetivo!”⁴.

Assim, entre observações, escutas, diálogos, textualizações, leituras, juízos de valor, familiaridade e estranhamento, o grupo de licenciandos se inseriu na escola e passou a vivenciar seu cotidiano, iniciando uma relação de proximidade com a professora supervisora. Ainda que lhes fossem dadas explicações e tecidos esclarecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagens musicais, a apreensão de seus significados demandou a permanência dos licenciandos no lugar e até mesmo a sua “cumplicidade” com a professora e os diversos atores do cenário, podendo, após certo tempo e vivências favorecidas pela singularidade do PIBID, responder à pergunta sugerida por Christopher Small (1999, não paginado, tradução nossa): “que significado possui quando esta atuação tem lugar neste dia e hora, neste lugar, com estes participantes? O que ocorre, de fato, aqui?”.

⁴ Falas de licenciandos durante reuniões realizadas periodicamente com toda a equipe.

“Foi muito bom ver a alegria dos alunos tocando no palco que montamos para eles!”: o convívio no espaço sociocultural e as ações propositivas dos bolsistas ao encontro dos significados da música na escola.

Por meio da observação e das ações colaborativas os bolsistas foram, aos poucos, adentrando o universo da escola, da sala de aula, dos alunos e da professora de música. Foram ampliando seus modos de percepção da realidade e (re)significando os episódios observados e vivenciados tanto na aula de música quanto no contexto escolar mais amplo.

No que tange às aulas de música, alguns momentos pareceram especialmente relevantes para os licenciandos fazendo ressaltar o valor do envolvimento dos alunos da educação básica com as práticas musicais na escola. Há que se destacar as atividades voltadas à EJA, das quais os bolsistas tomaram parte tocando, cantando, apreciando e falando sobre música. Junto a esse segmento estudantil, os licenciandos tiveram a oportunidade de conhecer histórias de vida e um pouco do cotidiano daqueles que, cansados de um dia inteiro de trabalho, se dirigiam à sala de música onde passavam algum tempo envolvidos pela expressão artística. Ao final do processo, uma apresentação musical foi realizada reunindo todos no palco do anfiteatro da escola. Sorridentes e embelezados, os estudantes da EJA ocuparam o espaço numa experiência que se mostrou transformadora - transformadora segundo palavras deles próprios e também dos bolsistas. No palco, os alunos, os licenciandos e a professora fizeram música: cantaram, tocaram, se expressaram. Mas, para além da transformação provocada nos estudantes da escola, a experiência parece ter transformado os bolsistas ao perceberem na culminância de um processo o sentido das aulas que antes lhes soavam como um mero “conjunto de atividades isoladas”, sem objetivo.

Processos de ensino e aprendizagem musicais voltados às crianças foram também acompanhados pelos bolsistas. Nesse contexto, chamou sua atenção o aspecto lúdico que permeava o trabalho em sala de aula, mas que não deixava de lado as questões específicas do campo do saber.

Com o tempo de observação das aulas e de colaboração nos distintos espaços, mais do que julgar as ações pedagógico-musicais na aula de música e se indignar com as regras da escola, que muitas vezes pareciam descabidas aos olhos dos licenciandos, o comportamento desses bolsistas passou a ser de cumplicidade com a professora e de valorização às ações e respostas dos alunos às atividades propostas. Um indício desse comportamento pode ser observado nas palavras de uma das bolsistas: “Um processo que eu acompanhei inteiro foi o

da Pombinha⁵. Nooossa... naquela atividade estava sendo trabalhada muita coisa de música! E o sorriso do Aliéxe⁶? Ele participou! E ele não fala [com adultos]!”.

Como já previsto no subprojeto Música (COSTA; MORATO, 2011), o segundo ano de atividades do grupo foi primordialmente destinado à proposição e execução de ações na escola juntamente com a professora supervisora. Dentre as propostas elaboradas, a atividade intitulada “Palco PIBID” foi extremamente importante à comunidade escolar, bem como aos bolsistas.

Para duas das três edições realizadas do “Palco PIBID”, os bolsistas disponibilizaram uma plataforma de madeira no pátio próximo ao refeitório, incentivando os alunos a se apresentarem musicalmente. Para isso, fizeram todo o trabalho de planejamento, divulgação e organização (respeitando as normas da escola), além de promoverem a audição prévia, orientando e acompanhando musicalmente os interessados. Foram também os bolsistas os responsáveis pela montagem de todo o equipamento de som. Assim, aqueles licenciandos que já apresentavam as competências para tanto, colocaram-nas em ação no espaço escolar, enquanto os outros puderam se atentar à importância dessa competência e procurar construí-la observando os colegas.

Nas circunstâncias do Palco PIBID, os licenciandos também se apresentaram individual e coletivamente, mostrando suas práticas musicais à comunidade escolar. Com isso, puderam de forma autônoma decidir sobre o repertório a ser executado, arranjar as músicas considerando as habilidades de cada bolsista, pensar e atuar em grupo. Enfim, os bolsistas puderam executar uma série de tarefas - desde aquelas de cunho burocrático, passando pela orientação pedagógico-musical aos alunos até a atuação como músicos propriamente ditos - viabilizando um ambiente musicalmente ativo na escola e desenvolvendo habilidades necessárias ao trabalho do docente em música nesse cenário.

Equivalente à satisfação dos bolsistas em mobilizarem a comunidade escolar e fazerem música no palco PIBID, foi a satisfação demonstrada por eles ao perceberem o quanto sua ação na escola comoveu as pessoas e, principalmente, promoveu uma densa e rica experiência às crianças e jovens que se apresentaram. Essa satisfação pode ser apreendida nas palavras e no sorriso de um dos bolsistas ao dizer: “foi muito bom ver a alegria dos alunos tocando no palco que montamos para eles!”.

⁵ Projeto de ensino desenvolvido nas aulas de música.

⁶ Nome fictício para garantir o anonimato da criança que sofria de fobia social.

Mediante o acompanhamento das aulas de música e das proposições em ação, os próprios bolsistas foram percebendo os diversos significados das práticas musicais e do ensino de música: para alguns, como os alunos da EJA, uma atividade prazerosa e de descoberta de potencialidades; para outros, o lugar da brincadeira e do lúdico, um modo de expressão quando não se consegue falar com os adultos e, para tantos outros, um meio de interação social e uma forma de construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Pode-se dizer, assim, que os bolsistas perceberam a polissemia da aula de música e da escola, o que

implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 2006, p. 144).

Concluindo... “tudo pode ser feito na aula de música! Pode ter música erudita, música popular... tem que ter música!”: a escola como um campo de possibilidades para o trabalho musical.

Se, a princípio, o Colégio de Aplicação fora visto por alguns dos bolsistas como local pouco desejado para a inserção a partir do PIBID acreditando que, por ser diferenciado devido aos seus recursos de escola Federal, dificilmente lhes favoreceria um aprendizado que pudesse ser aproveitado em escolas de outras redes, ao término de dois anos a experiência de estar na escola via PIBID pode ser vista como válida independentemente das opções futuras dos licenciandos. É que no Colégio de Aplicação, os bolsistas puderam observar no perfil dos alunos (selecionados por sorteio público) a diversidade de classe social, cultural, religiosa, etc., além da existência de alunos com deficiências constituindo as turmas. Também puderam presenciar cenas de indisciplina das crianças, preocupações, dilemas e estratégias da professora de música e especificidades da cultura escolar.

Embora alguns bolsistas desconsiderassem ou temessem a escola como campo de atuação profissional quando de seu ingresso no PIBID, a partir de seu envolvimento com o Programa passaram a enxergá-la com um novo olhar, procurando compreendê-la como um espaço sociocultural, ou, como nas palavras de Dayrell

[...] compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos

e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 2006, p. 136).

Pensando nas múltiplas dimensões da escola, ao ser indagado sobre o que faria nesse contexto como professor um dos licenciandos respondeu que percebia várias possibilidades, inclusive em acordo com suas habilidades e práticas, dizendo não temê-la como campo de atuação profissional e, ao contrário, revelando ser esse seu desejo. Na mesma direção está a afirmação de uma das bolsistas: “tudo pode ser feito na aula de música! Pode ter música erudita, música popular... tem que ter música!”.

Considerando as observações e contribuições dos licenciandos e ainda, a relação que demonstraram fazer entre as experiências vivenciadas na escola e o conteúdo teórico e prático estudado no curso de licenciatura, a fala da bolsista representa antes de um “vale tudo” no ensino, a amplitude de possibilidades admitindo-se a diversidade e o primor pela experiência musical, viabilizada a partir do próprio fazer.

Finalmente, há que se mencionar que se a diversidade existente nos perfis dos próprios bolsistas foi motivo de tensões no grupo, também se constituiu como uma rica fonte de aprendizado com o exercício da troca de experiências, da tolerância, da valorização das competências individuais e coletivas e da solidariedade.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte (5ª a 8ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Maria Cristina Souza; MORATO, Cíntia Thais. *Anexo II Edital n. 001/2011/CAPES. PIBID*. Detalhamento do subprojeto Licenciatura – Música, 2011. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Subprojeto%20M%C3%BAsica.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAGNANI, José Guilherme. Introdução – Circuitos de jovens. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007. p. 15-22.

SMALL, Cristhopher. El musicar: um ritual em el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: <<http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

Planejamento e realização de oficinas de Musicalização em Casas Lares: uma experiência com crianças abrigadas em situação de risco

Cícero Rodarte Mião
UFSJ
cicerorodarte@gmail.com

Larissa Medeiros
UFSJ
larissa@ufs.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência com oficinas de musicalização, cujo objetivo é o levantamento de possíveis contribuições da música para o desenvolvimento infantil. O método de investigação é o de pesquisa ação. Dentro desta proposta são conduzidas oficinas de Musicalização em duas Casas Lares que atendem oito cidades no interior de Minas Gerais. Neste texto é descrita a metodologia utilizada na introdução e desenvolvimento das atividades de musicalização. Apresentamos a proposta inicial e como esta foi sendo modificada de acordo com as necessidades do contexto. Exemplificamos acontecimentos e situações específicas que levaram a replanejamentos e reformulações das oficinas, lembrando que elas ocorrem no próprio ambiente de abrigo. As modificações metodológicas são consequência do método de pesquisa ação e dos apontamentos dos participantes.

Palavras chave: Educação Musical; Situação de Abrigo; Musicalização infantil.

Introdução

O presente trabalho visa descrever a experiência de um projeto de pesquisa ação cujo objetivo é investigar as contribuições da música para o desenvolvimento infantil. A proposta envolve a condução de oficinas de Musicalização que têm sido desenvolvidas em duas Casas Lares, instituições de abrigo para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que atendem uma região de oito cidades do interior de Minas Gerais. A ideia é que vivências musicais possam contribuir para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento positivo das crianças e dos pré-adolescentes abrigados nesse espaço (LERNER, 2005).

Segundo Swanwick (2003), a música é uma forma de linguagem simbólica que se trabalhada em grupo pode promover o desenvolvimento individual. Assim, na perspectiva aqui apresentada, acredita-se que a música pode possibilitar uma aproximação lúdica e prazerosa da subjetividade dos participantes, e que as oficinas de Musicalização são meios propícios

para a promoção do desenvolvimento humano em diversos aspectos, tais como os psicomotores, os afetivos, os cognitivos e os sociais.

Cabe destacar que a proposta é resultado de um projeto de iniciação científica no qual a ideia inicial consistia em identificar as contribuições da música para o desenvolvimento de crianças e adolescentes participantes de um programa de extensão universitária interdisciplinar que atendia essas Casas Lares. Participavam deste programa o Departamento de Educação Física e o Departamento de Música da Universidade Federal de São João Del Rei.

Como o programa interdisciplinar foi cancelado, o grupo fez uma proposta de continuidade das oficinas de musicalização em uma das Casas Lares e que essas fossem realizadas no contexto do próprio abrigo. A instituição mostrou interesse e entramos com o pedido de autorização dos responsáveis legais pelos participantes para que as oficinas fossem gravadas utilizando tecnologia de vídeo. Com a autorização deferida, iniciamos as oficinas de Musicalização na Casa Lar no dia 21 de abril de 2012.

Considerando o resultado das atividades promovidas satisfatório, a direção da Casa Lar sugeriu que atendêssemos também, outra Casa Lar da região. Assim, passamos por um processo de reestruturação da equipe e começamos a atender a segunda Casa Lar em janeiro de 2013.

Apresentaremos aqui a descrição da metodologia utilizada na introdução e desenvolvimento das oficinas de Musicalização nesses abrigos e os resultados pedagógicos obtidos. Descreveremos as adaptações das atividades realizadas ao longo do tempo de acordo com as necessidades observadas no contexto, e os resultados obtidos nesse período. Destacamos o fato das oficinas serem realizadas no abrigo influencia de forma fundamental na elaboração de todo o processo.

O contexto do trabalho

As casas lares abrigam crianças e adolescentes que estão sob custódia da justiça por medida protetiva. Essas foram retiradas da família por diversos motivos, entre eles maus-tratos, rejeição, falecimento dos pais, dependência química dos pais, diversos tipos de abusos, dentre outros. Sendo assim, considera-se que essas crianças e adolescentes estão em uma condição com caráter de passagem, ou seja, esperando sua família se reestruturar para que ela possa voltar, ou uma possível adoção. E, em uma situação mais extrema, se nenhuma das duas coisas acontecer, o jovem ao completar 18 (dezoito) anos de idade, deixa o abrigo.

O ambiente em uma das Casas Lares consiste em: uma pequena quadra, uma área coberta, dois espaços não cobertos, uma lavanderia, uma casa grande, um escritório e uma pequena sala de estudos. Lá vivem 26 (vinte seis) crianças e adolescentes. A outra Casa Lar conta com um pequeno parque, uma pequena piscina, uma área coberta, um escritório e uma casa grande. Nesta vivem 28 crianças e adolescentes entre 0 (zero) e 17 (dezesete) anos de idade.

A equipe do projeto

A equipe do projeto é coordenada por uma professora do curso de Psicologia, que conta com a colaboração para supervisão de uma professora do curso de Música. O grupo é formado por três bolsistas de extensão (2 estudantes do curso de Música e um do curso de Psicologia), além de oito estagiários do curso Psicologia e seis estagiários do curso Música. Além disso, devido à preocupação com a qualidade didático-pedagógica do trabalho convidamos uma professora do curso de Pedagogia da instituição, que será a responsável por supervisionar dois estudantes desse curso, que auxiliarão na elaboração e avaliação das atividades oferecidas.

Os Planejamentos e conduções das oficinas de musicalização

As oficinas são realizadas aos sábados, no período da tarde, sendo que a cada três sábados de Musicalização acontece uma atividade elaborada pelo grupo da Psicologia. Os dados das oficinas são arquivados em vídeo e estas imagens são restritas a dois membros da equipe, devido a um acordo realizado junto aos responsáveis jurídicos pelas crianças. As atividades também são registradas por meio de diário de campo, escritos por cada um dos estagiários presentes nas oficinas. Os dados desses relatos são discutidos em reuniões semanais, juntamente com o planejamento da oficina seguinte e os textos teóricos que fundamentam a prática.

Durante as primeiras oficinas, em relação ao conteúdo musical utilizamos como base teórico-metodológica a “Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de Música (1ª a 4ª SÉRIE)” (FRANÇA, 2006). Porém esse modelo foi sendo modificado ao longo do tempo em decorrência das observações das oficinas que, de acordo com o método de pesquisa participante, foram sendo contextualizadas e comentadas pelos próprios oficinairos.

Educadores musicais, tais como Koellreutter (1977), consideram que o método não é o mais importante no processo de Musicalização. Assim, neste trabalho ressaltamos a importância da metodologia que, segundo Demo (1989), visa a um fim, faz parte de um conhecimento crítico

e descreve os processos, seus limites e possibilidade. O método pode ser compreendido como as ferramentas utilizadas pelo educador que podem e devem ser modificadas de acordo com as necessidades do contexto, o que se faz é necessário na maioria dos casos. Nesse sentido trabalhamos com foco inicial na demanda da criança e não no conteúdo musical, pois consideramos que sem o interesse o aprendizado se torna superficial.

A princípio foram realizadas atividades que não são consideradas musicais, porém todas foram conduzidas com a utilização da música. Essas atividades eram brincadeiras propostas pelos próprios participantes e que faziam parte do seu cotidiano, tais como pega-pega, brincadeiras de roda e brincadeira da “corrente”. O principal objetivo dessas oficinas, que chamamos de Módulo I, foi o estabelecimento de um vínculo na relação dos educadores musicais com os participantes.

Dessa forma, foi observado que no decorrer das cinco primeiras oficinas as crianças foram se ambientando e começaram a participar das atividades propostas. Na primeira, as crianças e adolescentes se comportaram de forma agitada e brigaram umas com as outras. A partir destas observações identificamos que estes participantes tinham dificuldade de estabelecer relações com os seus cuidadores devido à instabilidade dos vínculos. Ficou claro que os educadores musicais eram estranhos nesse ambiente e que precisávamos construir uma relação para que elas pudessem nos dar sua atenção.

A partir da 3ª oficina foi observada uma mudança progressiva nesse comportamento e as crianças passaram a prestar mais atenção às orientações, a participar das atividades e a colaborar umas com as outras. Ao longo das atividades foi estabelecida uma relação de confiança entre os participantes e os educadores musicais. Com o decorrer das oficinas tivemos alguns casos de choro ao término das atividades e crianças pedindo para serem levadas para casa conosco. Observou-se a necessidade discutir claramente com as mesmas sobre os objetivos do grupo de musicalização na Casa Lar e o estabelecimento dos vínculos.

Como afirmamos anteriormente, a partir dos pressupostos teóricos de pesquisa ação, descritos por Barbier (2007), o método de pesquisa ação prevê que o pesquisador participe e influencie nas atividades realizadas pelo grupo como mediador do processo no contexto de investigação. Contudo, o mesmo participa enquanto mediador do processo de aprendizagem e não orienta as atividades apenas a partir das suas experiências, mas das demandas presentes no grupo. Assim, descreveremos a seguir algumas atividades que foram planejadas a partir do contato com os participantes, das anotações do diário de campo e de uma reunião semanal que visa à

análise e ao replanejamento das ações.

No capítulo “O Rinoceronte em Sala de Aula” do livro *O ouvido pensante*, Schafer (1991) destaca alguns aspectos atuais na área de Educação Musical, tais como a visão do papel do professor em relação a sala de aula, que deixaria de ser o detentor do conhecimento e os oferece aos alunos; e passa a ser um membro do que se torna uma comunidade de aprendizado e não mais uma aula convencional. Propostas similares a esta também estão presentes em metodologias apresentadas por nomes da Educação Musical como Koellreutter, citado por Brito (2001), mas também em teóricos da educação como Paulo Freire (1959).

De acordo com a proposta, ao decorrer das oficinas as elaborações das atividades partiam sempre da intervenção anterior, ou seja, a aula de uma semana era o material de reflexão para a realização da aula da semana seguinte, portanto boa parte das contribuições para a elaboração das atividades vieram das próprias crianças. Sendo assim, mantivemos os objetivos das oficinas, mas não seguimos fielmente os procedimentos propostos na descrição metodológica inicial.

Assim, os conteúdos musicais foram sendo inseridos gradativamente nas atividades, até ocuparem todo o tempo da oficina. Mostraremos aqui, um exemplo desta inserção de conteúdos musicais em atividades praticadas por eles.

A brincadeira da corrente é uma atividade não musical realizada desde o primeiro módulo. Uma criança começa *pegando* às outras em um tipo de *pique pega*, porém ao ser pega ela passa a andar de mãos dadas com o *pegador* inicial, e assim sucessivamente formando uma grande corrente. Percebemos que as crianças gostavam de fazer esta brincadeira no início das oficinas, e então a adaptamos para que se tornasse uma atividade musical.

Foi composta uma pequena frase musical, que chamamos de *A*, em tonalidade maior na qual o final da frase, a letra era uma indicação à criança que seria *pega* pelas outras. A pequena canção era tocada ao violão e voz e as crianças cantavam juntos e acompanhavam com palmas fazendo a pulsação. Depois de indicada a criança que seria *pega*, fazia-se uma pausa e logo tocávamos um outro tema contrastante com o *A* e instrumental que chamamos de *B*. As crianças só poderiam correr atrás da criança indicada no momento em que começasse o *B*. As crianças que fossem sendo *pegas* corriam de mãos dadas, mantendo a ideia da corrente.

Essa abordagem, ao mesmo tempo que fortalecia o vínculo entre as crianças e a equipe, apresentava de forma lúdica os conteúdos musicais, como questões rítmicas e de formas, o que possibilitou a realizações de outras dinâmicas, além das brincadeiras frequentes no

cotidiano do contexto. Assim podemos trabalhar a vivência musical de formas mais abrangente, tendo como base propostas diversas que incluem Émile-Jacques Dalcroze (FONTERRADA, 2005) e sua metodologia de iniciação musical através de respostas corporais como referência de vivência musical; as de Edgar Willems (ROCHA, 1990) sobre o processo de percepção e inteligência auditiva durante a Musicalização (FONTERRADA, 2005); a visão de comunidade de ensino e de contextualização das atividades de Schafer (1992) e Koellreutter (1977), fazendo uma interação entre elas e adaptando-as ao contexto.

Ao longo do primeiro ano de atividades, foram observados e registrados nos diários dos membros da equipe, não apenas fatores relacionados às oficinas, mas ao contexto do abrigo onde elas foram conduzidas. Foram observados, em um ano de atuação, algumas dificuldades vivenciadas pela instituição, tais como uma grande rotatividade de funcionários (monitores), fator que dificulta o estabelecimento de vínculo entre os cuidadores e as crianças, o que é extremamente necessário para a contribuição em um desenvolvimento sadio (LERNER et al, 2005, 2007), principalmente neste caso, em que os abrigados apresentam claramente carência afetiva. Segundo Parreira e Justo (2005), estar em situação de abrigamento gera a necessidade de lidar com questões como abandono e como a falta de referenciais. Significa ter que enfrentar a ausência de uma filiação e mesmo de um lugar próprio onde o sujeito possa reconhecer-se numa história.

Em uma das casas, desde o início das atividades até hoje, dos 12 (doze) funcionários que tivemos contato, apenas 2 (dois) estão lá, todos outros saíram e foram substituídos, inclusive a direção. Observamos também que não existe preparação para a contratação de novos funcionários e que muitos estão lá *“por necessidade de trabalhar e não por vocação”* (em entrevista com a diretora da casa), ou até mesmo em cumprimento de pena através de serviços sociais. Além disso, não é a direção que realiza a contratação e demissão dos funcionários, e sim a prefeitura da cidade, portanto não se sabe como é feito o processo de seleção, porém em entrevista com a Assistente Social da instituição, constatamos que *“muitos chegam para trabalhar sem ao menos saber o que é o serviço”*.

Além da rotatividade de funcionários, acontece também a de crianças, lembrando que estão lá em situação de passagem, o que influencia o processo de aprendizagem musical, uma vez que entra e sai criança com frequência. Assim utilizamos o trabalho com os pares, baseados em Vigotski (2008), e colocamos as crianças que já vivenciaram os conteúdos para ajudar aquelas que ainda não tiveram tais oportunidades.

Com relação à alternância de funcionários podemos destacar um caso que aconteceu em janeiro de 2013, quando ocorreu a mudança na direção da casa. A diretoria que até então estava a frente da instituição, tinha uma postura mais rígida com as crianças e durante as oficinas elas apresentavam um comportamento que tendia à necessidade de se expressarem de alguma forma. Com a mudança, a postura da nova direção possibilitou maior liberdade para os abrigados, porém eles tiveram uma mudança acentuada de comportamento neste período e ocorreram relatos de dificuldades com os adolescentes na relação com os monitores. Nas oficinas, os participantes se apresentavam agitados e demonstraram desinteresse pelas propostas, fator que gerou a necessidade de uma nova reformulação das atividades.

Optamos por fazer as oficinas mais temáticas, com um tema inicial, a partir de histórias fantasiosas, e com um objetivo final. Planejamos os conteúdos musicais que queríamos trabalhar a partir destas histórias, cujo desenrolar da mesma fica por conta das crianças, fator que exige necessidade de improviso do educador, para inserir instantaneamente as atividades de conteúdos musicais no enredo desenvolvido pelas crianças.

Essa proposta teve o melhor resultado já alcançado nas oficinas até então, a partir disso, todas as oficinas são temáticas, inclusive a condução do coral, que estamos formando, e a introdução a conceitos musicais.

Para exemplificar, em uma das oficinas elaboramos uma história (que ainda estamos dando continuidade), sobre a "família dos Zé's". Começamos apresentando o "Zé Calado" (pausa de semínima), o "Senhor Tempo" (corresponde ao pulso) e o "Zé Pesão" (semínima), vivenciamos bastante esses dois signos e posteriormente o "Zé Branquinho" (mínima). Cada um com suas características específicas e já sendo apresentados de acordo com a grafia musical, porém não abordados na pauta e nem com seus nomes em termos musicais.

Em outra das oficinas, a equipe entrou na casa com suas bocas amordaçadas e com um cartaz informando que estávamos "enfeitados por uma bruxa" e não poderíamos falar naquele dia, a não ser que eles fizessem colcheias em palmas, marcassem o pulso no pé e fossem andando de um lado a outro na casa todos juntos.

O elemento colcheia, com o nome de "Zé Tí-que" até então era novo e eles não sabiam como fazer. Levamos algumas dicas escritas em cartazes a partir das referências que eles já haviam vivenciado (Zé Calado, Senhor Tempo, Zé Pezão e Zé Braquinho). A faixa etária das crianças que normalmente participam é entre quatro e dez anos, pois a participação nas oficinas é voluntária e os adolescentes geralmente não demonstram interesse pelas atividades. As

crianças que sabiam ler explicaram para as outras o desafio. Algumas entenderam o conceito e conseguiram fazer, uma das dicas era para ajudarem os outros a aprender. Em quinze minutos todos os dezesseis participantes daquele dia estavam fazendo o que havia sido proposto sem os educadores dizerem nenhuma palavra. Assim cumpriram o desafio e nos "libertaram da maldição da bruxa".

Conclusão

Por meio do método de pesquisa ação pudemos assumir uma proposta metodológica de Educação Musical, baseada em teóricos como Beyer (1999) e França (2006) e modificar as atividades de acordo com a demanda das crianças. Nesse sentido, as vivências lúdicas de atividades que incluem a música têm permitido observar o desenvolvimento de aspectos como ritmo, pulsação, caráter expressivo e dinâmico, trazendo os princípios da Educação Musical para vivências físicas e sensoriais, além do desenvolvimento individual dos participantes que têm comportamentos mais colaborativos e participativos.

Esperamos que com o decorrer das oficinas possamos colaborar para o desenvolvimento das crianças abrigados na Casa Lar, o que será analisado por meio dos dados coletados em vídeo e entrevistas com as crianças e com os cuidadores. Acreditando que isso se refletirá em uma melhor convivência no ambiente da casa e na possibilidade de lidar melhor com as questões emocionais e afetivas na situação em que se encontram. Além disso, pretendemos contribuir para reflexão prática e acadêmica sobre a situação de abrigamento e a utilização da música como instrumento de mudança social.

Referências

- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Editora Líber Livro Ltda, 2007.
- BEYER, Esther. *Fazer ou entender música?* In *Idéias em Educação*. Cadernos de Autoria. Editado por Esther Beyer, 9-31. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Métodos Ativos, 1ª. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005. v. 1. p. 107 – 189.
- FREIRE, Paulo. “*Educação e Atualidade Brasileira*”. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais* (2nd. ed). São Paulo: Atlas, 1989.
- FRANÇA, Cecília. “Do discurso “utópico” ao “deliberativo”: fundamentos, currículo e formação de professores para o ensino fundamental de música”. *Revista da Abem*, n. 15

(2006): 67-79.

KOELLREUTTER, Hans Joachin. O ensino da Música num mundo modificado. In *Anais do I Simpósio Internacional de Compositores*. São Bernardo do Campo, 1977, acessado em Novembro 11, 2012. <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>.

LERNER, Richard M., LERNER, Jaqueline V., ALMERIGI, Jason B. E, and THEOKAS, Christina. “Positive youth development: A view of the issues”. *Journal of Early Adolescence*, 25, 1, 2005, p. 10-16.

PARREIRA, S. M. C. P e JUSTO, J. S. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, 2005, p. 175-180.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação Musical 'Método Willems': Minha Experiência Pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante, O Rinoceronte em Sala de Aula*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1992.

VIGOTSKI, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 4 ed, 2008.

Políticas Educacionais e música nas escolas públicas de São Paulo (2007-2013): uma análise com base no “Ciclo de Políticas” de Ball e Bowe

Margarete Arroyo
UNESP
etearroyo@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta uma análise do conteúdo música nas políticas educacionais e de currículo das Secretarias de Educação do estado (SEE-SP) e da cidade de São Paulo (SME-SP). A análise é feita com base no “Ciclo de políticas” proposto por Stephen Ball e Richard Bowe e o objetivo do texto é discutir acerca de algumas das contribuições desse referencial teórico para compreender políticas de educação e de currículo implementadas na última década, voltadas para música na educação básica. O exposto vincula-se à parcela da pesquisa em andamento que focaliza como jovens e músicas são considerados nessas políticas paulista e paulistana referentes ao Ensino Fundamental – anos finais (EF2) e Ensino Médio (EM). A investigação do tipo qualitativo trabalha com análise de conteúdo de documentos físicos e digitais produzidos entre 2007 e 2013. As fontes são textuais e audiovisuais e quando providas da rede *Web* comportam portais das duas secretarias de educação, fóruns de discussão e mídias sociais – *Facebook, Blogs, Youtube* em publicações feitas pelas escolas. A investigação iniciada em 2011 tem término previsto para dezembro de 2013. Os resultados da análise indicam que diferentes forças atuam em variadas direções e com diferentes poderes no que concerne ao conteúdo música nas políticas em foco. O “Ciclo de políticas” indica que as práticas musicais que acontecem nas escolas de educação básica estão permeadas por questões que extrapolam as situações pontuais de aprendizagem e ensino de música.

Palavras chave: Música; Política educacional; São Paulo.

Introdução

Esta comunicação relata um recorte de pesquisa em andamento que focaliza como os jovens e o conteúdo música são abordados nas políticas educacionais das Secretarias de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP) e de sua capital (SME-SP) para os ensinos Fundamental – anos finais (EF2) e Médio (EM), período 2007 a 2013.

O recorte mencionado refere-se à análise do conteúdo música nessas políticas com base no “Ciclo de políticas” proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. O objetivo desta comunicação é discutir algumas contribuições do “Ciclo de políticas” para analisar políticas educacionais para a educação musical escolar.

A pesquisa objetiva conhecer e discutir a articulação de jovens, músicas e escolas tendo em vista a ligação reconhecida dos jovens com as músicas nas suas vidas cotidianas, a

volta da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, e o resultado de estudos em diversos países acerca da articulação das instituições escolares, os/as jovens e as músicas. Esses estudos constataram que as escolas não concediam espaço à condição juvenil de seus estudantes e indicaram a necessidade dessas instituições dialogarem com as culturas juvenis (ARROYO, 2007). A investigação do tipo qualitativo analisa o conteúdo de documentos físicos e digitais e fundamenta-se na perspectiva sociocultural das interações humano-música (DENORA, 2000) e na abordagem do “Ciclo de políticas” proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011).

“Ciclo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe

A abordagem do “Ciclo de políticas” de Ball e Bowe foi elaborada na década de 1990¹ e enfatiza “a natureza complexa e controversa da política educacional”, além de indicar “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAIARDES, 2006, p.49). O termo “política” nessa abordagem é entendido como discurso e como texto. Como discurso, implica “práticas que constituem o objeto de que falam [e] que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno de significados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 260); como texto, “entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas [... sujeitas a] uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, p. 53).

O “Ciclo de políticas” é composto por cinco contextos inter-relacionados, atemporais e não sequenciais: contextos de influência; de produção de texto; da prática; dos resultados/efeitos; e de estratégia política (MAIARDES, 2006). Desses, os três primeiros serão requisitados nesta análise².

O contexto de influência aborda “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”; o contexto de produção de texto refere-se aos “textos políticos” que “representam a política” e tomam diferentes formatos, entre eles “textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais,

¹ BOWE, R.; BALL, S; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.

² O contexto dos resultados/efeitos “preocupa-se com de justiça, igualdade e liberdade individual”; o contexto da estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 54 e 55).

pronunciamentos oficiais, vídeos” entre outros. O contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 51-53).

O “Ciclo de políticas”, ancorado em aporte pós-estruturalistas e pós-coloniais, “constitui-se em importante recurso heurístico” principalmente para se “pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática”. Com isso foge “de certos binarismos – como proposta e prática, prescrição e implementação – muito comuns no estudo das políticas curriculares” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256 e 261).

Esse referencial mostrou-se interessante para se compreender a articulação de jovens, música e escolas nas políticas educacionais e de currículo em foco dada sua capacidade de lidar com a complexidade do assunto.

Dimensões da pesquisa

Os números ligados aos EF2 e EM nas redes públicas em questão são gigantescos. A tabela 1 apresenta alguns quantitativos.

Até o momento não foi localizado o número de professores de música que atuam em ambas as redes, exceto 57 “instrutores de banda e fanfarras”, profissionais de ensino médio que atuam na rede municipal de educação de São Paulo, cujo ingresso se deu em 2011 por meio de edital de credenciamento.

As fontes e dados levantados na pesquisa entre 2011 e 2013 englobaram:

- Portal das SEE-SP e SME-SP na internet: documentos curriculares; materiais pedagógicos de apoio; vídeos de registro de práticas nas escolas; canal exclusivo da SEE-SP no *Youtube*; Editais de concursos.
- Mídias sociais: *Facebook* e *Blogs* das escolas; fóruns de discussão de professores; entrevistas de autoridades das duas secretarias de educação;
- Documentos físicos: Caderno do professor e do aluno, Arte, da SEE-SP.

Tabela 1: São Paulo – estado e capital: habitantes, estudantes, escolas

S. PAULO/ Nº habitantes	População residente 10 a 14 anos ³	População residente 15 a 19 anos ³	Nº de escolas F2 / n. de estudantes	Nº de escola EM / n. de estudantes
ESTADO 41.262.199	3.325.558	3.302.557	3.909 ³ escolas / 1.783.428 estud. ⁴	3.821 ³ escolas / 1.588.819 estud. ⁴
CAPITAL 11.253.503	856.379	831.282	504 escolas ⁵ / 247.192 estud. ⁶	08 escolas ⁷ / 3.177 estud. ⁶

Fontes: IBGE Censo 2010; Portais das SEE-SP e SME-SP

O “Ciclo de políticas” em ação

A referida investigação é realizada com a consciência de que o currículo abrange mais do que está descrito em documentos (LOPES, 2004, p. 111). Assim, considera-se que o conhecimento acerca das políticas curriculares das Secretarias da Educação estudadas será parcial, pois não houve registro diretamente nas escolas. Entretanto, práticas curriculares foram levantadas por meio de discussões e vídeos disponíveis na *internet*.

A análise proposta será feita sobre o conteúdo das seguintes fontes:

- Documentos curriculares:

SEE-SP: *Proposta Curricular (s.d.); Currículo do Estado de São Paulo-Arte* (2011), ambos para EF2 e EM; *Caderno do professor* (2009b);⁸

SME-SP: *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II – Artes* (2007)⁹;

- Mídias sociais: *Facebook e Blogs* de escolas de ambas as redes;

³ SÃO PAULO. SEE. *Censo Escola Estado de São Paulo Informe 2012*. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/399.pdf>> Acesso em: 02 jun 2013. p. 27 .

⁴ SÃO PAULO. SEE. *Série Histórica Matrículas da Educação Básica Estado de São Paulo 1985; 1990; 1995; 2012*. São Paulo: SEE, 2012. p. 10 e 56. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/docs/SH_Total_do_Estado_2012_TABELAS%20e%20GRÁFICOS%20EM%200.PDF> Acesso em: 02 jun 2013.

⁵ Nº de escolas: Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 15 jun 2013.

⁶ Nº de estudantes: matriculados Ensino Fundamental de 8 anos; Ensino Especial Fundamental ciclo; 2; Ensino Médio; Ensino Médio Magistério. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 15 jun 2013.

⁷ Mapa da distribuição das escolas na cidade de São Paulo: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mapas/EMEF_CEU_EMFEM.pdf> Acesso em: 15 jun 2013

⁸ Respectivamente: SÃO PAULO. SEE., s.d.; SÃO PAULO. SEE., 2011; SÃO Paulo. SEE., 2009b.

⁹ SÃO PAULO. SME., 2007.

- Fóruns de discussão: “como os professores estão lidando com a proposta curricular em arte” da SEE-SP (INSTITUTO ARTE NA ESCOLA, 2010).

Esse exame está estruturado sobre questões propostas por Mainardes (2006, p. 66-67) para cada um dos contextos do “Ciclo de políticas”, questões que são destacadas em itálico ao longo das próximas seções.

Contexto de influência

Apresentando a necessária dimensão macro para, em conjunto com a dimensão micro, compreender as políticas educacionais e curriculares, o quadro 1 situa instâncias do que é entendido como “contexto de influência”, de acordo com o “Ciclo de políticas”. Nele, encontram-se também elementos do “contexto de produção de texto” - os documentos curriculares - que serão abordados na seção seguinte.

Quais são as influências e tendências presentes na política investigada?

A elaboração e implantação de políticas educacionais e curriculares por parte de secretarias estaduais e municipais de educação em todo o Brasil são desencadeadas com a promulgação da LDBEN em 1996. Tais ações são constadas principalmente a partir de 2000 e se estendem até a atualidade. Em outras palavras, estados e municípios ainda estão em processo de atender àquela lei de diretrizes e bases da educação nacional na sua edição de 1996 e nas suas modificações posteriores.

As políticas educacionais e de currículo da SME-SP e SEE-SP, implementadas respectivamente em 2007 e 2009, foram elaboradas antes da publicação da Lei 11.769/2008.

Os últimos concursos para professores nas duas redes de educação ocorreram em 2010, na rede estadual; e 2011, na rede municipal. Eles incluíram professores para a “disciplina de Arte” e consideram no edital as especificidades da linguagem artística de formação dos candidatos, sem, no entanto, realizar provas específicas a cada uma das linguagens (SÃO PAULO. SEE., 2010; DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2011a)

Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?

A mobilização de setores da população ligados à música (Movimento Quero educação musical na escola) levou à promulgação da Lei 11.769/2008 que trata da “obrigatoriedade do conteúdo música” na educação básica.

Quadro 1: Instâncias de poderes e Planos e Programas Educacionais

LEI n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionalis Propostas Curriculares Nacionais para os ensinos Fundamental 2 e Médio (1997)				
Presidente/ Ministro da Educação PT e coligações	Governador - SP PSDB/ coligações	Secretário/a Estadual da Educação	Prefeito - SP	Secretário Municipal da Educação
Lula/ (2003-2011) Cristovan Buarque (2003-2004) Fernando Haddad (2005-2012) Plano Nacional de Educação (2001-2010) Plano Nacional de Educação (2011-2020) ¹⁰	José Serra (2007-2010) Concurso para professores (2010)	Maria Helena Guimarães de Castro (2008 e 2009) Programa: <u>SÃO PAULO FAZ ESCOLA</u> Paulo Renato Souza (2009-2010) Proposta Curricular (2008/2009)	Gilberto Kassab (2006-2012) PFL-DEM e coligações Concurso para professores (2011)	Alexandre Alves Schneider Orientações Curriculares (2007/2008) Plano Municipal de Educação (2011-2020)
“Movimento Quero música na escola”(2006-2008) ¹¹ LEI 11.769/2008 que torna música conteúdo obrigatório na educação básica Comissão do MEC para elaborar das diretrizes para a implementação da dessa lei ¹²				
Dilma Rousseff (2011-2014) F. Haddad / Aluísio Mercadante (2012-)	Geraldo Alkmin (2011-2014)	Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2011 -) Programa: <i>EDUCAÇÃO – COMPROMISSO DE SÃO PAULO.</i>	Fernando Haddad (2013- 2016) PT e coligações	Antonio Cesar R. Callegari

Fonte: autoria própria

¹⁰ Encontra-se desde 2011 em tramitação no Congresso Nacional.

¹¹ Disponível em:<

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDY2Nzg0ODQ4MzM1OTM3NDUwNjJBMDk1MDQzOTY5ODAwMjE2NDI0MDYBYzdRQ0hhUkpmazBKATQBAXYy>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

¹² Disponível em:

<<http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/OfABEMn42parceriarealizacaoaudienciaspublicasMusica.pdf>> . Acesso em: 20 maio 2013.

No caso da SME-SP, foi publicado em 28 de outubro de 2011 o edital “de credenciamento de instrutores de instrumentos de metais e percussão para atuarem nas unidades educacionais que tenham instrumentos musicais” e desenvolverem “atividades com alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental” (DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2011b, p. 55).

Contexto de produção de texto

Nesta análise são consideradas as “*Orientações-Artes*” para o EF2, documento curricular da SME-SP (2007)¹³ e o “*Currículo de Arte*”, para o EF2 e EM, documento curricular da SEE-SP (2011), última versão da Proposta Curricular publicada em 2008.

Quando se iniciou a construção do texto político?; Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto?

As *Orientações-Artes* informam na seção comum a todos os campos de conhecimento que o documento “foi organizado por especialistas” sob a “coordenação da Diretoria de orientação Técnica” e “submetido a uma primeira leitura” de professores e técnicos da SME-SP. Em seguida, foi enviado às escolas para discussão e avaliação (SÃO PAULO. SME., 2007, p.5).

Um discurso predominante para todas as áreas de conhecimento nesse documento é “o que se espera que os estudantes aprendam na escola em consonância com o que se considera relevante e necessário neste início de século 21” (SÃO PAULO. SME., 2007, p.10). No caso específico das *Orientações-Artes*, o trecho seguinte sintetiza as ideias-chave para esse campo de conhecimento:

[...] no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados. Nesse viés, o ensino da Arte pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético e das linguagens artísticas [...](p.31).

No documento, sugere-se que os “conteúdos de Artes [...sejam] organizados em forma de rede e interligados de modo inesperado e inédito, sempre com a marca do professor

¹³ Não foram localizados os documentos curriculares para o EM da rede municipal de educação.

e da turma” e “ressignificados” pelos estudantes, “com a mediação do professor de Artes” (SÃO PAULO. SME., 2007, p.38).

As linguagens artísticas, “eixo do currículo”, são entendidas como “modos de percepção e expressão que se manifestam por meios de signos (visuais, musicais e teatrais)” em diferentes contextos culturais, alguns dos quais sugeridos no documento: “cultura jovem/midiática; cultura regional; cultura afro-brasileira; cultura indígena brasileira; cultura oriental; cultura ocidental; cultura científica e cultura erudita” (SÃO PAULO. SME.,2007, p. 38, 40-41). Sobre a linguagem musical, o documento traz a seguinte configuração:

A linguagem musical compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos musicais, tais como o silêncio, o ruído e o som, que, por sua vez, possui como características a duração, o timbre, a altura, a intensidade. Os sons podem ser arranjados em composições musicais que possuem ritmo, melodia e harmonia. São tipo de música as canções e as músicas instrumentais; e materiais sonoros, a voz, o corpo, os materiais sonoros naturais, construídos ou adaptados, e os instrumentos musicais de corda, de sopro, de percussão, de teclas, elétricos e digitais. Destacam-se como objetos da cultura musical as improvisações musicais, as interpretações musicais e as composições musicais utilizadas em diferentes contextos. (SÃO PAULO. SME.,2007, p.39).

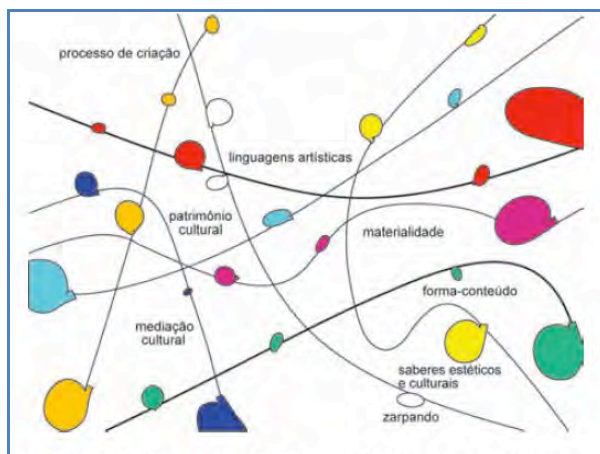
Em termos de procedimentos metodológicos, são sugeridos “três eixos de produção/e comunicação das artes: a experiência do fazer, a experiência do aprender e a experiência do contextualizar, não necessariamente nessa ordem” (SÃO PAULO. SME.,2007, p.76).

O *Currículo em Arte* foi preparado por especialistas “com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino” (SÃO PAULO. SEE., 2011, p.3). Alguns dos discursos predominantes e ideias-chave que o permeiam são: “uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”; “preparar seus alunos para esse novo tempo”; “a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares”; “o currículo como espaço de cultura”; “articulação com o mundo do trabalho” (SÃO PAULO. SEE, 2011, p. 9; 12-22). Participaram de sua preparação duas especialistas em Artes Visuais, dois especialistas em música e uma em dança. Uma ideia-chave predominante é a concepção rizomática como a base para um “*pensamento curricular em Arte*”:

Como um pensamento curricular em Arte, às avessas de uma estrutura de organização de conteúdos sequenciais para artes visuais, música teatro e dança, imaginamos a possibilidade de pensar essas áreas de estudo por meio da composição de um *mapa* que possuísse a capacidade de criar um encontro entre as diferentes modalidades artísticas por diversos ângulos de visão (SÃO PAULO. SEE., 2009b, p.8).

Esse pensamento resultou na matriz *Territórios da Arte* (figura 1), a partir da qual *conteúdos e habilidades* das linguagens artísticas são indicados. O *Currículo de Arte* apoia-se metodologicamente na *Proposta Triangular*¹⁴, como o documento curricular da SME-SP (SÃO PAULO. SEE., 2011, p. 197).

FIGURA 1 – *Territórios da Arte*



Fonte: São Paulo.SEE. (2011, p. 192).

Contexto da prática

Por meio de registros em vídeos de práticas musicais nas escolas publicados no *youtube*, seja pelas próprias secretarias de educação, seja pelas escolas em seus *facebook*s e *blogs*, fica parcialmente abordado esse contexto do “Ciclo de políticas”. Lopes e Macedo (2011, p.257) destacam aspecto central desse contexto: “a prática é, assim, o lugar em que as ‘consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada”.

A seguir, inverte a exposição com relação às seções anteriores, apresentando, primeiro, algumas das práticas e, em seguida, parte das perguntas sugeridas por Mainardes.

¹⁴ Proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e largamente difundida na ensino das Artes Visuais no Brasil. Integra também a fundamentação metodológica nos PCNs – Artes.

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila, zona norte da cidade de São Paulo desenvolve projetos de práticas musicais, entre as quais o *Coral do Garcia* (figura 2) que é coordenado por funcionário da escola, graduando de curso de música, licenciatura e a *Banda do Garcia* (figura 3).

FIGURA.2 - Vídeo Do “Coral do Garcia”



Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=dVpsb9WL2M4>>

FIGURA 3: Apresentação da “Banda do Garcia”



Fonte:<<http://emefgarciaavila.blogspot.com.br/2012/07/a-banda-do-garcia-vem-ai.html>>

A figura 4 mostra adolescentes da Escola Estadual Giulio David Leone, zona sul da cidade de São Paulo, apresentando composição própria com letra contra o *Bullying*. Embora a legenda informe trata-se de *hip hop*, de fato a composição é no gênero *funk carioca*¹⁵.

FIGURA.4 - Vídeo postado no Canal educacaosp



Fonte: < <http://www.youtube.com/watch?v=ZZerpmuAHJA> >

Um fórum de discussão sobre “como os educadores estão lidando com proposta curricular de arte” da SEE-SP, empreendido em 2010, situado no portal do Instituto Arte na Escola, recebeu o seguinte depoimento de um professor (figura 5):

¹⁵ *Eh, eh, eh, vamos lá / juntos nessa batalha para o bylling eliminar / Rico, pobre, branco, negro / A pele seja lá qual for/ Todo somos serem humanos / Cada um tem seu valor / Eu não tenho preconceito / Magro, gordo, branco, sujo / Cada um com seu valor pra modificar o mundo / Sou Rafa e estou mandando e também conscientizando / a batalha contra o bullying nos já estamos formando / Na rima eu esculacho/agora eu vou dizer/incentivado pelo Rodrigo / para o bullying combater / Está nas escolas e nas ruas/o mundo inteiro pode ver/passou na rede Record, Band e SBT... (Trecho da letra da composição)*

Figura 5: Depoimento de professor da rede estadual

Publicado em 17/11/2010 às 22h53 [tocar]

ANTES DOS CADERNINHOS...

Eu era feliz. Eu planejava os conteúdos por série e dividia as linguagens artísticas por bimestre. Fazia corais, bandas rítmicas, conjunto de flautas doce, coreografias, enfim...a criatividade de propor era meu veículo motivador de trabalho...trabalhava as 4 linguagens com a música como tema gerador.

DEPOIS DOS CADERNINHOS...

Eu desisti de dar aula depois que implantaram esses caderninhos medonhos...

Está tudo pronto...é ridículo...na minha opinião tudo muito tendencioso e fora da realidade do aluno. Estou falando isso porque eu fiz o curso de capacitação sobre a nova proposta curricular e tentei, juro que tentei aplicar essas receitinhas que o governo chama de "proposta". Sem contar que esses caderninhos acabaram com qualquer chance de proposta paralela. Tudo que é imposto e obrigatório torna-se massante e desmotivador. Porisso desisti de ser professor e agora estou fazendo uma pós graduação em psicologia e vou clinicar que eu ganho mais da vida...

Boa sorte pra quem gosta e pra quem fica...mais 4 anos de azar com um governo PSDbista miserável e sem vergonha alguma de humilhar os professores com uma política purulenta e desleal.

Fonte: <http://artenaescola.org.br/forum/topico/?id=59617>

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado [...] Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? [...] Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Obviamente, responder a essas questões implica um denso trabalho de campo em escolas. Mas, os documentos audiovisuais localizados na rede *Web* permitem conhecer aspectos de como a música acontece nos espaços escolares sob a responsabilidade das SEE-SP e SME-SP.

Discussão e considerações finais

O “Ciclo de políticas” possibilita uma compreensão em rede das políticas. No caso do conteúdo música no âmbito das políticas educacionais e de currículo das duas secretarias em foco, entram em jogo diferentes forças provenientes de diversas direções e múltiplos atores em posições desiguais de poder.

O recorte de tempo da pesquisa (2007-2013) é denso de acontecimentos relativos à música como conteúdo obrigatório na educação básica. Vão desde o histórico da educação musical escolar no Brasil que de algum modo está presente no componente curricular Arte, indicado pela LDBEN de 1996, até lutas para a superação da cultura da Educação Artística, algumas ganhas, outras ainda em andamento. Talvez, vincule-se a essa batalha a ausência de

produções de professores de arte nos registros de vídeo localizados. Não foi objetivo da pesquisa fazer um levantamento desse material, mas dos sete registros coletados de práticas musicais com estudantes do EF2 e EM de escolas do interior, litoral e da capital de São Paulo, chama atenção que apenas um envolve professor da disciplina Arte. Os outros vídeos são oriundos de dois projetos de música, um realizado por Ong e outro por funcionário da escola que é estudante de curso de música, licenciatura; dois professores de outras áreas de conhecimento (um de história e outro de língua portuguesa) e uma instrutora de banda. Será que os projetos realizados nas escolas seriam mais eficientes em termos de envolvimento e formação musical do que o contexto das aulas da parte obrigatória dos currículos? Outras perguntas podem ser formuladas a partir dessa análise parcial. O “Ciclo de políticas” indica que as práticas musicais que acontecem nas escolas de educação básica estão permeadas por questões que extrapolam as situações pontuais de aprendizagem e ensino de música.

Referências

- ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta* — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS, Porto Alegre, v. 18, p. 5–39, 2007.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. *Concurso público de ingresso para provimento de cargos vagos de professor de ensino fundamental II e médio – classe dos docentes da carreira do magistério e de especialista em informações técnicas, culturais e desportivas I – educação física, esportes*. São Paulo: DOCSP, 22.mar. 2011a.
Disponível em: <
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/doc22032011pg399_1300796520.pdf> Acesso em: 22 abr. 2012.
- DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. *Edital de credenciamento nº1/2011 – Assessoria Especial / Projetos Especiais – SME*. São Paulo: DOCSP, 28 out. 2011b.
- INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. São Paulo, 2010. Disponível em:<
<http://artenaescola.org.br/forum/topico/?id=59617>>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- LOPES, Alice C.. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro,. n.26, p. 109-118, 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 19 ago 2009.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de S.Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez Ed., 2011.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do “Ciclo de políticas”: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- SÃO PAULO . SME. *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II – Artes*. São Paulo: SME, 2007. Disponível em: <
http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacoesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_Artes.pdf>. Acesso em: 9 set de 2009.
- SÃO PAULO. SEE. *Caderno do professor: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Arte*. Ensino fundamental, 8ª série, 4º bimestre, 2009b.
- SÃO PAULO. SEE. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. 2ª edição. São Paulo: SEE, 2011.

Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>.
Acesso em: 04 mar 2013

SÃO PAULO. SEE. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE., s.d.
Disponível em: < http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf >. Acesso em: 26 set. 2011.

SÃO PAULO. S.E. *Resolução SE n.09/2010*. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/09_10.HTM?Time=3/2/2010>. Acesso em:
15 jun 2013.

Por que o professor de música desiste da Educação Básica?

Edson Baptista Martinez
FE/UnB
resgatelouvor@gmail.com

Patricia Lima Martins Pederiva
FE/UnB
pat.pederiva@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa que pretende investigar as razões pelas quais alguns professores de música que passaram a atuar na escola de Educação Básica desistiram de trabalhar nesse espaço, optando como alternativa, a atuação em escolas especializadas. Os referenciais do trabalho serão autores da teoria crítica em educação, tais como Paulo Freire e da teoria histórico-cultural de Vigotski. Por instrumento metodológico será a entrevista semiestruturada, que posteriormente será interpretada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Espera-se que essa pesquisa venha contribuir para as discussões acerca da música na escola, no sentido de apontar alternativas para a criação de condições de possibilidades de um ambiente propício para a democratização da música.

Palavras chave: Educação Básica, professores de música, desistência.

Introdução:

Com o advento da Lei Federal nº 11.769/2008, que acrescenta o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, encontramos diante de um novo tempo em relação à educação musical no Brasil. O referido parágrafo dispõe que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). O parágrafo segundo trata do ensino de Artes.

A lei foi sancionada em 2008. Já estamos no ano de 2013 e pouco mudou no cenário educativo em relação à presença da música na Educação Básica. Para tentar ajudar nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação está promovendo audiências públicas pelo país. Serão cinco audiências, cada uma realizada em uma região brasileira.

Primeiramente, cada unidade da federação realiza uma audiência prévia com a sociedade civil em que todos os presentes têm direito a voz. Em um segundo momento realizar-se-á uma audiência pública, com a presença dos representantes de cada unidade da federação da região que sedia o evento, de representantes da ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical, dos conselheiros do CNE e a sociedade civil.

A audiência da região Centro-Oeste aconteceu no Distrito Federal, região onde acontecerá a presente investigação, especificamente na Universidade de Brasília, no dia 1 de julho de 2013. Na ocasião, o representante do Mato Grosso do Sul, o professor Marcus Medeiros informou a situação do referido estado. Compartilhou que ocorreram concursos públicos específicos para a contratação de professores de música para atuarem na Educação Básica. No entanto, após alguns meses de exercício, boa parte desses profissionais desistiu, optando por atuar em escolas especializadas de música. A professora Rita Domingues, representante do Mato Grosso, em sua fala, fez relato semelhante.

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não existe concurso público específico para a área de música para atuação na Educação Básica. O concurso específico restringe ao espaço pedagógico da Escola de Música de Brasília. Porém, os educadores que possuem habilitação específica em música e desejam atuar na Educação Básica podem fazer o concurso para Artes e quando nomeados, tentam realizar um trabalho de acordo com sua habilitação.

No entanto, boa parte dos educadores que trilham esse caminho desiste no meio do percurso. A exemplo, pode-se citar um projeto de educação musical realizado em uma escola de Educação Básica em Santa Maria, região administrativa do Distrito Federal. O projeto ganhou visibilidade na mídia local, mas foi interrompido, pois o professor preferiu atuar em uma escola especializada. Por que isso acontece? O que ocorre na Educação Básica que não possibilita a permanência desses professores? Isso seria uma resultante da má estrutura das escolas? Da organização? Do currículo? Da avaliação? Da gestão escolar? Dos colegas de trabalho? Dos alunos? Da comunidade escolar? Ou seria por conta de alguma lacuna na formação que o professor de música recebe? Ou, talvez, um somatório de todas essas coisas?

São muitas as indagações.

Diante de tal problemática, a proposta deste trabalho é investigar por que os professores de música desistem da Educação Básica, sendo este o objetivo geral. Os objetivos específicos são:

- Investigar qual seria a educação musical que é pensada para a Educação Básica;
- Investigar quais são os fatores que afastam os professores de música da Educação Básica;

- Investigar a formação que é oferecida ao professor de música e como eles estão sendo capacitados para a atual realidade das escolas brasileiras, tendo em vista a obrigatoriedade da música na Educação Básica;
- Investigar a organização e estrutura da escola que oferece a Educação Básica.

O instrumento metodológico será a entrevista semiestruturada com professores de música que desistiram de atuar profissionalmente na Educação Básica e, posteriormente, será realizada a análise de conteúdo de Bardin (2011) para análise dos dados das falas dos participantes da pesquisa. Antes da pesquisa empírica, faz-se necessário explanar a abordagem teórica que permeará as discussões neste trabalho.

Referencial teórico:

Uma das discussões na audiência pública realizada no DF foi em relação à finalidade da música na Educação Básica e que tipo de educação musical busca-se para este contexto. Queiroz (2012, p. 36) destaca que é preciso “pensar os caminhos que almejamos para a área”.

As discussões afirmam o direito ao acesso a educação musical para todos, ou seja, sua democratização (FIGUEIREDO, 2011; QUEIROZ e MARINHO, 2009). Por isso, alegam a necessidade de adentrar o espaço da Educação Básica, não restringindo a educação musical assim, às escolas especializadas que recebem um número reduzido de alunos. Assim, ao pensar na música no contexto da Educação Básica, espera-se alcançar boa parte da população que encontra-se em idade escolar.

As discussões apontam também, para a necessidade da formação plena do indivíduo (QUEIROZ, 2012), portanto, a música seria um dos aspectos que comporiam esta formação. Mas que educação musical queremos? Pederiva discorre que:

A educação musical, seja na escola pública de educação geral, seja em atividades de escolas de música especializadas ou na educação livre e autônoma de cada um, deve ser uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação em autêntica e plena convivência, a condição de possibilidades de expressão de sua musicalidade nos mais diversos modos de tratamento artístico dado à música na história da humanidade (PEDERIVA, 2013, p. 174).

Vigotski (2009) aponta para a necessidade de criar condições de possibilidades para um ambiente rico em experiências, pois elas são essenciais para o processo imaginativo e criativo. Pederiva (2013) ressalta a importância de uma educação musical que proporcione um processo criador, dialogando com o pensamento de Vigotski. É imprescindível criar condições de possibilidades para proporcionar um ambiente que contribua para o desenvolvimento de experiências musicais. Experiências ligadas a percepção e exploração dos sons do próprio corpo, sons que este corpo pode reproduzir, sons que compõem as diferentes paisagens sonoras (SCHAFER, 2011), sons de instrumentos musicais, sejam eles convencionais ou alternativos. Experiências relacionadas ao ouvir, sentir, expressar, imaginar e criar composições sonoro-musicais.

Pensar em uma educação musical que crie condições de possibilidades para um compartilhamento de experiências, está diretamente interligado a uma prática educativa libertária (FREIRE, 2011). Liberdade para perceber, explorar, experimentar, imaginar, criar e, assim, apropriar-se do ser musical que existe em cada pessoa, enquanto ser inserido na cultura. Vigotski (2010, p. 363) clarifica que é preciso “partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades”. Com isso, não cabe o culto ao mito de que alguns poucos são eleitos talentosos, segundo o autor, é preciso acreditar no potencial musical de todos.

Pederiva (2013) trata, ainda, dos diversos modos de tratamento em relação à música. Cada pessoa relaciona-se com a música de uma forma, sendo que isso se dá de modo intimamente ligada à identidade cultural de cada um. Nesse sentido, é preciso criar condições de possibilidades para um ambiente de respeito aos diferentes modos de expressão musical.

Na contramão das audiências públicas propostas pelo Conselho Nacional de Educação e dos autores supracitados, foi sancionado pelo governador do Distrito Federal, um decreto em relação à educação musical.

O CNE propôs discussões para se pensar a educação musical e sua possível implantação no país. O decreto distrital foi sancionado sem um prévio debate com a sociedade civil, sendo que este processo tem sido questionado no meio acadêmico e nos ambientes educativos do DF. Para uma educação libertária (FREIRE, 2011) é importante que todos participem das discussões e decisões travadas em âmbito social.

Além disso, o decreto distrital trata da implantação de orquestras eruditas nas escolas públicas de Brasília. E a diversidade musical do país? O samba, o choro, o baião, e tantas outras manifestações musicais que fazem parte do caldeirão musical brasileiro? O Brasil é um país rico em diversidade musical, nesse sentido, tal legislação limita as possibilidades de experiência musical dos estudantes que frequentam a Educação Básica.

Tudo isso compõe o cenário de atuação para o professor de música na Educação Básica no Distrito Federal. A legislação, seja nacional ou local, necessita de discussões teóricas e, sobretudo, da formação, estrutura e organização da escola. Para compreender melhor esse contexto será necessário realizar uma pesquisa empírica.

Procedimentos Metodológicos:

O trabalho utilizará por instrumento metodológico a entrevista semiestruturada com professores de música que desistiram em atuar na Educação Básica. A pesquisa se restringirá ao Distrito Federal, portanto, serão entrevistados apenas os professores que ingressaram por meio de concurso público na Secretaria de Estado de Educação DF. Para isso, será necessário buscar junto a SEEDF os professores que foram nomeados para atuar na disciplina Artes, por meio do último concurso, que ocorreu no ano de 2010.

De posse disso, será necessário verificar quais desses professores possuem habilitação em música. Depois, ocorrerá outro levantamento – quais desses professores desistiram da Educação Básica e migraram para a escola especializada de música.

Com isso, o próximo passo será entrar em contato com esses professores para realizar a entrevista semiestruturada, com o intuito de buscar informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. As entrevistas serão transcritas para a realização da leitura e para posterior análise.

Será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Nesse procedimento de análise, destacam-se os seguintes passos: categorização, inferência, descrição e interpretação. Assim, a partir da fala dos entrevistados será estabelecida as categorias de acordo com as devidas inferências e em seguida, a descrição e interpretação dos dados obtidos.

Espera-se que essa pesquisa venha contribuir para este cenário de discussões acerca da música na Educação Básica, no sentido de apontar alternativas para a criação de condições

de possibilidades de um ambiente propício para a democratização da música e que nele, seja considerada e respeitada a identidade cultural de cada pessoa, abrangendo todas as manifestações musicais.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Que altera a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. **Salto para o Futuro**: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, p. 10-16, jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Appris/Prisma, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46, jul.-dez. 2012.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Por uma educação musical plural: A construção dos conhecimentos musicais nos ambientes socioassistenciais governamentais

Andersonn Henrique Araújo¹
 UFRN
andersonn.henrique@hotmail.com

Jean Joubert Freitas Mendes²
 UFRN
jean_joubertmendes@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de projeto de pesquisa em andamento para o curso de Mestrado em Música pela UFRN que visa investigar os diálogos e trocas musicais existentes dentro das oficinas de música do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. A intenção é tratar das relações entre os conhecimentos musicais dos aprendizes e os ambientes socioassistenciais governamentais que trabalham com o ensino de música. Foca-se no estudo das trocas de experiências e conhecimentos musicais possíveis entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem musical. Para tal, recorre-se à pesquisa de referencial teórico, entrevistas semi-estruturadas e observação participante. A partir dessa pesquisa pode-se ajudar a prática de professores, educadores, coordenadores e na elaboração de agendas propositivas que utilizam a música e que queiram focar suas intervenções metodológicas nos alunos e seus conhecimentos musicais. Por fim, numa perspectiva macro, pretende-se contribuir na discussão da formação de professores preparados para atuarem em políticas governamentais socioassistenciais, com uma visão social e atenta aos conhecimentos cotidianos dos participantes.

Palavras chave: Conhecimentos musicais plurais. Educação musical dialógica. Ensino de música em projetos socioassistenciais governamentais.

1 Introdução

Focaremos no estudo das trocas de experiências e conhecimentos musicais possíveis entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem musical. Buscando na pluralidade de conhecimentos, de técnicas, de concepções de mundos, na construção de um saber musical socialmente consistente e repleto de significados. O local escolhido para desenvolvimento desta pesquisa é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos- SCFV, que ocorre dentro do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte.

¹ Bolsista CAPES – Mestrado

² Orientador do Projeto

O PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil é uma das ações socioeducativas financiadas pelo Governo Federal e pelos municípios. Atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos que se encontram em risco social e/ou vulnerabilidade de direitos. As crianças e adolescentes são usuários dos serviços oferecidos com o intuito de fortalecer os vínculos familiares e comunitários, para tal, participam de oficinas de arte, música, educação física e reforço escolar.

Experiências profissionais me aproximam do PETI, atuando em projetos sociais governamentais desde o ano de 2005. Atualmente como assessor técnico da Prefeitura de Parnamirim, venho colaborando com estratégias de atuação de ensino de música dentro das ações dos serviços socioassistenciais. Tais experiências me possibilitaram algumas reflexões e investigações que resultaram na publicação dos seguintes trabalhos: Congressos da ANPPOM (ARAÚJO, 2010; 2011) e Encontro da ABEM (ARAÚJO, 2011). Pretendo estender as pesquisas investigando os processos de ensino musical, agregando conhecimentos e contribuindo com a música e as políticas públicas socioassistenciais.

Autores da educação musical servirão de base para a constituição da pesquisa: Jorge Luis Sacramento de Almeida que trata do “Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos” como referência do saber a partir da experiência dos alunos (ALMEIDA, 2004); Jusamara de Souza (2008) e as práticas cotidianas de aprendizagem musical que abrirá caminho para a discussão dos conhecimentos aprendidos nos diversos ambientes socioculturais; Magali Kleber (2006) que traz a abordagem em Organizações Não Governamentais e o processo de ensino e aprendizagem de música como um Fato Social Total. Ainda como referência estruturante, Hikiji (2006) aborda na ótica etnográfica o ensino de música utilizado para combater os riscos sociais e transformar a vida de crianças e adolescentes carentes no Estado de São Paulo através do Projeto Guri. Também na área da etnografia, Arroyo (2002; 1999) acrescenta ao trazer a rede de significados que possui a aprendizagem de música nas manifestações populares. Por fim, os caminhos propostos por Luis Ricardo Queiroz (2010; 2011) trarão para esta pesquisa uma fonte de diálogo cultural entre educação musical e a etnomusicologia nos estudos culturais de tradição oral.

Os usuários desses programas possuem conhecimentos musicais prévios, adquiridos a partir dos diversos ambientes (SOUZA, 2008). A internet, a mídia e os outros meios dotam de informação àqueles que utilizam suas ferramentas, mesmo que essa informação seja superficial. Além dessas ferramentas, os usuários dos programas sociais estão inseridos em

contextos sociais que possuem concepções, visões de mundo, envoltos a valores que são transmitidos, dialogando e construindo conhecimentos. É um pagode no final de semana, um acalanto cantado pelas avós, um batuque que se aprende enquanto participam de festejos religiosos ou as sonoridades das bandas de fanfarras que se aprende nas escolas. Portanto, a aprendizagem como prática social ocorre em instituições, grupos sociais e/ou contextos populares através do diálogo enriquecedor.

Pode-se fazer um link entre Paulo Freire e a pluralidade de conhecimentos musicais apreendidos no cotidiano. Paulo Freire (2006) traz a concepção do “ser inacabado”, ou seja, de sujeitos sempre aptos a aprender. Tal disposição a aprendizagem, inata do ser humano, promove a diversidade de técnicas, valores e *modus operandi* em relação a um mesmo saber à medida que as experiências são geradas ao longo da existência das pessoas. Através de vivências cotidianas é percebida a possibilidade de aprendizagem e ampliação do conhecimento do ser humano.

Segundo Paulo Freire (2006, p.55), “onde há vida há o inacabado”, ou seja, “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente na inserção do sujeito inacabado em um permanente processo social de busca” (FREIRE, 2006, p.55). Nesse sentido, a educação, a pluralidade e a diversidade de saberes são princípios inaugurais do ser inacabado, presentes na dimensão ontológica da diversidade humana que é marcada pela procura da compreensão sobre o estar no mundo, no universo, ou seja, o processo dinâmico que é a existência humana (LUZ, 2003, p.62).

Os conhecimentos musicais possuem características socioculturais de seus detentores, pois remetem as vivências cotidianas, que imprimem marcas e/ou incitam insubordinações, revelando culturas e vivências de indivíduos e grupos.

Nessa concepção Jusamara Souza, acrescenta sobre impressões e reconhecimentos culturais cotidianas através da música:

a música ajuda no reconhecimento de culturas juvenis que se destacam de outras através de determinadas preferências musicais, informa sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc; serve de estímulos para os sonhos e anseios próprios (SOUZA, 2008, p.9)

A aprendizagem gerada a partir dos contextos culturais é propiciada dentro de uma interação dialógica, recursiva e hologramática entre os indivíduos, as sociedades, contextos e as culturas (MORIN, 2001, p.14), impulsionadas através das vivências cotidianas nos diversos

ambientes (SOUZA, 2008). O processo de aprendizagem musical, não é apenas uma representação de uma determinada posição social, mas está relacionada a experiências e gostos – entendido como subjetividades – pessoais, agregando-se a como esses sujeitos se comportam frente a outros ambientes nos quais se relacionam. Compreender os saberes que aparentemente não são sistematizados e que por sua vez se apresentam como bagagem dos estudantes nos ambientes não formais, implica no entendimento de que as experiências musicais e suas representações sociais vão além de um fato de afirmação cultural, uma marca de determinado grupo social. Atingem a esfera da (re)produção, insubordinação, negação e reconexão interativa dos valores e conhecimentos.

Estudos apontam para a possibilidade de como comportamentos e frases de recusa a participação nas aulas de música, possuem um significado social eminente, mas às vezes não evidente. Ao pesquisar um grupo de estudantes de um programa socioassistencial, constatamos que os garotos se recusavam a participar de atividades que envolviam movimento corporal. Tal fato foi explicado, após análise investigativa: Os usuários do programa social em questão eram os mesmos que participavam de um grupo de cultura popular chamado Pastoril, no qual os meninos não costumam dançar. Nesse sentido, frases como: “Dançar é coisa de menina”, possui não só significado de subordinação à tradição do Pastoril e insubordinação as aulas de música por nós ministradas, amplia-se e remete-se a um contexto social maior que se reflete ao dia a dia dos alunos que participavam do Pastoril e das oficinas de música que atuamos.

2 Fundamentação Teórica

Utilizaremos autores que desenvolvem a perspectiva dialógica de aprendizagem como Paulo Freire (2006), Boaventura de Sousa Santos (2010), Edgar Morin (2000, 2001), Humberto Mariotti (2008). Autores que problematizam as ações socioeducativas ou não formal como Márcia Souza Purificação (2008), Maria da Glória Gohn (1994), José Libâneo (2000). Na área do ensino de música, autores como Jorge Almeida (2004), Jusamara de Souza (2008), Edineiram Maciel (2011), Magali Kleber (2006), Margarete Arroyo (1999), Luis Queiroz (2010; 2011) que contribuem para o ensino de música nos espaços não escolares.

Maria Dalva Macedo (2011) discute a educação plural ao afirmar que em um processo não dialógico, impositivo, universalista e colonizador, os sujeitos são forçadamente

silenciados. Entretanto, o silêncio aparente não significa falta de consequências, pois a autora percebe a resistência cultural em relação à unilateralidade do processo educativo de estudantes negros da roça nas escolas públicas de Santa Bárbara-BA, se concretizando através da evasão, da repetência e da indisciplina. Nesse sentido Edineiram Maciel (2011), ao tratar do ensino de música no Projeto de Integração AABB Comunidade, na questão da integração e na formação da identidade dos indivíduos, constata que por mais que tal projeto tenha um discurso de inclusão, algumas atitudes, no gerenciamento do projeto, têm caráter altamente excludente. Assim, tanto a música quanto o seu contexto de ensino podem ser usados para a inclusão ou para a exclusão, de forma libertária ou reproduzir as dominações de classe.

Quando o professor ignora as particularidades dos ambientes e os saberes de seus alunos, nega também a identidade cultural dos indivíduos através de um processo unilateral, impositivo, universalista e homogeneizante. Um conhecimento unilateral que se autodenomina ímpar e verdadeiro não abarca a diversidade da cultura popular e a diversidade da cultura erudita, e pode não atender as distintas demandas socioeducacionais. Através do processo de exclusão histórico-social, o saber linear e unilateral transforma os excluídos em marginalizados, pois só reconhece legitimação no seu próprio eixo-ego.

Nas oficinas de música nos programas socioassistenciais há a possibilidade da construção do saber plural rico em significâncias, subjetividades pessoais e diálogos entre os diversos sujeitos e espaços culturais. Para esta pesquisa utiliza-se como possibilidade de diálogo entre as diversas áreas de conhecimento no reconhecimento das identidades culturais dos usuários de música, os conceitos de "reconexões dos saberes" (MORIN, 2000, 2001; MARIOTTI, 2008) e "conhecimentos cotidianos" (SOUZA, 2008).

Entendemos que a legitimação do conhecimento plural está relacionada à troca de experiências entre os diversos saberes, gerando intervenções positivas para os sujeitos que levam a seus contextos, interagindo culturalmente. Tanto a diversidade está presente na erudição das músicas de concerto, em suas técnicas, métodos, contextos e visões de mundo, quanto está presente na erudição da música produzida nos contextos populares.

Por fim, entendemos que a prática da reflexão sobre os diversos saberes dos estudantes pode transformar em conhecimento crítico as múltiplas vivências que poderão surgir nas oficinas de música. Revelando identidades e construindo conhecimentos, há a possibilidade de se analisar como se processam as múltiplas e contemporâneas identidades na

construção do saber musical nas oficinas de música nos projetos socioassistenciais governamentais.

3 Justificativa

As possibilidades metodológicas de uma abordagem educacional atenta as necessidades dos alunos e dos contextos estão se consolidando como perspectiva para a aula de música. Esse fato decorre do processo no qual a educação em geral vem afirmando que o tradicionalismo está em desarmonia com as necessidades das práticas atuais. Paulo Freire (FREIRE, 1996) destaca a importância dentro do processo educativo de uma abordagem centralizada nos sujeitos, nessa perspectiva é importante pesquisar sobre o aluno: descobrir suas vivências musicais além dos ambientes escolares e como essas experiências influenciam nos processos educativos intencionais. Com o propósito de construir um conhecimento plural e dialógico com o aluno de música, tornando-o ativo e participante do seu processo educativo.

Este trabalho possibilitará conhecer melhor os contextos musicais no qual estão inseridos os aprendizes ou usuários de programas sociais governamentais, sem rotulá-los, mas considerando-os como construtores dos seus próprios saberes a partir do reconhecimento de uma vivência musical que pré-existe.

Em consequência do reconhecimento dessas vivências, se problematizará a atuação do professor de música frente às diversidades socioculturais de seus estudantes. Mas, dentro dos programas socioassistenciais, como a diversidade musical como elemento de identidade cultural se faz presente? Como acontecem os processos de identidade cultural dos usuários do PETI, pluralizado continuamente pelas vivências nas mais diversas culturas, dinamizada pelos valores ético-estéticos e sociais?

Os projetos governamentais foram escolhidos devido a sua forte influência e abrangência de atuação dentro da região Nordeste. Também por serem na maioria das vezes caracterizados pelo princípio da “transferência de renda” o que diferencia do ensino das ONGs. Que apesar dessas últimas terem os mesmos focos e objetivos, possuem uma carga ideológica, política e intervencionista diferentes dos projetos governamentais. Nesse sentido poderemos fazer conexões entre nossa pesquisa e demais trabalhos que abordam a música em ONGs (BRESCIA, 2002; KLEBER, 2006; HIKIJI, 2006).

Uma vez que cresce o investimento por parte do governo federal na atenção a situação de crianças e adolescentes carentes, também cresce o número de ações que usam a música como instrumento de resgate da cidadania e da identidade cultural. Logo, este trabalho baseia-se na necessidade de pesquisa sobre como os conhecimentos musicais adquiridos nos diversos contextos que se fazem presentes nas oficinas dos projetos sociais, no qual há a propensão para o diálogo cultural

4 Objetivos

4.1 Geral

Investigar como ocorrem os processos de ensino musical dentro da possibilidade de constituição dos saberes musicais dialógicos e plurais, nas oficinas do serviço socioassistencial governamental denominado PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em um núcleo específico na cidade de Natal.

4.2 Específicos

- Estudar as concepções de ensino e aprendizado de música nos projetos sociais governamentais;
- Analisar como o conhecimento musical se constitui como prática cotidiana dos usuários do PETI em Natal;
- Investigar como se dão os processos de aprendizagem dos saberes musicais dentro das aulas de música;
- Mapear os contextos extra PETI no qual os usuários do programa social também vivenciam o aprendizado de música;
- Problematizar a postura do professor/monitor enquanto mediador do diálogo dos saberes no ensino nos contextos extraescolares não formais.
- Problematizar como os diversos conhecimentos musicais influenciam na compreensão dos saberes apreendidos nas oficinas do PETI.

5 Procedimentos metodológicos

Optamos pela abordagem mista, qualitativa e quantitativa. Iremos analisar o universo de significados e atitudes, permitindo a percepção mais profunda do objeto de estudo a partir da análise da percepção dos acontecimentos na perspectiva dos entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51). Utilizaremos o Estudo de Caso como tipo de pesquisa, pois pretendemos analisar as relações da problematização e seus efeitos, estudando não só o evento, mas a complexidade de suas variáveis e contextos;

Serão observados os processos de ensino no PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Esse foi escolhido por apresentar diversas atividades envolvendo música, como ensino de instrumentos de percussão e instrumentos afro-brasileiros. Além disso, há uma propensão maior entre as trocas de saberes nos projetos sociais. Segundo José Eduardo Santos tais propostas de atuação social

[...] conseguem promover uma proposta pedagógica que tem muito a ensinar à escola, pois através dessa didática voltada ao lúdico e às necessidades das crianças e adolescentes, conseguem o estabelecimento de vínculos e aprendizagens para a vida. Por fim, os projetos sociais conseguem favorecer a aprendizagem e o encontro das crianças e adolescentes com uma diversidade cultural que muitas vezes a escola não abarca. A existência destes espaços educativos favorece, também, a criação e manutenção de espaços de segurança, apoio e estabilidade, promovendo o encontro com referenciais diferentes daqueles da marginalidade e da violência. (SANTOS, 2003, p.117)

Também serão observados os processos de aprendizagem nas salas de oficinas e as propostas de ensino dos professores na perspectiva de descobrir se os saberes estão sendo construídos de forma plural ou unilateral. Vale ressaltar que este projeto não pretende avaliar os professores ou alunos, mas analisar as reconexões dos saberes populares, indígenas, eruditos, entre outros que se vinculam à música no PETI.

5.1 Instrumentos de captação de dados

A captação de dados acontecerá de forma longitudinal, ou seja, iremos captar dados no decorrer do tempo da elaboração da pesquisa.

Pesquisa de referências: Pesquisaremos autores que tratam dos processos de construção do conhecimento nos ambientes não formais, pedagogia do ensino de música, sociologia da educação, diversidade cultural e contemporaneidade, na finalidade de aproximar esses saberes constituindo um aporte teórico significativo.

Pesquisa em documentos oficiais: Iremos fazer levantamento junto aos órgãos gestores, de acordo com a relevância para essa pesquisa. Tendo como objetivo o levantamento de documentos que orientam os processos de ensino nos programas sociais governamentais.

Entrevistas semi-estruturadas: Para que permitam a elucidação das questões propostas por esta pesquisa. As entrevistas serão gravadas, transcritas e catalogadas. Serão entrevistados: O coordenador geral do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI em Natal; O coordenador do núcleo do PETI; O Professor/Monitor de música responsável pelas oficinas; Dez alunos/usuários que participam das oficinas de música; Três ex-participantes das oficinas de música; Cinco pais/responsáveis por crianças e/ou adolescentes que freqüentam as oficinas regularmente. Serão selecionados os pais e/ou responsáveis dos respectivos usuários entrevistados.

Observações de ambientes: Acontecerá como observação participante nas oficinas. Será utilizado um roteiro sistematizado para evitar dispersão do pesquisador com eventuais situações. Utilizaremos as orientações de Moreira e Caleffe (2006) para a observação dos: comportamentos dos sujeitos escolhidos; do local onde serão conduzidas as observações; e quando as observações serão realizadas. Entendemos que as variáveis e a estrutura da observação podem otimizar a captação e análise dos resultados. A observação não se limitará “a ver e ouvir, mas também examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (TRIVIÑOS, 1987, p.25). A observação será feita no sentido de “possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32).

Gravações de áudio e vídeo: Além das entrevistas semi-estruturadas, serão gravados os eventos necessários para o entendimento do tema abordado, depois será transcrita e catalogada por assunto. Por vezes, certos aspectos precisam ser gravados, entendendo que o registro fotográfico não capta movimentos e gestos que podem ser de grande importância para a pesquisa.

Registros fotográficos: Ilustrando e enriquecendo o trabalho, o registro fotográfico permite captar aspectos da performance musical, de adereços e detalhes do momento do fazer musical, servindo de grande importância para as possibilidades analíticas.

Caderno de Campo: Utilizaremos um caderno no qual constarão detalhes que não puderam ser registrados pelos instrumentos já mencionados. Entendemos que o registro no Caderno de Campo pode captar algumas sensações, sentimentos, cheiros, gestos e detalhes

minuciosos que dentro da descrição da nossa pesquisa, são extremamente importantes e enriquecedores. Dessa forma, o Caderno de Campo acompanhará o pesquisador em seu trabalho fornecendo e favorecendo a análise dos dados.

5.2 Instrumentos de análise de dados

Constituição do referencial teórico: Tendo como base as pesquisas bibliográficas, na internet, nos documentos oficiais. Os referenciais teóricos irão produzir os parâmetros para fundamentar a análise de dados, possibilitando reflexões contextualizadas e bem fundamentadas das questões que possam surgir em torno dos objetivos propostos.

Classificação dos dados: serão tabulados e classificados por assuntos os dados captados para servir de análises. De acordo com os referenciais propostos, pretende-se conectar os dados obtidos, os referenciais e as experiências captadas no decorrer da pesquisa com a finalidade de propor reflexões em torno do problema de pesquisa.

6 Cronograma

O tempo de execução desse projeto é 21 meses, entre Março de 2013 a Dezembro de 2014.

2013	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1 – Reuniões com Orientador	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2 – Pesquisa de referências	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3 - Pesquisa em documentos não oficiais				X	X	X	X	X	X	X
4 – Fichamento de textos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5 – Pesquisa em documentos oficiais			X	X	X	X	X	X	X	
6- Constituição do referencial teórico		X	X	X	X	X	X	X	X	X
6 – Relatório Parcial do Projeto									X	X
2014	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1 – Reuniões com Orientador	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2- Constituição do referencial teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
3 – Pesquisa de referências	X	X	X	X	X					
4 – Fichamento de textos	X	X	X	X	X					
5 – Observações de ambientes e aulas/oficinas		X	X	X	X	X	X			
6 - Entrevistas semi-estruturadas					X	X	X			
7 - Gravações de áudio e vídeo					X	X	X			
8 - Registros fotográficos				X	X	X	X			
9- Caderno de campo	X	X	X	X	X	X	X			
10 – Organização dos dados	X	X	X	X	X	X	X	X		
11 – Análise dos dados				X	X	X	X	X	X	

12- Classificação dos dados										
13- Redação do projeto parcial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
14- Revisão final da Dissertação							X	X	X	
15 - Apresentação										X

Referências

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador. Salvador, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia.

ARAÚJO, Andersonn Henrique. A utilização dos conhecimentos cotidianos nas oficinas de música no PETI em Parnamirim. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anppom, 2010. p. 241 - 246. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013

ARAÚJO, Andersonn Henrique. A educação musical e a prática socioassistencial no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos na cidade de Parnamirim. In: XXI Encontro da APPOM, 2011, Uberlândia, 2011. p. 282-288

ARAÚJO, Andersonn Henrique. O espetáculo ARTESEMAS e as práticas de educação musical em contextos governamentais não formais. In: X ENCONTRO REGIONAL DA ABEM NORDESTE, 2011, RECIFE. ANAIS do X encontro regional da ABEM nordeste. Recife: UFPE, 2011.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta* v.13, n. 20, p.95-122. Junho de 2002.

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ATAÍDE, Yara Dulce B. de; MORAIS, Edmilson de Sena. A (re)construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. *Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade*. Salvador, v. 12, n. 19, p.81-98. Jan-jul. 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero19.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006.

GOHN, Maria da Gloria. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEBER, Magaly Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 19, p.61-80. 01 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero19.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MACEDO, Maria Dalva. Resistência cultural de estudantes negros da roça, nas escolas públicas de Santa Bárbara – BA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador.

MACIEL, Edineiram. Educação musical, projetos sociais e inclusão: um estudo de caso no sertão da Bahia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador.

MARIOTTI, Humberto. As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade. 3.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. O método 4: habitat, vida, costumes, organização. 4ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PURIFICAÇÃO, Marcia Souza Da. Educação e desenvolvimento humano: as práticas socioeducativas e culturais nas escolas do beco da cultura, Nordeste de Amaralina, SALVADOR – BAHIA. 2008. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. Opus, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Criação, circulação e transmissão musical: inter-relações e (re)definições a partir dos cenários tecnológico e midiático contemporâneos. Música Hodie, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 135-150, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra,PT, n.63, p.237-280, out.2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: Para um reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, José Eduardo. Práticas pedagógicas, culturas, história e tradição: um relato de experiência educativa em Novos Alagados. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 19, p.113-133. Jan/Jun. 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero19.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

Porque venho à universidade? Motivação para os cursos de licenciatura em música

Tais Dantas

UFBA

tais.dantas@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado em educação musical sobre motivação acadêmica de estudantes da licenciatura em música, tendo como base teórica a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985). A partir da escala psicométrica de Motivação Acadêmica (Vallerand e colaboradores, 1992), revisada por Guimarães e Bzuneck (2008), foram avaliados sete tipos de motivação acadêmica. Participaram do estudo 47 estudantes da Universidade Federal da Bahia. Os resultados obtidos com a aplicação da escala demonstraram uma tendência para a motivação autônoma, situando-se entre a motivação extrínseca por regulação integrada e motivação intrínseca. Em confronto com os resultados da escala foram analisadas as respostas dos estudantes quanto ao motivo de frequentarem o curso. Houve predominância quanto à necessidade de inserção no mercado de trabalho e o prazer em ensinar música. Refletindo, em parte, os resultados obtidos com a aplicação da escala, onde as motivações se enquadram como extrínsecas e intrínsecas. Observou-se a importância de se compreender as orientações motivacionais e os tipos de motivação também a partir dos fatores de influência apontando para o aprofundamento do tema em pesquisas futuras.

Palavras chave: motivação, formação de professores, licenciatura em música.

Apresentação

O tema motivação tem sido bastante discutido em pesquisas sobre desempenho educacional, isto se deve ao fato de que, no contexto escolar, a motivação tem ganhado destaque como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A motivação consiste nos “processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção” que emanam tanto das forças internas (do próprio indivíduo) quanto do ambiente (Reeve, 2006, p. 6). O'Neill e Mcpherson (2002) nos revelam que a motivação é considerada uma parte integrante da aprendizagem que auxilia o aluno na aquisição da gama de comportamentos adaptativos, proporcionando maiores chances de alcançar seus objetivos pessoais. Contudo, se a falta de motivação no ambiente escolar é um problema desafiador, a questão torna-se ainda mais crítica quando os alunos em questão serão futuramente os professores.

Temos observado que muitos são os fatores que influenciam as escolhas profissionais para a educação musical. Duarte e Almeida (2011), em pesquisa a respeito do perfil dos estudantes de um curso de licenciatura em música, verificaram que o objetivo ao ingressar no curso, além da docência, se divide entre outras possibilidades de atuação profissional em música. Dados obtidos a partir de uma pesquisa realizada com 79 cursos de licenciatura no Brasil revelam que apenas 28% desejam atuar na educação básica. (MOTA; FIGUEIREDO, 2012).

Neste contexto, verificamos que, em sala de aula, o fato de ver a licenciatura como um objetivo secundário quase sempre acarreta em uma diminuição da motivação dos estudantes, notado na falta de engajamento para as tarefas acadêmicas.

Diante da importância da motivação para a aprendizagem e de se promover uma formação de qualidade nos cursos superiores de educação musical, levando em consideração a carência de estudos específicos nesta área, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um estudo acerca das orientações motivacionais de estudantes de licenciatura em música à luz da Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985). Neste artigo é apresentado um recorte dos resultados obtidos com o estudo realizado com 47 estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Teoria da Autodeterminação: base para o estudo.

Apesar das significativas contribuições que as pesquisas vêm proporcionando ao estudo da motivação no âmbito acadêmico, o campo sobre motivação na formação de professores de música ainda requer um maior aprofundamento. A busca por uma teoria eficaz para fundamentar e contextualizar os tipos de motivação dos estudantes de licenciatura em música, em razão de suas escolhas profissionais apontou a Teoria da Autodeterminação, (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985), como a proposta mais adequada para responder aos questionamentos desta pesquisa.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) concebe o ser humano como um organismo orientado para o autocrescimento, com uma tendência inata para se engajar em desafios em seu ambiente explorando suas potencialidades, capacidades e sensibilidades (DECI; RYAN, 2004).

A Teoria é fundamentada em cinco subteorias que estão interligadas e ao mesmo tempo se complementam, e envolvem necessariamente o conceito das necessidades psicológicas básicas. Quando coordenadas, as subteorias abrangem todos os domínios do comportamento humano (DECI; RYAN, 2004). A Teoria das Necessidades Básicas propõe a existência de três necessidades psicológicas básicas inatas que são necessárias para alcançar a saúde física e psicológica e o bem-estar social: autonomia, competência e pertencimento. A Teoria da Avaliação Cognitiva propõe o estudo da influencia dos fatores externos na motivação intrínseca. A Teoria da Integração Organísmica trata das diferentes formas da motivação extrínseca em relação à internalização das normas e valores externos. A Teoria das Orientações da Causalidade foca as diferenças individuais nas orientações motivacionais. A mais recente das subteorias, a Teoria das Metas Motivacionais, surgiu da necessidade de diferenciar as metas pessoais em relação aos objetivos intrínsecos e extrínsecos (VANSTEENKISTE et al, 2010).

Pesquisadores e teóricos da TAD destacam que para promover uma análise completa dos processos motivacionais é preciso considerar três constructos: desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca (DECI; RYAN, 2004). A desmotivação é caracterizada pelas ausências de intencionalidade nas ações e de sentido de causalidade pessoal. A distinção mais básica entre a motivação intrínseca e a extrínseca seria que no primeiro caso a pessoa se envolve numa tarefa por esta ser inerentemente interessante ou prazerosa, e no comportamento extrinsecamente motivado há a presença de um fator externo, a execução de uma tarefa busca um resultado ou recompensa (RYAN; DECI, 2000).

As primeiras investigações sobre as motivações intrínseca e extrínseca buscavam apenas diferenciar estas orientações motivacionais. Contudo, o avanço das pesquisas indicou a existência de uma taxonomia para a motivação extrínseca (DECI; RYAN, 2004). A tipologia da motivação extrínseca gira em torno do conceito de internalização, que diz respeito à maneira como o indivíduo transforma uma regulação ou regra externamente determinada em algo endossado internamente (REEVE, 2006). As novas conceituações apontaram para a motivação extrínseca dividida em tipos de regulação, que variam em seu grau de internalização. Como alguns tipos de motivação extrínseca envolvem escolha e em certa medida a autodeterminação, passou-se a focar a motivação autônoma versus motivação controlada. A motivação autônoma ou autodeterminada envolve a experiência relacionada à

vontade e escolha, ao passo que a motivação controlada é apresentada em condições de pressão ou coação (VANSTEENKISTE et al, 2006).

A presença e os tipos de regulação irão determinar os tipos de motivação que podem configurar-se desde a total falta de motivação, passando por graus variados de motivação extrínseca, à motivação intrínseca. Desta maneira os diferentes tipos de motivação puderam ser organizados ao longo de um continuum de autodeterminação caracterizado na Tabela 1 (Continuum de Autodeterminação).

Tabela 1: Continuum de Autodeterminação

Tipos de Motivação	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
	Não Regulado	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Tipos de Regulação	Não Regulado	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Comportamento	Não Autodeterminado					Autodeterminado

Fonte: Adaptado a partir de Deci e Ryan (2004, p. 16).

A Teoria da Autodeterminação classifica as formas de motivação extrínseca de acordo com o tipo de regulação da seguinte maneira: (1) a externamente regulada caracteriza-se pelo comportamento orientado para atender a uma demanda ou contingência externa ou ainda para obter uma recompensa; (2) a regulação introjetada reflete a presença de uma pressão interna, a pessoa executa a ação a fim de evitar culpa ou ansiedade ou ainda para proteger o ego ou a autoestima; (3) na regulação identificada, forma autodeterminada de motivação extrínseca, a pessoa se identifica com a importância de um determinado comportamento e aceita a regulação como sendo própria; (4) na regulação integrada, forma mais autônoma de motivação extrínseca, a identificação dos valores externos é totalmente integrada ao *self* de forma congruente com os valores e necessidades pessoais (DECI; RYAN, 2000).

A motivação de estudantes de licenciatura em música: a pesquisa.

Participaram desta pesquisa 47 estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFBA. Do total de respondentes, 58% são do gênero masculino e 42% do gênero feminino. Em relação à faixa etária, a distribuição foi a seguinte: 11% possuem até 19 anos de idade; 41% entre 20 e 25 anos; 30% entre 26 e 30 anos; e 18% acima de 30 anos.

Para o estudo foi utilizada a versão brasileira do questionário Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvido por Robert Vallerand e colaboradores em 1989 com base na Teoria da Autodeterminação. O instrumento foi desenvolvido com o objetivo de medir os tipos de motivação de estudantes em diferentes níveis de formação (Vallerand et al, 1992). Em 2008 foi realizada a revisão do instrumento por Guimarães e Bzuneck em 2008 (ver Tabela 2), passando a identificar os seguintes tipos de motivação: Desmotivação; Regulação Externa por frequência às aulas; Regulação Externa por recompensas sociais; Regulação Introjetada; Regulação Identificada; Regulação Integrada; e Motivação Intrínseca (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

O questionário intitulado “Porque venho à Universidade?” possui um total de 29 itens em escala Likert de sete pontos (de 1 - discordo totalmente, a 7 - concordo totalmente).

Tabela 2: Questionário “Porque venho à Universidade?”

Tipo de Motivação	Questões referentes aos itens de avaliação dos sete tipos de motivação
Desmotivação	1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade. 7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade. 9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar. 13. Eu não vejo por que devo vir à universidade. 16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade. 19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.
Regulação Externa por frequência às aulas.	2. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória. 3. Venho à universidade para não receber faltas. 11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória. 14. Venho à universidade para conseguir o diploma. 25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
Regulação Externa por recompensas sociais.	6. Venho à universidade para não ficar em casa. 29. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar. 30. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.
Regulação Introjetada.	5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso. 8. Venho porque é isso que esperam de mim. 10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. 15. Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante. 20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.

	23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
Regulação Identificada.	22. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério. 24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.
Regulação Integrada.	12. Porque a educação é um privilégio. 18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade. 26. Porque estudar amplia os horizontes. 27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim
Motivação Intrínseca	4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. 17. Porque para mim a universidade é um prazer. 21. Porque gosto muito de vir à universidade

Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p. 107-108).

Para esta pesquisa foi acrescentada uma questão aberta solicitando aos alunos que discorressem brevemente sobre as razões de terem escolhido o curso de licenciatura em música antes de iniciarem o preenchimento do questionário.

Resultados obtidos com a aplicação da Escala de Motivação Acadêmica

Os dados obtidos a partir da Escala de Motivação Acadêmica foram analisados mediante procedimentos de estatística descritiva. Foram analisadas as médias para cada uma das questões e a média final para cada tipo de motivação. Foi também observada a distribuição da frequência das várias pontuações da escala nas respostas.

Tabela 3: Avaliação dos sete grupos de motivação

Tipos de Motivação	Desmotivação	RE Frequência	RE Recompensas Sociais	R. Introjeta da	R. Identifica da	R. Integra da	MI
Média	1,54	3,14	1,94	3,44	4,91	5,54	5,10
(N=47) Desvio Padrão	(1,13)	(1,86)	(1,32)	(1,87)	(1,83)	(1,41)	(1,63)

Fonte: levantamento de campo.

Com relação à Desmotivação, de acordo com a Tabela 3, a média geral dos alunos foi de 1,54. A frequência de respostas nas questões correspondentes se situou em torno de 80% para o a pontuação 1 da escala (“discordo Totalmente”). Isto indica que a grande maioria dos estudantes não se considera desmotivada para frequentar o curso.

Na versão brasileira da escala, a motivação extrínseca por regulação externa foi subdividida em dois parâmetros: frequência e recompensas sociais. A média por Regulação Externa em razão da frequência (3,14) foi mais alta que a média por Regulação externa por recompensas sociais (1,94). No primeiro tipo as questões utilizadas estão relacionadas com a obrigatoriedade da frequência nas aulas e a obtenção do diploma, sendo que estes fatores possuem certa utilidade prática relacionada com o motivo pelo qual os estudantes vão à universidade, ou seja, a frequência é condição necessária para a conclusão do curso e a obtenção do diploma pode levar à garantia de um emprego futuro. Já a avaliação da regulação externa por recompensas sociais relaciona-se com a interação social em casa, no trabalho e com amigos, como propõem Guimarães e Bzuneck (2008, p.109).

A Regulação introjetada caracteriza-se principalmente pela presença de pressões intrapessoais, encontrando-se sentimentos de evitamento de culpa ou vergonha, e ainda a busca pela autovalorização (DECI; RYAN, 2004). Neste tipo de motivação, os estudantes apresentaram média relativamente baixa (3,44).

As médias para os tipos de motivação extrínseca autônoma por Regulação identificada e por Regulação integrada foram consideradas altas, 4,91 e 5,54, respectivamente. A regulação identificada aponta para a identificação dos alunos com a importância de frequentar a universidade e o valor atribuído a esta oportunidade, como pode ser demonstrado na questão 24: “Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem”. Como colocam Deci e Ryan (2004) na regulação identificada há uma transformação da regulação externa em autorregulação: o indivíduo, pelo menos a nível consciente, aceita os valores atribuídos a uma determinada ação de maneira autônoma.

A motivação extrínseca por Regulação Integrada apresentou a maior média entre todos os tipos de motivação investigados. Este tipo de regulação caracteriza-se por um alto grau de autonomia e decisão. A escolha é feita em congruência com os valores, metas e necessidades pessoais; ocorre também a valorização da atividade, mas, no entanto, a escolha é baseada num valor instrumental, ou seja, para atingir determinado objetivo (DECI; RYAN, 2000).

A Motivação intrínseca, segunda maior média geral encontrada (5,10), é caracterizada pela presença de sentimentos positivos relacionados ao prazer e à satisfação em frequentar a universidade (RYAN; DECI, 2000; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Este tipo de motivação é considerado de alta qualidade e está relacionada com o envolvimento mais

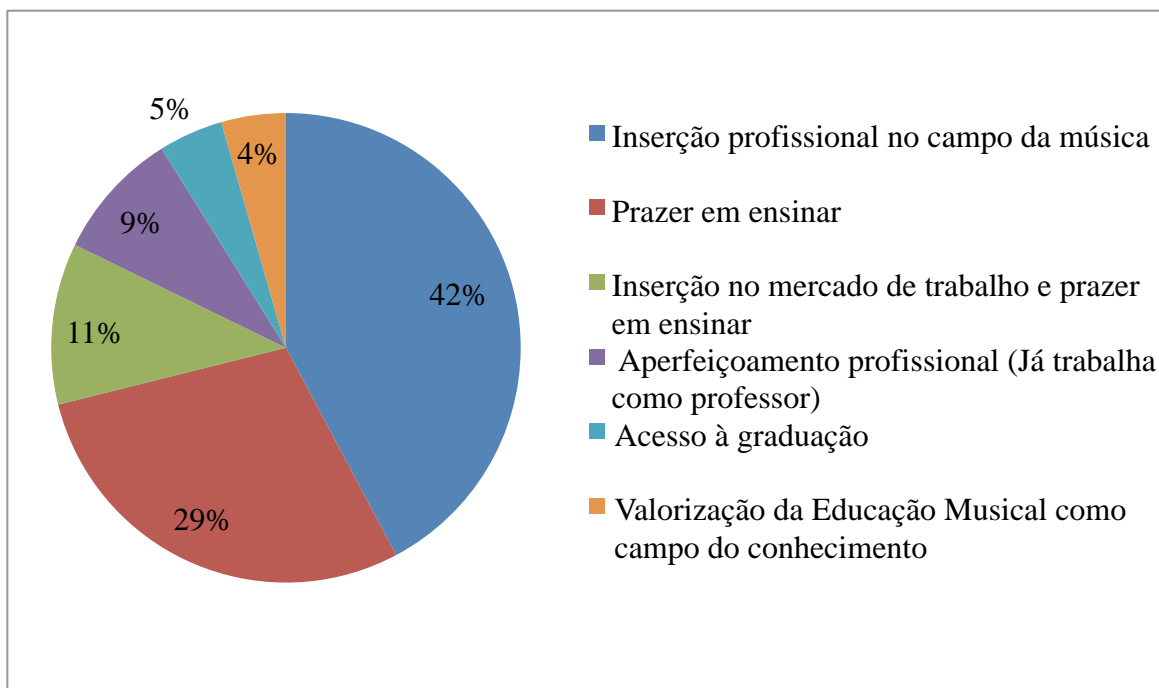
efetivo dos estudantes com a vida acadêmica, tal como se observa na questão 4: “Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”.

Porque venho à Universidade? Razões reportadas pelos estudantes.

Foi acrescentada à EMA uma nova questão específica para esta pesquisa, solicitando aos alunos que explicassem os motivos pelos quais escolheram o curso de licenciatura em música. As respostas foram categorizadas em seis grupos que procuraram generalizar as respostas dos alunos, configurando-se da seguinte maneira: inserção profissional no campo da música; prazer em ensinar; inserção no mercado de trabalho e prazer em ensinar; aperfeiçoamento profissional (alunos que já trabalham como professor); acesso à graduação; e valorização da educação musical como campo do conhecimento.

A seguir estão dispostos os percentuais das razões reportadas pelos estudantes de maneira categorizada:

Gráfico 1: Razões para a escolha do curso reportadas pelos estudantes.



O maior percentual apresentado nas respostas (42%) representa o grupo de estudantes que afirmam frequentar o curso de licenciatura em música em razão da possibilidade de atuar profissionalmente no campo da música como professor. Em seguida, 29% dos estudantes relatam que frequentam a licenciatura em música pelo prazer de ensinar e

ter contato com a música por meio do ensino. As razões extrínsecas indicam que os estudantes procuram atender às demandas externas, obter resultados a partir da frequência no curso, como por exemplo, no seguinte relato: “Pela possibilidade de ter um emprego no futuro e ter estabilidade”. Já as razões intrínsecas refletem o prazer e a satisfação em atuar num campo profissional em música: “Escolhi o curso, pois na música me encontro como profissional, tenho satisfação plena no tocar, no ensinar música e tudo que tenha relação com ela”. Outros 11% afirmam que os motivos de frequentarem o curso se situam entre os dois motivos anteriormente citados: “Me descobri como professora (amo ensinar). Além disso, gosto de muitas áreas de música, não me prendo a uma só. Última razão é a aprovação da Lei 11.769”. Estes resultados refletem que as motivações dos estudantes se dividem entre motivos extrínsecos e intrínsecos.

Considerações

As pesquisas sobre motivação acadêmica com base na TAD vêm verificando que estudantes com motivação autodeterminada são mais propensos a continuar os estudos, ao contrário daqueles que apresentam motivação controlada. Estudantes que apresentam perfil motivacional tendendo para a motivação intrínseca e a regulação identificada demonstram mais prazer e emoções positivas em sala de aula, mais envolvimento com o trabalho acadêmico, e mais satisfação com a escola, do que aqueles com motivação menos autônoma. No que concerne à qualidade da aprendizagem, indivíduos com motivação mais autônoma demonstram maior aprendizagem conceitual e uma memória melhor dos que os que apresentam motivação menos autônoma (DECI et al, 1991).

Verificou-se neste estudo que, em termos gerais, a organização crescente das médias dos tipos de motivação na escala reflete a proposta da TAD, apresentando congruência com os diferentes tipos e qualidades de comportamento motivado dispostos ao longo do Continuum de Autodeterminação. Os resultados obtidos apontaram que os perfis motivacionais dos estudantes se enquadram nas formas autodeterminadas de motivação extrínseca e na motivação intrínseca, sendo estes os tipos mais desejáveis de motivação para uma aprendizagem de qualidade. Estes resultados sugerem que os estudantes participantes possuem orientações motivacionais condizentes com resultados encontrados em pesquisas

semelhantes (ver: Engelmann, 2010; Guimarães, Bzuneck, 2008; Burochovitch, 2008; Prates, 2011).

Além disto, estes resultados apresentam correspondência com as respostas dos estudantes à questão aberta, uma vez que a grande maioria das respostas situa-se entre a motivação extrínseca (busca por uma colocação no mercado de trabalho) e intrínseca (prazer em ensinar), embora a maior média para a motivação extrínseca encontrada a partir da EMA tenha uma orientação autônoma.

Diante disto, entende-se que se torna necessário observar as orientações motivacionais de diversos pontos de vista, principalmente sob a ótica do aluno, uma vez que no ambiente acadêmico, muitos fatores interagem para determinar tipos de motivação, além das expectativas profissionais, como: currículo do curso, desempenho acadêmico, relações interpessoais, entre outros. Assim, considerando a importância da motivação na qualidade da aprendizagem, ressaltamos a necessidade de aprofundamento e ampliação de pesquisas sobre motivação acadêmica que nos permitas observar fatores de influência, a partir de outros enfoques e novos estudos.

Referências bibliográficas

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Rochester University Press, 1985.

_____. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, n.º 4, 227–268, 2000.

_____. *Handbook of Self-determination Research*. New York: Rochester University Press, 2004.

DECI, Edward L.; EGHRARI, Haleh; PATRICK, Brian; LEONE, Dean. R. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, Vol. 62, n.º 1, p. 119-142, 1994.

DECI, Edward L.; VALLERAND, Robert J., PELLETIER, Luc. G., RYAN, Richard M. Motivation and Education: The self-Determination Perspective. *Education Psychologist*. Vol. 26, p. 325-346, 1991.

DUARTE, Natália D.; ALMEIDA, Cristiane M. G. Quem somos nós? O perfil dos licenciandos em Música da UFPE após a aprovação da Lei 11.769/2008. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 29, 2011, Vitória. *Anais...* 2011. Vitória: UFES, 2011, p. 2159-2172.

ENGELMANN, Erico. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

GUIMARÃES, Sueli É.; BZUNECK; Aloysio. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13 (1), p. 101-113, 2008.

MOTA, Graça.; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n.º 2, p. 273-290, 2012.

O’NEILL, Susan. A.; MCPHERSON E. Gary. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON. Gary E. *The science and psychology of music Performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.

PRATES, Eli A. *Estudo de validade da escala de competência em estudo – ECE-SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários*. (Tese). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 54–67, 2000.

REEVE, John M. *Motivação e Emoção*. Trad. Luís Antônio Fajardo Pontes, Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

VALLERAND, Robert. J.; PELLETIER, Luc G.; BLAIS, Marc R.; BRIÈRE, Nathalie M.; SENÉCAL, Caroline; VALLIÉRES, Evelyne F. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, Ottawa, 56, p. 1003-1017, 1992.

VANSTEENKISTE, Maarten, LENS, Willy; DECI, Edward L. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), p.19-31, 2006.

VANSTEENKISTE, Maarten; NIEMIEC, Christopher P.; SOENENS, Bart. The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, Volume 16A, p. 10, 2010.

Possibilidades e limites do estágio em música aos ouvidos da orientadora

Gislene Natera
UDESC
Gislenenatera@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho aborda alguns desafios enfrentados pela professora orientadora de estágio supervisionado em música, analisando suas possibilidades e seus limites. Tem como objetivo estimular um debate sobre a formação de professores, aqui chamados de estagiários, através do ponto de vista da orientadora. Primeiramente apresentamos um pequeno diagrama que demonstra as diferentes relações existentes entre os participantes da Universidade (professores em formação permanente) e os da Escola (formação em construção). Ao professor universitário cabe o ensinamento teórico que fundamentará o estagiário em sua carreira e à orientadora, a ligação entre a teoria e a prática que ocorrerá em sala de aula. Destaca-se então a relação do estagiário com os alunos da escola pelo fato de ser imprevista frente ao comportamento natural da fase da vida destes últimos, que pode mudar abruptamente por motivos nem sempre lógicos ou explicáveis. Conclui-se que observar para poder prever o imprevisto nem sempre é um paradoxo. Do ponto de vista da orientadora, o estágio é um dos poucos espaços privilegiados dentro da Universidade para que essa reflexão aconteça.

Palavras chave: professor, estágio, escola.

1. Introdução

Era sobre eras se somem. No tempo que em eras vem. Ser descontente é ser homem. Que as forças cegas se domem. Pela visão que a alma tem!
 Fernando Pessoa

Uma boa maneira de se compreender as possibilidades e os limites da formação de professores de música é atuar como professora orientadora nos estágios supervisionados. Ali nos defrontamos com alunos de diferentes perfis: jovens e adultos de média ou mais idade com uma boa variedade de formação: professores atuantes ou sem nenhuma experiência, músicos profissionais ou não, cada qual com seu objetivo.

Partimos então do pressuposto de que a Universidade é um lugar privilegiado para a formação inicial de professores e para a pesquisa. Através dos estágios supervisionados a Universidade pode aprender com a escola, mas pode também contribuir para a ampliação de repertório cultural e reflexão sobre a qualidade de aprendizagens ali desenvolvidas.

O Estágio Universitário, constituído por uma disciplina coletiva e um encontro individual por semana é demasiadamente breve e rápido frente ao desafio imposto. Nele,

buscamos orientar os alunos em “como” observar, registrar, planejar e, por vezes, como atuar. Cabe-nos, orientadores, no desempenho deste trabalho, provocar os alunos com questões que não temos respostas, com postura de ‘estranhamento’, além de com eles compartilhar nossas experiências - sem receitas - e orientá-los a sempre enfrentar o conflito entre o planejado e o acontecido, assim como refletir sobre as condições adequadas, necessárias e reais no contexto sociocultural do espaço que habita (realiza o trabalho).

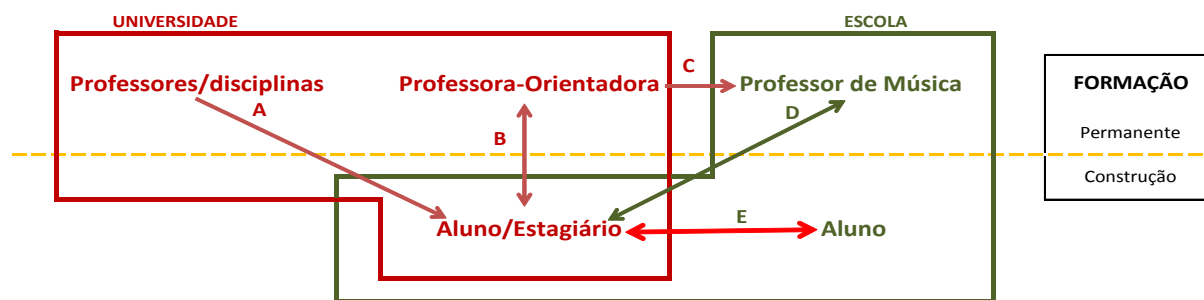
Nessa perspectiva, entendemos que a escola é um campo privilegiado da pesquisa educacional que tem suas características próprias, suas regras, suas culturas e seus imaginários.

Aliada à Universidade e à Escola, é preciso sempre refletir sobre nossas ações e contribuições na formação de professores e por isso pergunto: Como transformar um conhecimento técnico em prática pedagógica? Quais os processos nessas relações que necessitam um olhar mais atento, delicado e emocional? Quais são as possibilidades e os limites de intervenção?

Para tentar responder algumas das questões acima, busco clarear e observar as pessoas envolvidas e que permeiam o trabalho entre professora orientadora e estagiário. Assim, busco compartilhar reflexões, indagações, sugestões e ações que podem e/ou devem ser modificadas na formação de professores.

Segue abaixo, um pequeno diagrama com relações que me inquietam e que me obrigam um olhar mais cuidadoso. Proponho considerarmos os professores das disciplinas, a professora orientadora e os professores das diferentes escolas como profissionais em formação permanente, acreditando que os mesmos estão sempre envolvidos com a pesquisa, reciclagem (cursos) e que se colocam abertos para aprender ao ensinar. Considero também que a formação tanto dos alunos da escola como a dos estagiários está em construção, porém, os estagiários são os únicos que vivenciam com intencionalidade, carinho e medo o difícil diálogo entre a Universidade e a Escola, entre a teoria e a prática.

Figura 1- Diagrama das relações existentes entre Universidade e Escola.



Fonte- Próprio autor.

A partir do olhar da professora orientadora, apresentaremos a seguir como observo essas relações, como me inquieto, reflito, ajo e percebo minhas possibilidades e meus limites.

2. Professores das Disciplinas e Aluno Estagiário (relação A).

São muitos os professores e disciplinas que atuam e que ajudam a construção músico-cultural dos alunos de licenciatura em música. Durante dois anos, em nossa Universidade, esses alunos frequentam disciplinas que buscam introduzi-los no contexto de espaços educativos, refletindo com os mesmos a escola nas suas dimensões histórica, social, política e cultural. Buscam também apresentar as funções sociais da música, assim como a função político-pedagógica do educador musical.

Algumas disciplinas contribuem na formação dos alunos com a percepção rítmica, melódica e harmônica, assim como no domínio mínimo vocal e/ou de algum instrumento.

Apesar de todas essas disciplinas serem necessárias para a formação teórica dos alunos universitários, a possibilidade de cada professor abordar como que tais conhecimentos podem e devem ser ressignificados na prática escolar, é baixa, já que o conteúdo teórico mínimo a ser trabalhado é bastante extenso.

Por outro lado, os alunos, pensando em sua formação e na prática profissional que este curso lhes oferece, devem o tempo todo questionar e buscar conhecimento junto aos seus professores de como isso se insere na escola ou ainda como esse conteúdo pode ser

ressignificado, buscando exemplos de quando ele deve ser oferecido às crianças pequenas e/ou às grandes (Ensino Fundamental).

A intervenção, neste caso, se traduz na ajuda ao aluno em lembrar o que já foi estudado e debatido, trazendo a consciência e valorizando o que eles trazem consigo de bagagem músico-cultural. Dessa maneira, cultivamos a prática de fazer de seus materiais um conjunto pedagógico de pesquisa, para que possam lembrar atividades, condutas sugeridas, funções e regras já conhecidas, porém não vivenciadas.

Os limites se dão ao encontrar alunos que dizem que nunca estudaram o que está sendo abordado ou que nunca lhes foram passadas determinadas informações ou pontos de vistas, conforme já relatado por Mateiro; Cardoso (2005, p.5). Neste momento, concordo com Larossa (2002) que, discutindo o conceito de experiência, nos afirma que primeiramente precisamos separar experiência de informação. Segundo o autor, experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Em outras palavras, um grupo de pessoas pode estar presente na mesma aula, oficina, concerto etc., porém, a experiência ali vivenciada é particular, é de cada um.

Ainda nessa perspectiva, Larossa nos afirma que o sujeito da experiência é aquele que se define por sua receptividade, por sua abertura. É um sujeito que se expõe. É um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. É também um sujeito que tem capacidade de se formar e se transformar. Assim sendo, em meu olhar, cabe à professora orientadora a simples função de indagar e provocar os alunos por meio das lembranças de suas experiências.

3. Professora Orientadora e Aluno Estagiário (relação B).

Um dos papéis centrais dos cursos de licenciatura realizados na Universidade pública e gratuita é proporcionar à sociedade benefícios e retornos através de suas reflexões e atividades realizadas junto à comunidade. Frente à estes papéis de contribuir e ampliar, cabe à professora orientadora ajudar os alunos estagiários a interpretarem a realidade que vêem, criticá-la de forma reflexiva, propor vivências diferenciadas e, por fim, realizá-las.

Na prática, percebo que faltam aos alunos exemplos práticos. A partir de minhas experiências como orientadora, proponho a reflexão sobre dois pontos que mais trazem

conflito nas orientações: trabalhar a partir de Projetos de Trabalho e não a partir dos conteúdos e trabalhar quase que única e exclusivamente o conceito de Parâmetros Sonoros nos Anos Iniciais.

Em relação aos projetos de trabalho, entendidos aqui como “uma maneira de reformular as relações pedagógicas; questionar o currículo por matérias e a relação entre informação, conhecimento e saber” (ANGUITA, HERNÁNDEZ e VENTURA, 2010, p. 80, tradução minha), percebo que os alunos possuem dificuldade em retirar dos diferentes temas sugeridos pela prefeitura, escola e professor de música os conteúdos a se trabalhar.

Percebo que o movimento oposto, ou seja, sair do conteúdo para a escolha do repertório é mais fácil para os alunos devido à grande quantidade de livros didáticos que já trazem sugestões prontas.

Porém, quando temos um tema de projeto a desenvolver, abrimos um leque de possibilidades onde os alunos da escola devem participar da pesquisa, direcionar seus focos de interesses e fazer conexões. Cabe então ao professor estagiário se possibilitar a experiência de algo que é novo, daquilo que não é seguro e de olhar os processos individuais de aprendizagem. Em poucas palavras, o trabalho-pesquisa é mais denso e a interação dos alunos interfere drasticamente na escolha do repertório e nas possibilidades em se trabalhar este ou aquele conteúdo musical.

Trazendo para o foco então o conteúdo musical, posso afirmar que os alunos conhecem e dominam com precisão tanto os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre) como muitos outros conceitos bem mais elaborados e complexos, como harmonia, contraponto e arranjo. Em relação aos parâmetros é bastante comum os alunos estagiários se referirem ao conceito com menosprezo e dizerem que se cansam ou que não gostam de trabalhá-los, pois os consideram muito fáceis.

A partir dessa problemática sinto necessidade de induzir os alunos a refletirem e responderem algumas perguntas como: Quem você irá ensinar? Quantos anos têm essas crianças? Será que elas já realizaram e têm domínio sobre os parâmetros do som? Em que o estudo mais aprofundado e vivenciado em relação aos parâmetros do som contribuiria na formação dessa criança? O que pretende: formar músicos ou ouvintes?

Percebo que os alunos insistem em registrar e ensinar os conceitos, o que é bastante normal para esta fase de formação. Querem escrever na lousa, passar horas explicando e se possível, tocando instrumentos para os alunos na escola. Não colocaremos aqui em questão tal

realidade. É importante o registro. É importante a aula expositiva. É importante aprender a ouvir e observar com atenção.

Porém, ainda problematizo junto ao estagiário: Crianças nos Anos Iniciais querem saber o que é pulso ou querem brincar de roda cantada e marcar o pulso? Querem saber o conceito de um ostinato rítmico ou querem brincar com jogos de copos ou de mãos? As crianças maiores (Fundamental II) querem ficar ouvindo instrumento por instrumento para estudarem o timbre, ou preferem trazer diferentes música com diferentes formações musicais? Querem saber como se constrói a linguagem musical ou querem realizar, vivenciar conjuntos musicais? Teoria ou prática para trazê-los ao universo musical?

Enfim, minha função é convencer o estagiário de que ele é capaz e que, antes do aluno da escola, deve estar completamente apaixonado e envolvido com o tema. Devo oferecer materiais de apoio, dar exemplos e mais que isso, incentivá-lo a criar a sua história, o seu jeito, a sua pesquisa, o seu caminho e a se colocar como aprendiz o tempo todo. Seriam essas minhas possibilidades.

Conforme debatido em Mateiro; Cardoso (2005, p.7) a música é defendida para todos há muito tempo. Cabe somente ao estagiário realizar essa reflexão e administrar interiormente seus conhecimentos técnicos e pedagógicos dentro da proposta pedagógico-musical da escola. Esses são meus limites.

4. Professora Orientadora e Professor de Música (relação C).

Entendo que essa relação é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho realizado pelo estagiário no espaço escolar. Realizo aqui, de maneira rápida, o que chamamos de parceria ou trabalho colaborativo¹.

Os dois lados procuram ajudar os estagiários para que esses desenvolvam um bom trabalho, aprendendo e ensinando através de atividades às vezes simples, outras complexas, mas ricas em criatividade.

As possibilidades dessa parceria acontecem muito rapidamente com um encontro presencial, onde o professor de Música apresenta seu projeto de trabalho e onde refletimos (professor de música, orientadora e estagiário) as possibilidades e os limites do estagiário dar

¹ Segundo Damiani; Porto; Schlemmer (2009, p. 10-13) na literatura brasileira e de outros países o termo é empregado para denominar o processo quando algumas pessoas trabalham juntas. O verbo colaborar é derivado de laborare (trabalhar, produzir) e é quando as pessoas se apoiam, visando atingir objetivos comuns.

continuidade ao projeto já em desenvolvimento. A partir daí nos encontramos presencialmente nos dias em que a orientadora visita o estagiário na escola (2 ou 3 vezes no semestre) e por *e-mail* ou telefone, trocando informações sobre a assiduidade, comprometimento, envolvimento e desenvolvimento do estagiário junto com os alunos da escola.

Nossos limites esbarram no tempo que ambos profissionais possuem nas suas instituições para que este trabalho aconteça de forma mais segura e mais cuidadosa.

5. **Aluno estagiário e Professor de Música (relação D).**

Esta relação também é bastante importante, porém ela é marcada principalmente pelo interesse do estagiário em se aproximar e se comprometer com o trabalho. Estagiários que se comunicam com os professores, trocam informações, materiais, aparecem antecipadamente ao horário das aulas, enviam planejamento com antecedência, normalmente são muito bem recebidos e apoiados pelo professor de música.

Por outro lado, observamos que a aproximação do estagiário se dá a partir das observações feitas pelos mesmos. Ou seja, é pelas aulas criativas, bem elaboradas e dinâmicas durante o período de observação, que o estagiário vai respeitando e admirando o professor de música. É através da relação estabelecida entre professor de música e alunos, que também se cria confiança fundamental para ali se desenvolver trabalhos bem elaborados, conforme já relatado em Mateiro; Cardoso (2005, p.4).

Minhas possibilidades nessa relação são ora ajudar os estagiários a entenderem que o que viram é apenas um recorte de um texto muito mais extenso, ora provocá-los a refletir se consideram tal assunto ou atitude apropriada, exigindo assim que os mesmos concordem ou discordem, mas saibam argumentar ou sugerir novas propostas.

Meus limites ficam claros. São eles, apenas eles que compartilham a mesma sala, as mesmas crianças e os mesmos projetos.

6. **Aluno estagiário e Aluno da Escola. (relação E).**

Do meu ponto de vista, essa é a relação mais importante de todas. Podemos afirmar que é bastante interessante quando acontece um acolhimento das crianças em relação aos

estagiários, assim que esses iniciam seus períodos de observação. Parece-me que os estagiários passam a se sentir confiantes e acabam se envolvendo nos projetos com mais afinco.

Por outro lado, quando não há uma boa recepção dos alunos à presença dos estagiários, esses automaticamente se sentem incapazes de reverter o quadro e já iniciam seus trabalhos acreditando que os mesmos dificilmente darão certo. Com essas diferentes experiências penso, então, que o primeiro a fazer é repensar nossos conceitos sobre criança, infância e cultura. É entender e aguçar as capacidades dos estagiários para o momento mais precioso do trabalho: o convite!

O convite é tudo em uma sala de aula, principalmente quando estamos trabalhando com crianças pequenas (Anos Iniciais). Eles não gostam de explicações, gostam de ações, emoções e desafios. Possuem uma sensibilidade bastante aguçada e, apenas pelo tom de nossas vozes ou por nossa comunicação corporal, afirmam se estamos cansados, tristes, animados, felizes ou envolvidos.

Parece-me que fica um pouco difícil os estagiários entenderem que a proposta (planejamento de aula) pode ser maravilhosa, mas se o convite não for bem feito, a aula não irá funcionar. Ou seja, é preciso aprender a convidar, é preciso aprender a planejar, mas é também preciso dar voz ao aluno para que esse se sinta também responsável pelo desenvolvimento da aula.

Os alunos nessa fase são imprevisíveis. Um dia realizam a atividade com bastante envolvimento e prazer, em outro reclamam que irão fazer novamente aquela atividade. Ora se calam e prestam muita atenção, ora não conseguem parar no lugar e parar de falar. Ora se apresentam educados e respeitosos, ora se apresentam sem limites e sem nenhum medo das consequências de seus atos. Uns se mostram infantis e se escondem de tudo e de todos, outros maduros, sofridos e adoram chamar a atenção o tempo todo.

Lentamente os estagiários trazem esses conflitos de dentro deles e querem respostas. Não tenho respostas. Tenho experiências, não se esquecendo de que, segundo Larossa (2002), ela é única, singular.

Minhas possibilidades são compartilhar diferentes experiências, contar ações que deram certo, ações que deram errado, sugerir algo para aquele momento específico, e além disso, alimentar o prazer no estagiário em buscar respostas dentro de si, de se permitir o direito de tentar, arriscar, errar, provocar situações e reações dos alunos com intencionalidade

e organização. É assim que se cria parceria e cumplicidade. Trocando. Confidenciando. Demonstrando domínio do conteúdo e se mostrando um ser humano que tem suas forças, seus limites e seus desafios. Nem mais, nem menos.

Meu limite é que não estou lá. Não posso fazer por eles. Apenas me angustio por eles. Mesmo indo à escola e mediando algumas atitudes inadequadas dos alunos frente aos estagiários, sou consciente de que o aluno é muito mais esperto e que me responde com mais prontidão e precisão, pois já sabe das diferenças de papéis e infelizmente sabe driblar comportamentos com muita maestria.

7. Considerações Finais

Conhecer a natureza das relações existentes entre a Universidade e a Escola permite

repensar a estratégia de ensino, a fim de possibilitar ao estudante em formação, uma maior coerência entre teoria e prática, compreensão dos comportamentos e reações dos alunos em sala de aula, identificação de problemas e possíveis soluções (MATEIRO, 2009, p. 13)

É certo que o desafio do estágio é grande, visto que temos apenas um ano para introduzir o estagiário na escola. Essa reflexão permite afirmar que seria bastante interessante se os estagiários permanecessem como observadores durante um semestre, atuassem em parceria (como auxiliar) em outro semestre ajudando na construção e na elaboração do projeto, assim como na realização do mesmo e aí sim, pudessem atuar como professor de sala com auxílios esporádicos do professor de música durante o próximo ano.

Percebo que o estágio em espaços informais é bem mais tranquilo para nossos estagiários, visto que sempre estão em locais onde é necessária e valorizada sua habilidade técnica, não desprezando também a pedagógica. Porém, o mundo escolar ainda é um grande desafio.

Na escola, vivemos o conflito que nem todos que estão ali gostam ou querem fazer aula de música. Na escola, a decisão sobre projetos de trabalhos e, especificamente em música, o que tocamos, ouvimos ou damos maior empenho também se torna mais conflituoso

devido às diferentes culturas individuais e familiares. Ali somos convidados a viver com diferentes opiniões, crenças, estilos e gostos.

Considero a formação de professores uma das atividades mais complexas, por assumir o compromisso de participar da formação de pessoas para atuar na sociedade. Ela caminha entre o velho e o novo, entre a teoria e a prática, entre o desejável e o real, entre indagações, reflexões, ressignificações e redimensionamentos. Ela se faz através de diferentes relações estabelecidas entre Universidade e Escola e tem o estagiário como principal ponte para este diálogo. Cabe então aos professores envolvidos reflexões, indagações e sugestões em como melhorar esse espaço, considerado hoje bastante pequeno.

Conclui-se que observar para poder prever o imprevisto nem sempre é um paradoxo. Do meu ponto de vista, o estágio é um dos únicos espaços privilegiados dentro da Universidade para que essa reflexão aconteça.

Referências

ANGUITA, Marisol; HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montse. Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. In: **Cuadernos de Pedagogía**. Abril, 2010, nº 400, p. 77- 80.

DAMIAMI, Magda F.; PORTO, Tânia M. E.; SCHLEMMER, Eliane. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. Organizadoras Magda Damiami, Tânia Porto, Eliane Schlemmer. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/ Mar/ Abr, 2002, nº 19, p. 20-28.

MATEIRO, Teresa. **Observar, registrar e refletir durante o estágio supervisionado em música**. UAB/UnB- Estágio Supervisionado em Música 2, 2009.

MATEIRO, Teresa; CARDOSO, Méri C. S. O estágio, o registro e a reflexão dos estudantes de música. **Revista DAPesquisa**- Revista de Investigação em Artes, v.1, n.2, AGO/2004- JUL/2005. Disponível em [http:// www.ceart.udesc.br/revista _dapesquisa](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa). ISSN: 1808-3129.

Práticas Educativas Musicais no Programa Mais Educação: algumas reflexões

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Resumo: Com base em diversas pesquisas de campo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação em escolas públicas paraibanas, esta comunicação apresenta uma análise de práticas musicais desenvolvidas pelo Mais Educação. Através de estudos de caso/multicaso, foram investigadas práticas pedagógicas em música desenvolvidas em oficinas do programa, buscando compreender as situações, concepções, estratégias e processos de ensino e aprendizagem da música que as caracterizavam. A coleta de dados fez uso da observação, entrevistas semiestruturadas e fontes documentais. Sendo banda fanfarra e canto coral as atividades mais encontradas, mostramos que os resultados mais efetivos quanto ao desenvolvimento musical foram encontrados em duas situações: i) quando se trabalhava com grupos pequenos, havendo ou não processos de seleção excludentes; ii) quando os monitores responsáveis pelos desenvolvimentos das atividades pertenciam à comunidade ou eram “herdeiros” de uma tradição musical. Apesar de outras oficinas não conseguirem promover um efetivo desenvolvimento musical dos alunos, isto costumava ser minimizado por uma concepção assistencialista do Mais Educação, que enfatizava como seu principal objetivo “tirar a criança da rua”. Criava-se, assim, uma oposição com a experiência de vida do aluno, o que se refletia, também, numa constante desconsideração de sua música. Concluímos que, embora o Mais Educação contribua para a presença de atividades musicais nas escolas, ele carrega contradições entre as propostas do MEC e as realizações efetivas no cotidiano da escola, entre as intenções e fundamentações do programa e as concepções que norteiam os agentes envolvidos, entre as propostas contemporâneas de educação musical e as práticas realizadas.

Palavras chave: educação musical; Programa Mais Educação; prática pedagógica em música.

Projetos governamentais voltados para a expansão da jornada escolar têm contribuído para aumentar a presença da música na escola, através de diversas atividades com caráter extracurricular. Dentre eles, destaca-se o Programa Mais Educação, responsável pelo oferecimento de “oficinas de música” em diversas escolas públicas.

A proposta de ampliação da jornada escolar e implantação das escolas de tempo integral está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece, em seu Art. 34, a ampliação do “período de permanência na escola” e o oferecimento progressivo do ensino fundamental em tempo integral (BRASIL, 1996). No entanto, esta proposta ainda não se realizou plenamente, embora existam, por todo o país, iniciativas de implantação de escolas de tempo integral, propostas por diversos níveis da

administração pública ou por Organizações Não Governamentais.

Neste quadro, o Programa Mais Educação (ME), instituído através de uma portaria interministerial em 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado através de decreto no início de 2010 (BRASIL, 2010), caracteriza-se como uma política pública que tem por objetivo contribuir para a implantação das escolas de tempo integral no país, entendidas como uma proposta política e pedagógica “para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (BRASIL, 2009a, p. 12). Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com secretarias de educação estaduais ou municipais, o programa investe um significativo montante de recursos no desenvolvimento de “ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007). No entanto, embora estejam a cargo das escolas de educação básica, as atividades musicais do programa não têm caráter curricular e nem estão a cargo de professores, mas sim de monitores com formações as mais variadas (cf. PENNA, 2011). Assim, apesar de serem centradas no espaço da escola¹ – por definição, um contexto de educação formal –, enquanto projeto social, apresentam aspectos característicos de educação não formal².

Esta comunicação apresenta uma análise de práticas educativas musicais desenvolvidas pelo ME, com base em diversas pesquisas de campo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação (MUCE) em escolas públicas paraibanas (BRITO, 2011; BARROS; PENNA, 2012; PEREIRA; PENNA, 2012; BARROS; PENNA, 2013a; PEREIRA; PENNA, 2013; FÉLIX, 2013; MENDES, 2013). Através de estudos de caso ou multicaso, tais pesquisas investigaram práticas pedagógicas em música em oficinas do ME em escolas da capital e sua região metropolitana, buscando compreender as situações, concepções, estratégias e processos de ensino e aprendizagem da música que as caracterizavam³. A coleta de dados fez uso da observação de aulas⁴, ensaios e eventuais

¹ O ME propõe parcerias para a utilização de espaços fora da escola para suas atividades. No entanto, Cavaliere e Maurício (2011, p. 11-12) apontam que as opções neste sentido são menos diversificadas na região Nordeste.

² Apoiamo-nos na conhecida classificação dos espaços educativos de educação musical, apresentada por Oliveira (2000), com base em Libâneo (1999).

³ Agradecemos a todos – gestores, educadores e seus alunos – que participaram das pesquisas, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em educação musical, permitindo-nos uma maior compreensão de práticas pedagógicas concretas, em suas dificuldades e positivities.

⁴ Buscamos realizar a observação das aulas com continuidade, de modo a apreender o processo pedagógico e a minimizar o “efeito do observador” (VIANNA, 2007, p. 42). Entretanto, questões do cotidiano escolar e da

apresentações, de entrevistas semiestruturadas com os diversos agentes envolvidos, além de fontes documentais, incluindo documentos oficiais do próprio ME (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2012).

Consideramos indispensável ampliar a discussão a respeito desta temática, na medida em que a escola de tempo integral oferece perspectivas para a expansão da presença da música na educação básica. Na área de educação musical, já existem os trabalhos de Veber (2010; 2011; 2012), que analisam a experiência de educação em tempo integral, numa Escola Pública Integrada da rede estadual de Santa Catarina. Neste caso, todas as atividades oferecidas faziam parte do currículo obrigatório, inclusive as musicais, que estavam a cargo de um professor com formação específica (VEBER, 2012, p. 41-42). Por tais características, esta experiência diferencia-se das práticas de educação musical desenvolvidas através do ME, a respeito das quais não conhecemos nenhum estudo sistemático, afora aqueles que o nosso grupo de pesquisa vem desenvolvendo.

Até pelo fato de ser um programa relativamente recente, encontramos poucos trabalhos específicos sobre o Mais Educação em levantamento bibliográfico da produção sobre o tema, em que a grande maioria dos textos são da área de educação/pedagogia⁵. Os vários estudos encontrados baseiam-se ou na análise de documentos do próprio MEC (NÓBREGA; SILVA, 2010; SILVA; SILVA, 2010; MATOS, 2011a; PINHEIRO, 2009) ou em dados quantitativos sobre sua implementação, como número de escolas e alunos atendidos (FARIA, 2011), ou ainda na aplicação de questionários ou entrevistas com participantes do projeto – gestores, professores comunitários/coordenadores, monitores (PARENTE; AZEVEDO, 2011a; GODOY, 2012; SABOYA, 2012) –, e um dos mais interessantes envolve grupos de discussão sobre a implementação do programa (PARENTE; AZEVEDO, 2011b). Deste modo, na maioria das vezes não trazem dados significativos *sobre as práticas educativas desenvolvidas*, mesmo quando propõem estudos de caso (MATOS, 2011b; SOARES; BRAZ; MEIRELES, 2010) –, além de que muitos deles são marcados por imprecisões ou mesmo inconsistências metodológicas (NUNES, 2011, dentre outros).

Como coloca Cavaliere (2010), a implementação do ME traz desafios em termos de gestão e administração, já que o programa tem uma estrutura descentralizada, dependendo

própria operacionalização do programa afetaram a coleta. Assim, foram descartados dados que não se mostraram adequados.

⁵ Uma exceção é a dissertação de Pereira (2011), da área de economia, que visa compreender o impacto do ME no ensino fundamental de escolas participantes, nos anos de 2009 e 2010.

diretamente de agentes locais, não sendo possível, portanto, adotar estratégias padronizadas para a concretização de suas propostas na realidade específica de cada escola, o que lhe dá “uma feição indutora, de difícil avaliação [a] curto prazo”. Neste sentido, as várias pesquisas que nosso grupo de pesquisa MUCE vem desenvolvendo têm evidenciado a diversidade de práticas existentes.

As atividades musicais propostas pelo ME, que integram o macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, são: banda fanfarra⁶, canto coral, percussão, flauta doce e ensino coletivo de cordas (BRASIL, 2012, p. 9). Banda e coral, práticas que tradicionalmente têm estado presente nas escolas com caráter extracurricular, foram as mais correntemente encontradas nas escolas investigadas, sendo que não foi possível desenvolver pesquisas com coletas em oficinas de flauta ou cordas, atividades que foram acrescentadas mais recentemente ao programa. Apesar de também enfatizarem objetivos de cunho social e, portanto, de caráter contextualista (cf. PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66-67), as ementas das oficinas estão centradas na prática, no fazer musical:

- Banda Fanfarra – Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da auto-estima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares.
- Canto Coral – Propiciar ao estudante condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte, de forma a contribuir para a integração social e valorização das culturas populares. (BRASIL, 2012, p. 22)

Pelas normas de operacionalização do programa, a princípio, em cada escola participante, deveriam ser selecionados 110 alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental: 55 por turno, organizados em duas turmas, agrupando alunos de anos escolares e de faixas etárias distintas – o que difere da organização usual, curricular, das turmas da escola. E todos os alunos inscritos no programa participariam de todas as oficinas oferecidas pelo ME em sua escola (cf. PENNA, 2011, p. 146). No entanto, encontramos esse procedimento mais claramente adotado apenas nas escolas municipais de João Pessoa. Assim, muitas vezes as aulas das oficinas de música não se mostravam produtivas, pois não refletiam escolhas dos

⁶ Especificamente sobre oficinas de banda fanfarra do ME em duas escolas municipais de João Pessoa, ver Barros e Penna (2013b) – apresentado neste mesmo congresso.

alunos em conformidade com seus interesses, sendo comuns problemas de indisciplina e desinteresse (cf., p. ex, BRITO, 2011; BARROS; PENNA, 2012).

Nas pesquisas sobre o ME que tomamos como base, os resultados mais efetivos quanto ao desenvolvimento musical foram encontrados em dois tipos de situação. A primeira era quando se trabalhava com grupos menores – como nas oficinas de banda fanfarra investigadas por Félix (2013, p. 61; 78) em escolas estaduais de Cabedelo, onde 15 foi o número máximo de alunos presentes nas aulas observadas⁷. As duas bandas estudadas conseguiram desenvolver uma prática musical que lhes permitiu participar do *Desfile de 7 de Setembro* na cidade. Aparentemente, o número relativamente reduzido de participantes resultava do (des)interesse dos alunos, sendo que a desistência de muitos deles era aceita como fazendo parte, naturalmente, do processo de trabalho, não tendo sido observadas, pelo menos durante o período de coleta de dados, práticas diretas de seleção.

No entanto, na oficina de banda fanfarra de uma escola estadual de João Pessoa, que desenvolvia um fazer musical envolvendo instrumentos de metal e de percussão, a seleção era explícita, desconsiderando, inclusive, a manifestação de interesse dos alunos, como a cena seguinte ilustra exemplarmente.

Os outros alunos, que não são selecionados para participar da banda, ficam na outra oficina que está acontecendo simultaneamente [...] Como só ficam na banda fanfarra os alunos “aptos”, muitos ficam chateados porque querem estar na banda e não podem. [...] na 2ª observação [...] um aluno perguntou por que toda vez ele ficava fora da oficina de banda fanfarra, não obtendo resposta do monitor. Em seguida, neste mesmo dia, uma aluna entrou na sala e insistiu durante a aula toda para que o monitor deixasse ela tocar junto com os outros alunos. Depois de muito tempo, o monitor passou com ela uma escala, apenas uma vez. (BARROS; PENNA, 2013a, p. 12)

A professora comunitária, responsável pela coordenação das atividades do ME na referida escola, assim justificava a prática adotada, em entrevista (em 18/01/2013):

Tem que ter aptidão. Para tocar um instrumento de percussão, ele [o aluno] tem que ter ritmo. Então, há um teste, mas há uma insistência... revisa, faz de novo, para poder ver se fica. Para estar na banda tem que ser um aluno exemplar. Entrou na banda, vai ter que ter notas, vai ter que se comportar. (BARROS; PENNA, 2013a, p. 12)

⁷ No entanto, o manual de operacionalização do programa indica que as turmas “deverão ter 30 estudantes” (BRASIL, 2012, p. 13).

É clara aqui, portanto, a adoção de uma prática excludente, que desconsidera até o interesse dos alunos. Mesmo encontrando diversas justificativas, que se respaldam ainda na concepção de talento, corrente em práticas tradicionais de ensino de música, cabe questionar os efeitos dessa exclusão sobre a autoestima dos alunos, como já discutido por Penna, Barros e Mello (2012, p. 75), contrariando a própria ementa proposta pelo ME (acima apresentada).

O segundo tipo de situação em que também foram encontrados resultados musicais efetivos era quando os monitores⁸ pertenciam à comunidade e/ou eram praticantes de um fazer musical e “herdeiros” de uma certa tradição – o que é mais comum no contexto das bandas de música⁹. Nos casos estudados por Félix (2013), acima mencionados, os dois monitores de banda fanfarra do ME tiveram grande parte de sua formação em bandas – inclusive um deles na banda marcial da própria escola em que atuava (p. 63) –, sendo esta herança bastante significativa, mesmo quando combinada, posteriormente, a outros estudos formais, inclusive em nível superior (p. 79).

Por sua vez, o monitor da oficina de canto coral de uma escola estadual do município de Conde, investigada por Mendes (2013), era o regente do coral de uma igreja evangélica da comunidade, ao mesmo tempo em que toda a sua formação e atuação musical haviam sido construídas nesse espaço de educação não formal. Nesta medida, ele também se configura como herdeiro de uma prática, como fica claro pela ...

[...] importância que ele atribui ao ensino tradicional de música, centrado nos conhecimentos do professor, com referência na notação musical tradicional. O solfejo na escala tonal é uma técnica muito utilizada durante as aulas e ele se orgulha de ter aprendido com sua professora e ter desenvolvido a percepção auditiva para escrever seus próprios arranjos, tanto para o coral quanto para a banda [sinfônica da igreja]. (MENDES, 2013, p. 90)

No entanto, mesmo neste caso, apesar de sua experiência musical, a falta de um adequado preparo pedagógico para trabalhar com crianças em escola de educação básica revela-se no momento em que o monitor trabalhou uma música em uma tonalidade que não era adequada para os alunos, comprometendo inclusive a afinação, aspecto que ele tanto

⁸ No ME, os responsáveis pelas atividades do contraturno são os “monitores”, cujo trabalho deve “ser considerado de natureza voluntária”, recebendo apenas uma ajuda de custo, como ressarcimento de despesas de transporte e alimentação, conforme o número de turmas sob sua responsabilidade (BRASIL, 2012, p. 15).

⁹ Vale salientar que este não é um fator suficiente ou determinante para um resultado musical satisfatório. Em uma oficina de canto coral estudada por Brito (2011, p. 35-43; 53), o monitor, que tinha este perfil, dedicava-se apenas a ensinar teoria musical, sem que fosse proposta aos alunos uma prática musical que fizesse uso da partitura.

prezava (MENDES, 2013, p. 70). A princípio, o conhecimento da tessitura adequada para trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias, assim como de recursos básicos de regência fazem parte do currículo da licenciatura em música, a formação inicial ideal para um educador musical (cf. PENNA, 2007, p. 50).

Neste sentido, diversos problemas observados em práticas educativas musicais do ME tinham relação com a falta de formação pedagógica dos monitores. Também numa oficina de canto coral em uma escola municipal de João Pessoa, estudada por Brito (2011, p. 44-51), o monitor desenvolvia um prática de canto constante, utilizando como recurso *playbacks*¹⁰ retirados de *caraoquês* – que nem sempre estavam em uma tonalidade adequada às possibilidades vocais dos alunos. Por outro lado, apesar de estar cursando um bacharelado em instrumento, o monitor apresentava dificuldades sistemáticas para dar a entrada para os alunos, contando “um, dois” ou “um, dois, três”, embora nem sempre essa contagem fosse adequada ao início da frase rítmica.

Várias das oficinas observadas não conseguiam, na verdade, promover o desenvolvimento musical dos alunos, como Brito (2011) verificou nas oficinas de canto coral de duas escolas municipais:

Nas duas escolas, A e B, a ênfase maior – no discurso e nas intenções – esteve centrada nos aspectos sociais, [... em] tirar o aluno da rua enquanto seus pais trabalham, para não se envolverem com o mundo do crime [...] Mas, contraditoriamente, isso não aconteceu. Na escola B, por exemplo, o monitor não conseguia dar aulas por causa da indisciplina dos alunos, nem reservava um momento para discutir com os alunos sobre os aspectos sociais, como respeito e disciplina [...]. Na escola A, a discussão sobre os aspectos sociais acontecia, porém a vivência musical através do canto não era desenvolvida. (BRITO, 2011, p. 52)

No entanto, de modo bastante recorrente, problemas relativos à falta de desenvolvimento musical dos alunos eram minimizados por uma concepção assistencialista do ME, que enfatizava o caráter salvacionista da proposta, cujo foco era entendido como “tirar a criança da rua”. Esse entendimento manifestava-se constantemente nas entrevistas com professores comunitários e monitores. Neste sentido, destaca-se o depoimento da

¹⁰ O uso regular de *playbacks* em aulas de canto coral também foi observado numa oficina do ME em uma escola estadual em João Pessoa (PEREIRA; PENNA, 2013, p. 57-59; 63). Em uma das observações, acompanhadas com o áudio, as crianças cantavam praticamente gritando, mas as monitoras pareciam não se importar com isso (p. 59).

professora comunitária de uma escola estadual de João Pessoa, sobre os aspectos positivos do programa, em entrevista (em 23/01/2013):

Ah, o bom de tudo é que eles têm um momento de mais aprendizagem, *ficam na escola ao invés de estar no meio da rua*, porque a gente tem um índice de crianças que vivem em comunidades carentes. Então, se a gente está com eles na escola, a gente está protegendo eles da violência. (PEREIRA; PENNA, 2013, p. 27 – grifos nossos)

Assim, para essa mesma professora comunitária, a noção de *educação integral* se reduz ao fato de “o aluno chegar às oito horas da manhã e sair às cinco e meia da tarde” (PEREIRA; PENNA, 2013, p. 27). Esta concepção diverge da proposta do ME, que defende uma formação global do aluno, em suas várias dimensões, o que não se reduz à mera ampliação da jornada escolar, como diversos estudiosos discutem (MAURÍCIO, 2009, p. 26; GUARÁ, 2009, p. 65-66). Um dos documentos que fundamentam o ME deixa claro que não é suficiente ocupar o tempo do aluno de qualquer jeito, para simplesmente mantê-lo na escola:

Nesta perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno [...] a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009a, p. 28)

O entendimento da “rua” – ou seja, do ambiente de vida do aluno – como uma ameaça da qual é preciso salvá-lo a todo custo contradiz a própria proposta do ME de integração dos saberes escolares e comunitários, promovendo o diálogo entre a cultura local e os currículos escolares (BRASIL, 2009c, p. 13). A ênfase nos problemas das “comunidades carentes” e na “ameaça da rua” pode levar à desconsideração dos elementos positivos da experiência do aluno fora da escola, inclusive da sua vivência musical.

Nesse sentido, significativamente, *em nenhuma das diversas pesquisas* sobre as oficinas de música do ME foi observada alguma atividade pedagógica que partisse ou englobasse, intencionalmente, a vivência musical do aluno, seja porque a escolha do repertório era determinada pelo monitor sem qualquer consulta à turma, seja por clara desconsideração das manifestações musicais espontâneas dos alunos. Duas cenas são exemplares: durante o intervalo de uma aula de canto coral em uma escola municipal de João Pessoa, alguns alunos cantavam, bastante afinados, uma música gospel que não fazia parte do

repertório, mas que se encaixaria perfeitamente para a apresentação do dia das mães (BRITO, 2011, p. 48). Por outro lado, é uma batida funk que surge em uma oficina de banda fanfarra de uma escola estadual:

[...] o aluno novato, que tinha mais dificuldade com o instrumento (trombone), começou a fazer uma batida de funk no instrumento e com estalos da língua. A batida era muito dançante e ritmada e todos os outros alunos apreciaram. No entanto, o monitor apenas observou e depois continuou com a tarefa que estava dando. (BARROS; PENNA, 2013a, p. 14)

Nestas e em inúmeras outras cenas que poderiam ilustrar a questão, fica claro que as diversas discussões de nossa área sobre educação musical e cotidiano (SOUZA, 2000; 2008), sobre “mundos musicais” (ARROYO, 2002), sobre o multi/interculturalismo (PENNA, 2012) estão imensamente distantes das práticas desses monitores, não só pela maioria não ter formação específica na área, mas talvez ainda pela conhecida defasagem entre as discussões acadêmicas e as práticas escolares.

As oficinas do ME em escolas públicas paraibanas analisadas pelas várias pesquisas realizadas por nosso grupo apresentam uma diversidade de práticas, reforçando as colocações de Cavaliere (2010, p. 9) de que as respostas encontradas para a implantação do programa não são padronizáveis, na medida em que dependem dos agentes locais. Tampouco pretendemos generalizar a partir dos diversos casos estudados, mas apontamos, ao longo da discussão, alguns fatores que influem sobre os resultados encontrados, refletindo sobre questões mais amplas que dizem respeito às práticas de educação musical.

Sem dúvida, o ME propicia o aumento de atividades musicais (extracurriculares) nas escolas. Contudo, ao mesmo tempo, carrega contradições entre as propostas do MEC e as realizações efetivas no cotidiano da escola, entre as intenções e fundamentações do programa e as concepções que norteiam os agentes envolvidos, entre as propostas contemporâneas de educação musical e as práticas realizadas, inclusive refletindo tradições musicais correntes.

Assim, uma vez que “as políticas não podem ser analisadas apenas por seus objetivos, mas pelas realidades efetivas que engendram quando de sua implementação” (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 12), cabe acompanhar, com pesquisas sistemáticas que apreendam a diversidade das práticas desenvolvidas, este programa federal que canaliza tantos recursos, em suas realizações concretas.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*: revista do programa de pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de Banda Fanfarra e Hip Hop no Programa Mais Educação*: um estudo multicaso em escolas municipais de João Pessoa. João Pessoa: MUCE, 2012. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC 2011-2012 – versão integral)

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de Banda Fanfarra e Flauta Doce no Programa Mais Educação*: um estudo de caso múltiplo em escolas estaduais de João Pessoa. João Pessoa: MUCE, 2013a. Digitado. (Relatório Parcial de Pesquisa – PIBIC 2012-2013 – versão integral)

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. Banda Fanfarra no Programa Mais Educação: analisando as práticas. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 21., Pirenópolis, 2013. *Anais.....*, 2013b. (anais on line)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88> Acesso em 27 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 04, de 17 de março de 2009*. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola ... 2009d. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=544>. Acesso em: 29 maio

2010.

BRASIL. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em: 25 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola– PDDE/Integral ano 2012*. 2012. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=LinkNoticia.dl... Acesso em: 30 de julho de 2012.

BRITO, Alan de Araújo de. *O ensino do canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa*. 2011. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. CONGRESSO ÍBEROBRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2010, Elvas, Portugal. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso . As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Trabalhos. Natal, ANPED, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do programa Mais Educação na rede municipal do ensino do Natal, RN. *Quijus*, Natal, v. 1, n.1., p. 25-37, 2011.

FÉLIX, Michel Charles Nunes. *A banda vai passar: oficinas de banda fanfarras no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo*. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

GODOY, Cláudia Marcia de Oliveira. Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luís-MA, 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. O Programa Mais Educação do governo federal e sua

versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola. *Revista Espaço acadêmico*, Maringá, v. 10, n. 116, p. 39-46, jan. 2011a.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Trabalhos. Natal, ANPED, 2011b. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:trabalho-s-gt13-educacao-fundamental&catid=47:trabalhos&Itemid=59.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MENDES, Eliane Josefa Ribeiro. *Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre práticas de canto coral em escolas paraibanas*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

NÓBREGA, Simone Andrade; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Analisando valores, diretrizes e objetivos. CONGRESO IBEROAMERICANO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, 3, 2010, Buenos Aires. Disponível em: <http://www.riargentina.org/Memoria%20web/PON%2009%20NobregaAlmeida%20-%20CONCEPCAO%20DE%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20NO%20PROGRAMA%20MAIS%20EDUCACAO.pdf>

NUNES, Alessandra Medeiros. Um estudo sobre o programa mais educação no contexto das políticas educacionais para o município de Recife, no período de 2008 a 2010. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0105.pdf>

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000. p. 15-32.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; AZEVEDO, Érica do Nascimento. Perfil dos monitores do Programa Mais Educação no município de Itabaiana-SE. In: Seminário nacional de política e gestão da educação, 1, 2011, Itabaiana. *Caderno de trabalhos*. Itabaiana: Apogeu, 2011a, p. 98-109.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; AZEVEDO, Érica do Nascimento. Monitoramento do programa mais educação: educação integral em construção. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. 2011b. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes>

Relatos/0105.pdf

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p.49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan.-mar. 2011.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: _____. *Música (s) e seu Ensino*. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 81-100.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.jun 2012.

PEREIRA, Guilherme Costa. Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental. 2011, 96f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de Canto Coral e Percussão no Programa Mais Educação: um estudo multicaso em escolas municipais de João Pessoa – PB*. João Pessoa: MUCE, 2012. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC 2011-2012 – versão integral)

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de Canto Coral e Percussão no Programa Mais Educação: um estudo multi-caso em escolas estaduais de João Pessoa – PB*. . João Pessoa: MUCE, 2013. Digitado. (Relatório Parcial de Pesquisa – PIBIC 2012-2013 – versão integral)

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. A relação com o saber no programa mais educação. CONGRESSO ÍBEROBRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010, Elvas, Portugal. 2010. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf> Acesso em: 27 jun. 2012.

SOARES, Cybele; BRAZ, Sandrine; MEIRELES, Norma. Comunicação e Educação: um estudo de casos da oficina de rádio escolar no Programa Mais Educação em João Pessoa. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2010/resumos/R5-1151-1.pdf>
Acesso em: 27 jun. 2012.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPGM / UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VEBER, Andréia. Ensino de música na escola: a experiência de um currículo integrado. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 247-251. CD-rom.

_____. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., Vitória, 2011. *Anais.....* Vitória: Editora da UFES, 2011. p.280-290. CD-rom.

_____. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p.23-38, jul.-dez. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

Práticas musicais na perspectiva de três grupos com músicos surdos: um levantamento a partir da internet

Wilson Robson Griebeler
Udesc
xinhomontenegro@yahoo.com.br

Regina Finck Schambeck
Udesc
regina.finck@udesc.br

Resumo: Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado em andamento e, surge a partir das inquietações de um educador musical, ao deparar-se com a necessidade de ministrar aulas de música para pessoas surdas. Desta forma, buscam-se subsídios no fazer musical de três grupos com integrantes surdos. As práticas musicais desenvolvidas por esses músicos podem nortear a prática pedagógica a ser adotada no contexto inclusivo, lembrando-se que neste contexto trabalha-se com dois tipos de públicos, ou seja, surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula. Neste texto, apresentam-se as práticas musicais e, o contexto onde atuam os grupos “Surdodum”, de Brasília/DF, “Ab’Surdos”, da cidade de Uberlândia/MG e, “Os Batuqueiros do Silêncio”, da cidade do Recife/PE. Acredita-se que em um estudo mais ampliado, possa se compreender como estas atividades são realizadas e, ao mesmo tempo, uma descrição das estratégias de aprendizagem e execução desses músicos possa contribuir para uma fundamentação do trabalho do professor em sala de aula.

Palavras chave: Educação Musical; Músicos surdos; Surdez.

Introdução

Considerando-se a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas e, pensando em propiciar a todos os alunos oportunidades iguais de aprendizagem, jamais excluindo alunos com alguma deficiência, seja ela física ou mental, surge a inquietação dos professores de música ao depararem-se com a necessidade de ensinar música para alunos surdos. Como ministrar e preparar aulas de música para surdos e ouvintes em um mesmo ambiente? Sabendo-se das dificuldades enfrentadas por esses professores a partir do contexto de inclusão observado nas escolas regulares, partimos de um levantamento para as práticas musicais de grupos com músicos surdos que atuam no cenário nacional. Qual a relação destes músicos com os instrumentos musicais? De que maneira grupos musicais formados por músicos surdos e ouvintes se adaptam e se organizam para tocar conjuntamente? Que estratégias metodológicas são utilizadas por esses grupos? A partir destes questionamentos, acredita-se que as experiências vividas pelos músicos surdos e a sua relação com a música possam ser de

extrema importância no decorrer do processo do ensino de música para surdos nas escolas regulares.

Neste texto, não existe a pretensão de chegar-se à conclusão da melhor maneira de se ministrar aulas de música para surdos e, nem de se estabelecer a forma correta ou não, para a realização de tal trabalho. Existe sim, o empenho em identificar estes saberes e apropriá-los para a prática pedagógica do professor que trabalhará em sala de aula inclusiva, em descobrir o que a música representa na vida dos surdos, como eles a vivenciam no dia-a-dia, nos momentos de lazer e, como podem aproveitar melhor as aulas de música ministradas em escolas regulares para turmas formadas por alunos surdos e ouvintes, ou aulas de música somente para surdos.

Cabe lembrar que na Legislação Federal o termo empregado ao referir-se à surdez é deficiência auditiva. O Decreto 3.298, de 20/12/1999, em seu artigo 4º, define deficiência auditiva como sendo:

[...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) De 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) De 41 a 55 decibéis (db) – surdez moderada;
- c) De 56 a 70 decibéis (db) – surdez acentuada;
- d) De 71 a 90 decibéis (db) – surdez severa;
- e) Acima de 91 decibéis (db) – surdez profunda. (BRASIL, 1999)

Os dados dos grupos com músicos surdos disponibilizados nos sites acessados não fazem menção sobre o grau de perda auditiva dos seus participantes, contudo, os estudos sobre música e surdez tem apontado diferentes níveis de perdas auditivas por parte dos músicos surdos.

Por ser um campo com ampla possibilidade de expansão e, sem muitos trabalhos publicados na área, existe a necessidade de se conhecer o que já vem sendo produzido por músicos surdos. Nesta fase, a descrição das práticas musicais terá como base apenas grupos brasileiros. Assim, este artigo apresenta três grupos: “Surdodum” de Brasília/DF, “Ab’Surdos” da cidade de Uberlândia/MG e “Os Batuqueiros do Silêncio”, de Recife/PE. Os dados a serem apresentados neste momento, se restringem à observação das informações disponibilizadas pelos seus organizadores nos *sites* oficiais destes grupos e outras informações disponíveis na internet. Trata-se de uma primeira etapa de trabalho, que mais adiante buscará aprofundar a descrição das práticas musicais a partir de visitas e observações sistemáticas para se conhecer o trabalho realizado por estes músicos surdos.

Revisão de Literatura

No Brasil, segundo Joly (2009), quando pensamos em materiais didáticos, métodos e propostas de procedimentos na área da educação musical, percebemos que há um acervo considerável, entretanto, quase não há aplicabilidade e utilização do mesmo na educação especial. Esta aplicabilidade é ainda menor quando pensamos na educação musical voltada para surdos, devido ao fato de muitas pessoas, inclusive alguns educadores musicais, considerarem que pessoas com estas características não podem e/ou não querem estudar música.

Lulkin (1998) e Sá (2002) salientam que não se pode generalizar o fato do surdo gostar ou não de música, pois muitos surdos dizem gostar de música e outros dizem odiar, entretanto, ao se trabalhar a educação musical com os mesmos, existe a necessidade de se levar em conta as características destes e as suas bagagens culturais, principalmente buscando-se respeitar as peculiaridades culturais da comunidade surda.

Além disso, através de pesquisas realizadas junto ao banco de teses e dissertações da CAPES e, anais e revistas da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), acerca da temática música e surdez, também pode ser observado que a produção ainda não é significativa em termos de quantidade, se comparada à produção voltada para a educação musical em geral.

Nos últimos anos alguns pesquisadores dedicam-se a estudar esta temática e, entre eles, pode-se citar as teses de Luiz (2008), Finck (2009) e os artigos de Kuntze; Schambeck (2013), Fiocruz; Magalhães (2011), Pereira (2004), Silva (2008) e Finck (2007, 2008). Além destes trabalhos, a publicação de Hagiara-Cervellini (2003).

A maioria dos trabalhos encontrados que versam sobre música e surdez são pertencentes a outras áreas que não a educação musical propriamente, podendo citar entre estas: educação, educação especial, psicologia, fonoaudiologia, psiquiatria, artes plásticas/visuais, letras, filosofia, educação física e engenharia mineral e, sendo os mesmos sobre diferentes temáticas, como poluição sonora, papel da linguagem no desenvolvimento de crianças surdas, música e psicanálise, estudos de percepção musical para surdos e cegos e musicalidade e ensino de música ao educando surdo.

Práticas e adaptações metodológicas de três grupos musicais com integrantes surdos

Os dados apresentados a seguir, foram organizados e retirados dos *sites* oficiais de três grupos musicais brasileiros com integrantes surdos: Surdodum, Ab´Surdos e Os Batuqueiros do Silêncio, e também de outras fontes disponíveis na internet.

Surdodum

Desde criança convivendo com uma colega surda em seu período escolar, a professora e fonoaudióloga Ana Lúcia Soares¹ já sonhava em realizar um trabalho que promovesse a inclusão social de jovens surdos. Em seu primeiro emprego, no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Paroni (CEAL), uma escola pública especializada no ensino voltado para pessoas surdas, onde trabalhava como alfabetizadora de crianças surdas e educadora musical, Ana Lúcia começou a desenvolver o Surdodum enquanto cantava em um grupo de percussão, e acabou recebendo um convite para ensinar seus alunos a tocarem percussão em um show de final de ano. Surgiu, assim, o Surdodum, em 1994. Com o sucesso da apresentação, no ano seguinte, esta mesma professora transformou a ideia em um projeto e o submeteu à aprovação da Fundação Educacional do Distrito Federal. O nome do projeto foi ideia de Clésio Alves, um dos alunos, tendo como objetivo misturar a palavra surdez com o nome de um dos grupos de percussão mais conhecidos do Brasil, o grupo baiano Olodum.

Ana Lúcia Soares desenvolve a percepção de ritmo em seus alunos usando as batidas do coração, dos pés, das mãos, a respiração, o relógio e, também, utilizando-se de informações visuais. Outra técnica de percepção de ritmo se dá por meio da pulsação da música, principalmente através de sons mais graves, o que, pode ser comparado ao que sente um ouvinte ao escutar uma música em volume muito elevado, podendo sentir as vibrações sonoras desta música em seu corpo. Já no trabalho de canto/vocalização, a professora canta e interpreta as músicas para Andréia e Luciana, outras duas integrantes que também cantam durante as apresentações.

Segundo a professora Ana Lúcia, o processo de tocar e cantar ajuda os alunos a desenvolverem, mais rapidamente, a capacidade de falar, demonstrando grande rapidez na aprendizagem. Através deste trabalho, melhoram a fala e, conseqüentemente, sua capacidade de comunicação e também a autoestima.

¹Os nomes e as informações deste texto foram extraídos dos sites dos grupos e de outras fontes na internet, e estão disponíveis para consulta pública. (Endereços de acesso podem ser consultados nas referências).

A banda show do Surdodum já possui um CD, denominado “Na batida do silêncio”, gravado em 2004, que reúne dez músicas inéditas compostas por um integrante do grupo. Em 2010 foi produzido também um DVD. Desde sua criação o grupo Surdodum ascendeu muito, e o trabalho desenvolvido vem sendo reconhecido pela mídia.

Como destaque também cabe mencionar a premiação recebida em 2003, pela Fundação Banco do Brasil, passando a integrar o Banco de Tecnologias Sociais desta entidade. O projeto conta, ainda, com o “Surdodunzinho”, trabalho voltado para crianças de quatro a doze anos.

Ab'Surdos

Em 2001, a professora Sarita Araújo Pereira criou o projeto “O surdo: caminho para educação musical” que, atualmente atende a trinta e sete estudantes surdos que podem optar por aulas de violão, teclado, bateria, musicalização, jazz, coral e desenho. Por possuir “surdez parcial”, esta professora sentiu a necessidade de criar uma forma de facilitar a vida de outros surdos interessados em atividades musicais. Segundo ela, começou a aprender piano aos oito anos de idade, tendo a música grande importância na sua vida. Tendo como base a sua própria experiência, criou o projeto para que alunos surdos também pudessem aprender música em um conservatório. Atualmente, o projeto conta com o apoio de mais uma professora de música.

Segundo as professoras, o aprendizado musical se dá de forma diferente para cada estudante, variando de acordo com a audição residual de cada um. Entretanto, a vibração acaba sendo um elemento comum no ensino de música para surdos, tanto nos casos de surdez parcial como nos casos de surdez total. Ambas ressaltam a importância de se trabalhar a percepção vibracional e, a partir desta percepção, inicia-se o trabalho rítmico. Para tanto, sempre que possível, utilizam-se de um ambiente onde se tenha um bom “retorno”, como um tablado, por exemplo. Outra forma utilizada pelas professoras é a de sempre deixar caixas de som direcionadas para os estudantes surdos e, também, utilizar-se de instrumentos que propiciem um bom som, facilitando assim a percepção por parte destes educandos. Para Sarita, a força de vontade apresentada pelos educandos surdos com os quais trabalha é tão grande que, muitas vezes, se torna até mais fácil ministrar aulas de música para estes do que para estudantes ouvintes.

Deste trabalho, cabe destacar a aluna Daniele Prometi, com surdez profunda que, foi a primeira aluna de piano da professora Sarita, tendo iniciado seus estudos quando tinha apenas doze anos de idade. Atualmente, é tecladista do grupo Ab'Surdos e, a primeira estudante surda a se formar como técnica em música no Conservatório Estadual Cora Pavan Caparelli, de Uberlândia/MG .

O grupo Ab'Surdos surgiu em 2004 e, é composto por treze músicos, sendo oito surdos e cinco ouvintes voluntários. Além de vários materiais disponibilizados na internet o grupo produziu em 2010 um DVD. O trabalho de educação musical realizado no conservatório gerou a produção de um dicionário musical para surdos. Segundo Sarita, este projeto está em fase de finalização e deverá ser disponibilizado para a comunidade surda em versões impressa e digital.

Batuqueiros do Silêncio

Este projeto foi idealizado por Irton Silva, mais conhecido no meio artístico como Batman Griô. A denominação “Griô” é um termo africano, utilizado para referir-se a pedagogos práticos que trabalham a educação de maneira informal, através de lendas e histórias.

Dentro deste projeto, este educador realizou oficinas de musicalização e, a partir delas, surgiu o grupo “Batuqueiros do Silêncio”. A ideia para a criação deste grupo surgiu quando Batman assistiu ao filme “O resto é silêncio”, que apresenta a história de uma jovem surda que, levada por sua vontade de dançar, utiliza recursos luminosos para sentir o ritmo das músicas.

A partir da ideia suscitada por este filme, este educador que, já participava de atividades inclusivas, começou a vislumbrar a Metodologia MusicaLibras, em que luzes substituem os recursos sonoros. Para aplicar esta metodologia são utilizados alfabeto musical/visual, metrônomo visual e sensores nos instrumentos.

Através de uma parceria firmada com o atelier percussivo “Casa do Tambor”, esta experiência ficou ainda mais acessível, podendo-se assim passar a trabalhar também com estes artifícios voltados para a parte visual dos educandos, como luzes e sensores adaptados aos instrumentos, facilitando assim o melhor desenvolvimento das atividades propostas.

A ideia de um metrônomo convencional foi adaptada por Batman, tornando-se um metrônomo visual, sendo um equipamento constituído por quatro lâmpadas ligadas a um

sequenciador eletrônico. No começo das atividades, este era usado apenas para marcar frases rítmicas dentro de um compasso musical, mas com o passar do tempo, acabou sendo empregado também na tradução literal de frases musicais. Segundo Batman, estas lâmpadas do metrônomo possuem tamanhos e cores diferentes, trabalhando através desta dinâmica a intensidade e as pausas das músicas.

Este trabalho foi desenvolvido durante toda a prática pedagógica de musicalização que teve início em abril de 2009, com a residência artística do educador musical Batman Griô em uma escola bilíngüe da cidade do Recife/PE, através do prêmio “Interações Estéticas”, oferecido pela FUNARTE/Ministério da Cultura. Na sequência, durante um *workshop* realizado no 19º Festival de Inverno de Garanhuns, evento este promovido pela FUNDARPE (Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico Pernambucano), este educador teve a oportunidade de experimentar as suas técnicas desenvolvidas durante esta residência, transformando-a também em uma espécie de alfabeto musical-visual, em que as figuras de tempo são representadas por sinais visuais. Esta metodologia foi aplicada para um grupo de jovens surdos, oriundos de cidades do agreste pernambucano.

No ano de 2010, a proposta desenvolvida por Batman Griô, intitulada “Batuqueiros do Silêncio – um baque de nação promovendo a inclusão” foi a única proposta do estado de Pernambuco a ser contemplada no edital “Ideias criativas para o 20 de Novembro”, promovido pela Fundação Palmares/Ministério da Cultura. Através deste prêmio foi possível iniciar-se então a oficina que deu origem a este grupo de percussão denominado “Batuqueiros do Silêncio” que, apresenta-se tocando ritmos da cultura popular brasileira, como: maracatu de baque-virado, frevo, samba, ciranda, entre outros. O grupo é formado por jovens com idades entre quinze e vinte e nove anos que, apresentam surdez parcial ou total, e são oriundos da cidade do Recife ou região metropolitana. Os integrantes deste grupo participaram de oficinas de musicalização, ministradas pelo grupo Batmacumba, através do núcleo “Batmacumba Inclusiva”, criados e coordenados por Irton Silva.

As apresentações são realizadas somente pelos integrantes do grupo ou em parceria com músicos locais, com atividades que englobam desde seminários em escolas e universidades, até eventos oficiais do calendário cultural de Pernambuco, como o Carnaval Multicultural do Recife, em 2011. Nesta ocasião foi lançado o bloco “Batuqueiros do Silêncio”, primeiro bloco “músico-acessível” do mundo, formado exclusivamente por pessoas com surdez total ou parcial.

Considerações

A revisão de literatura e o relato das práticas musicais de três grupos com integrantes surdos teve por objetivo apresentar os recursos metodológicos adotados, promovendo uma discussão inicial sobre possibilidades para o ensino de música em contexto inclusivo. Há a necessidade de aproximação do que é colocado no discurso de uma educação de qualidade para pessoas com deficiência, daquilo que realmente vemos na prática. Neste sentido, este trabalho pretende contribuir para a evolução da educação musical especial, principalmente na educação musical de pessoas surdas.

Acredita-se que, como educadores musicais, devemos continuar investigando possíveis formas de trabalhar a música para pessoas surdas e, até o momento, pelo que já foi apontado neste texto, por meio de pesquisa bibliográfica e também pela busca na internet, há projetos em andamento que destacam a utilização de instrumentos de percussão, adaptações dos instrumentos com apoio no campo visual e, ainda, a adaptação e criação de conceitos musicais na linguagem da Libras (Língua Brasileira de Sinais).

As experiências aqui relatadas podem instigar o educador musical a repensar suas práticas em sala de aula e ajudá-lo a adaptar as atividades, no sentido de incluir seus educandos surdos nas práticas musicais. Para concluir, com base nestes estudos e pesquisas, até o momento, fica a certeza de que se cada educador fizer a sua parte, poderemos dar “voz musical” às pessoas surdas. Outro ponto a ser mencionado é a qualidade da produção sonora destes grupos, e que está disponibilizada para apreciação em alguns *sites* mencionados nas referências.

A pesquisa de mestrado que está em andamento parte deste relato para criar e repensar outras possibilidades de adaptações metodológicas, inclusive como o surdo percebe seu ritmo interno. Assim, em trabalho futuro, pretende-se investigar, com profundidade, como os músicos surdos percebem e constroem a sua relação com a música e, principalmente, como estabelecem o ritmo interno, elemento básico para a prática musical coletiva.

Referências

BRASIL. Decreto nº 3298/99 de 20 dez. 1999. Regulamente a lei nº 7.853, de 24 de out. de 1989, dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*.

CHEVRAND, Danielle. Projeto Surdodum transforma jovens surdos em músicos. *Folha Online*, jan. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd030105c.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

DVD. *Banda Ab'Surdos*. Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. FX produções, 2010.

FINCK, Regina. Surdez e Música: será este um paradoxo? In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Mato Grosso do Sul. *Anais...*Mato Grosso do Sul, ABEM, 2007.

_____, Regina. Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...*São Paulo, ABEM, 2008.

_____, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. Porto Alegre, 2009. 234f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FIOCRUZ, Jeanine B; MAGALHÃES, Liana. Possíveis estratégias para a educação musical de crianças surdas. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Vitória. *Anais...* Vitória, ABEM, 2011, p. 2013-2022.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus, 2003.

JENDIROBA, Dalton. Surdodum – Na batida do silêncio – Clube do choro em Brasília. *EsporteCultura*:unidos em um só lugar, set. 2011. Disponível em: <<http://www.esportecultura.com.br/2011/09/surdodum-na-batida-do-silencio-clube-do.html>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

JOLY, Ilza Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. Centro de Educação. In: *Revista Educação*, vol. 28, nº 02, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm>>. Acesso em: 14 de mar. 2010.

LUIZ, Teumaris R. B. *O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros e velocidade do ritmo: proposta de utilização do bpm counter e do vpm counter*

no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas. Campinas, 2008. 301f. Tese de Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.

LULKIN, Sérgio. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUNTZE, Vivian L.; SCHAMBECK, Regina F. Música e Surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil. In: XXIII Congresso da ANPPOM. Natal, Rio Grande do Norte. *Anais...* Natal: ANNPOM, 2013. CD-ROM. ISBN 19835973.

PELE, Projeto som da. Release do grupo Batuqueiros do Silêncio, musicalmente capacitado através de uma metodologia inédita e pioneira, a MusicaLibras. *Blog Som da Pele*, set. 2011. Disponível em: <<http://sompale.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

PEREIRA, Sarita A. O surdo: caminho para a educação musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, ABEM, 2004. p. 966-970.

RECIFE, Retratos do. Batman e o som a flor da pele. *Blog Retratos do Recife*, maio 2012. Disponível em: <<http://retratosdorecife.blogspot.com.br/2012/05/batman-e-o-som-flor-da-pele.html>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SÁ, Nídia R. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACI, Rede. Banda de surdos de Conservatório Estadual de Minas Gerais vai gravar DVD. *USP Legal / Rede Saci*, nov. 2009. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=27361>>. Acesso em: 02 maio 2013.

SILÊNCIO. Batuqueiros do. Conheça os Batuqueiros através dos ensaios. *Blog Batuqueiros do Silêncio*, nov. 2011. Disponível em <<http://www.batuqueirosdosilencio.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

SILÊNCIO. Música e. *Projeto Música e Silêncio*, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.musicaesilencio.com.br/index.php/projetos>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

SILVA, Cristina Soares da. Atividades musicais para surdos: como isso é possível. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, ABEM, 2008.

SURDODUM. Grupo Brasiliense Surdodum já lançou CD e tem DVD pronto, ainda inédito. *Correio Braziliense*, abr. 2012. Disponível em: <<http://divirta-se.correioweb.com.br/materias.htm?materia=14286&secao=Programe-se&data=20120417>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

VOZ, Vez da.Banda Ab'Surdos. *Vez da voz*, nov. 2010. Disponível em:
<http://www.vezdavoiz.com.br/site/informacoes/2010/11/banda_ab_surdos>. Acesso em: 02
maio 2013.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência,
tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Práticas Musicopedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Salvador: um relato das observações e intervenções dos bolsistas do PIBID Música da UFBA

Jaqueline Câmara Leite
UFBA
leitejak@ufba.br

Resumo: O artigo apresenta as práticas musicopedagógicas de cinco escolas da rede municipal de ensino de Salvador-BA, a partir da análise das observações e intervenções de bolsistas do PIBID-Música da UFBA e dos planos de trabalho dos professores supervisores. Os objetivos pedagógicos, o referencial teórico e as propostas de atividades (flauta doce, a prática de coral, a utilização de jogos de mãos e copos, teatro musical, festival de música, canções e histórias infantis) são expostos destacando semelhanças e diferenças. Concluímos que a partir dessa experiência e da vivência de diferentes possibilidades pedagógicas o PIBID tem contribuído para a formação de professores de música mais coerentes com a diversidade da realidade brasileira.

Palavras chave: Música na Escola. PIBID. Formação Docente.

Introdução

O Subprojeto Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade Federal da Bahia – UFBA iniciou suas atividades em 2010 sob a coordenação da professora Flávia Candusso, com 10 licenciandos e com parceria de duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Em agosto de 2012, sob a coordenação da professora Jaqueline Leite, foi ampliado e atualmente possui 25 licenciandos e parceria com mais três escolas da mesma rede. Cada supervisor é responsável por 5 bolsistas, que uma vez por semana acompanham as aulas de música, inicialmente observando e paulatinamente realizando intervenções, participam também das demais atividades promovidas pela escola.

Em junho de 2013, no Seminário do PIBID-UFBA, os bolsistas apresentaram, em grupos, relatos de experiência sobre suas respectivas escolas. O objetivo deste artigo é apresentar a realidade da prática musicopedagógica das escolas parceiras, a partir dos relatos dos bolsistas e dos planos de trabalho dos supervisores, destacando as semelhanças e as diferenças destas práticas e seus impactos na formação dos envolvidos.

As Escolas Parceiras



As escolas da Secretaria Municipal da Educação de Salvador-BA – SMED estão distribuídas, a partir de sua localização, em onze Coordenadorias Regionais de Educação-CRE, as duas primeiras escolas parceiras do PIBID Música pertencem à CRE Cidade Baixa, a Escola Municipal Santa Bárbara e Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus. Com a ampliação em 2012 passamos a atuar em mais três CREs, visto que, a Escola Municipal São Domingos Sávio, pertence à CRE Orla, a Escola Municipal Xavier Marques à CRE Cabula e a Escola Municipal Irmã Scheilla à CRE Itapuã. Ainda estamos muito distantes de um mapeamento significativo a respeito das práticas da educação musical na rede municipal de Salvador, contudo verificamos que o crescimento do programa nos permitiu ampliar o campo de alcance no que se refere à estas práticas.

Quanto ao público atendido, as Escolas Santa Bárbara, Carmelitana do Menino Jesus, São Domingos Sávio, possuem as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e o Segmento de Jovens e Adultos- SEJA, contudo em 2012, apenas a São Domingos Sávio oferecia música para este segmento. A Escola Xavier Marques atende apenas ao público do Ensino Fundamental I e diferente as demais que atendem o último ano da Educação Infantil, a Escola Irmã Scheilla recebe crianças a partir de dois anos de idade, dedicando-se apenas a esta modalidade de ensino.

Nestas escolas, as aulas de música iniciaram-se com a chegada dos professores de música, na Escola São Domingos, Xavier Marques e Santa Bárbara em 2007, na Escola Carmelitana do Menino Jesus em 2011 e na Irmã Scheilla em 2012. Quando chegaram às suas escolas, os professores não encontraram estrutura física adequada, nem recursos materiais para a prática pedagógica musical, a partir de cada realidade desenvolveram estratégias para superar essas dificuldades. Em relação aos recursos, em 2011 a SMED enviou alguns instrumentos de percussão (alfaia, tamborim, pandeiro, surdo, etc.), também alguns livros, CDs e DVDs pertencentes ao Kit Palavra Cantada; outros instrumentos e recursos, como por exemplo flautas doce, teclado, violões, CDs, DVDs, TV, aparelhos de DVD, caixa amplificadora, foram adquiridos com capital do Programa Dinheiro Direto na Escola, nesta situação percebemos que os professores que se envolvem diretamente na administração e Conselho Escolar de sua unidade conseguem maior investimento para seu trabalho; também alguns professores desenvolveram projetos de construção de instrumentos com materiais recicláveis. No caso específico da Escola Irmã Scheilla, o professor ingressou na rede depois

da distribuição do referido Kit, ele leva seus próprios recursos: teclado, notebook, e pequenos instrumentos de percussão.

Em relação a estrutura física, em 2012 as escolas Carmelitana e Xavier Marques possuíam uma sala específica para a aula de música, a Irmã Scheilla uma sala adaptada e nas demais escolas o professor utilizava a sala dos alunos. Na Escola Santa Bárbara o professor adaptou um armário, transformando-o em um carrinho, que serve de transporte para levar instrumentos e recursos para as salas de aula dos alunos.

A Prática Musicopedagógica nas Escolas Parceiras

O subprojeto PIBID-Música foi construído visando “inserir o licenciando no contexto escolar com o objetivo de articular os conhecimentos práticos e teóricos de música com a práxis pedagógica, no sentido de desenvolver uma mentalidade crítico-reflexiva voltada para a produção de conhecimento” (UFBA, 2009). Como não pretendemos padronizar as práticas pedagógicas, cada supervisor elabora seu plano de trabalho a partir do projeto que já vem desenvolvendo em sua unidade escolar, ciente do objetivo do nosso subprojeto.

Ao analisar os planos de trabalho das escolas, percebemos que os objetivos são parecidos, nestes encontramos: desenvolvimento da musicalidade, da percepção auditiva, da sensibilidade e da receptividade ao fenômeno sonoro, formação do ouvinte crítico e vivência da música. Podemos afirmar que todos os planos de trabalho objetivam a musicalização dos alunos, segundo a conceituação de Penna (2010):

concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente (PENNA, 2010, p. 49)

Quatro dos cinco planos destacam ainda como objetivos do trabalho pedagógico musical, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social, ou seja a música além de ser abordada como o área de conhecimento que possui conteúdos específicos, é vista como meio que auxilia no desenvolvimento de outras necessidades humanas (POURTOIS, DESMET, 1999). A inserção destas questões podem ser justificadas pela concepção de que a aula de música deve contribuir para a formação integral das crianças.

Em relação à fundamentação metodológica, os supervisores das escolas Irmã Scheilla, Xavier Marques e São Domingos Sávio afirmam utilizar o modelo CLASP de Swanwick, traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como TECLA (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação). Os supervisores das escolas Irmã Sheilla e Xavier Marques também utilizam a pedagogia Willems (1964), assim como o supervisor da Escola Carmelitana do Menino Jesus. O supervisor da Xavier Marques cita também Murray Schafer e o supervisor da Escola Santa Bárbara diz basear-se nos pensamentos de autores como Paulo Freire, Howard Gardner, Lev Vygotsky e Jean Piaget.

Todos os supervisores utilizam os Marcos de Aprendizagem da SMED, documento construído entre 2009-2010 pelos professores de música da rede. A partir de três eixos (Apreciação e Percepção Musical, Composição e Improvisação e Execução Musical e Performance) o documento estabelece as competências, os conteúdos e as habilidades que devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental I e II.

No que se refere as propostas pedagógicas destacam-se o ensino coletivo de flauta doce, a prática de coral, a utilização de jogos de mãos e copos, teatro musical, festival de música, canções e histórias infantis, que serão apresentadas a seguir.

Ensino Coletivo de Flauta Doce

Em 2012, duas escolas parceiras ofereceram a prática da flauta doce como uma das propostas metodológicas, a Escola Carmelitana e a Escola Xavier Marques. As propostas se diferenciam em alguns aspectos: frequência das aulas, ingresso dos alunos, tempo de aula, metodologia. Na Escola Carmelitana, as aulas de flauta doce foram oferecidas para todos os alunos das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I, uma vez por semana, nos 50 minutos das aulas de música, no período regular. Os alunos que nos anos anteriores já haviam tido aulas de música e iniciado o processo de leitura e escrita musical, agora iniciavam sua prática instrumental com a flauta doce, utilizando os conhecimentos que já possuíam.

Na Escola Xavier Marques as aulas de flauta doce tinha a duração de uma hora e meia, aconteciam duas vezes por semana no turno oposto ao das aulas regulares, todas as crianças do Ensino Fundamental I que desejassem poderiam participar e a metodologia empregada era a execução por imitação. Infelizmente como este trabalho se caracteriza como projeto extraclasse, no início de 2013 foi suspenso por ordens da SMED.

Nas duas propostas os alunos só tinham acesso a flauta doce na escola e o que dificultava o desenvolvimento técnico e musical no instrumento, principalmente na situação da Escola Carmelitana. Apesar de oportunizar à criança a experiência de execução não podemos ignorar que a flauta doce, assim como qualquer outro instrumento musical, possui uma técnica específica e requer do intérprete tempo e dedicação para que se desenvolva às habilidades necessárias para expressar-se artisticamente. O grupo de alunos da Escola Xavier Marques, que participavam há mais tempo e tinham um maior tempo de aula, construíram um repertório e realizaram algumas apresentações, contudo com o encerramento do projeto não continuaram a desenvolver estas habilidades.

A prática coral

A mesmas escolas que desenvolveram a proposta com flauta doce também trabalharam com coral infantil em 2012. No que se refere a Escola Xavier Marques, a sistematização era a mesma do projeto de flauta doce, os alunos aprendiam as canções por imitação e criavam movimentos corporais para as mesmas. Na Escola Carmelitana o coral funcionava uma vez por semana, aberto para alunos de todas as turmas, com a duração de uma hora e meia, os alunos também aprendiam por imitação e realizavam coreografias, elaboradas por uma das bolsistas do PIBID ou pelo professor. Os dois corais se apresentaram em vários eventos de suas escolas, de outras escolas, das CREs, e do próprio PIBID-Música.

Na Escola São Domingos, esta prática foi aplicada com os alunos do SEJA. As aulas aconteciam apenas uma vez por semana com a duração de 50 minutos, e os alunos dedicaram-se a aprender apenas uma canção, o Hino da África do Sul. Neste encontros, foram trabalhados: a contextualização da canção, a pronuncia do texto, exercícios vocais e de afinação, jogos para memorização da letra e o arranjo vocal. O coral do SEJA apresentou-se junto com os demais alunos da escola, no Musical Baile do Menino Deus, este foi um momento muito importante, pois a maioria nunca havia estado num palco, o que certamente contribuiu muito para a aumento da autoestima dos envolvidos. Infelizmente, em 2013 as aulas de música do SEJA foram suspensas em toda a rede municipal, por determinação da SMED.

Jogos de Mãos e Copos

Em 2012, Jogos de mãos e copos fizeram parte da proposta metodológica de suas escolas parceiras: Escola Santa Bárbara e São Domingos Sávio. Na Santa Bárbara os jogos foram aplicados em todas as turmas do Ensino Fundamental I, depois de trabalhar a pulsação, os movimentos do jogo e a passagem dos copos o professor adicionava aos jogos músicas que faziam parte do repertório dos estudantes como, cantigas populares, parlendas e canções, o que tornava a atividade mais familiar e contribuía para o processo de aprendizagem. Além da execução o professor também trabalhou com a possibilidade de criação, em pequenos grupos os alunos criavam ritmos e movimentos e apresentavam no final da aula.

Na Escola São Domingos Sávio a proposta de jogo de copos foi aplicada pelos bolsistas com os alunos do SEJA. A atividade foi realizada a partir da parlenda “Viva Eu Viva Tu”, depois de aprenderem movimentos simples os alunos foram desafiados a fazer a passagem dos copos, neste momento alguns alunos demonstram dificuldades, principalmente no que se refere a coordenação motora fina. Depois de um semestre de trabalho essas dificuldades foram superadas e uma das professoras generalista destes alunos observou que o jogo contribuiu para a realização de outros movimentos com o braço, influenciando inclusive na maneira deles segurarem o lápis.

A partir desta proposta os bolsistas constataram que esta atividade pode ser utilizada com diferentes faixas etárias e além permitir o trabalho de conteúdos musicais, também é um recurso lúdico para o desenvolver a coordenação motora, a atenção, o trabalho em equipe, a paciência, o respeito ao tempo do outro e a solidariedade prazerosamente.

O Musical Baile do Menino Deus

A proposta do Musical “Baile do Menino Deus” de Ronaldo de Brito e Assis Lima, fez parte do projeto “Cantos e Encantos da Cultura Popular” e foi realizada na Escola São Domingos Sávio. As primeiras atividades buscavam conhecer e considerar o conhecimento prévio dos alunos sobre as manifestações da cultura popular presentes na obra (Folgedos, Reisados, Pastorinhas, Pregões, entre outros). Posteriormente, baseada na metodologia dos mestres da cultura oral, as aulas aconteceram em forma de contação de história, enriquecida pela teatralização da professora e pela trilha sonora produzida pelos bolsistas. Durante o processo de contação da história, as músicas foram ouvidas, na mesma ordem da sequência do texto. As atividades realizadas nas aulas foram vinculadas à este repertório até que se

formaram os grupos, escolhidos os personagens e iniciaram-se os ensaios.

O espetáculo “Baile do Menino Deus” foi apresentado em novembro de 2012, no Teatro Hora da Criança, Salvador-BA, com a participação de bolsistas nos papéis principais, de alunos do Ensino Fundamental I e do coral dos alunos do SEJA que foi inserido no roteiro, cantando o Hino da África do Sul em louvor ao menino Deus. Para os bolsistas o processo de construção do musical fortaleceu a comunidade escolar e reafirmou a importância de atitudes de colaboração e trabalho em grupo. Favoreceu a construção de laços afetivos entre a professora supervisora, os bolsistas e os alunos e permitiu perceber que apesar das dificuldades e da realidade da rede pública de ensino é possível produzir uma amostra artística interessante a partir de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Xavier Music Festival

Em 2012, o festival de música da Escola Xavier Marques teve como tema Diversidade e pela primeira vez contou com a participação dos bolsistas do PIBID. Inicialmente foi realizada a escolha das canções, a partir de sugestões dos professores generalista, de discussões em sala de aula, e do gosto pessoal dos alunos participantes. As canções escolhidas foram trabalhadas na aula de música por meio de jogos e brincadeiras musicais, neste momento características, semelhanças e diferenças das canções escolhidas eram trabalhadas. Posteriormente, os alunos individual ou coletivamente construíram paródias, paráfrases e composições que quando necessário sofreram intervenções do corpo docente na correção ortográfica e de métrica e prosódia. As construções coletivas aconteceram durante as aulas de música, os alunos fizeram sugestões de frases e o professor organizou fazendo os ajustes necessários. A terceira fase foi da produção, quando foram realizados ensaios com playbacks e com acompanhamento instrumental dos bolsistas, criação de coreografias, ensaio de posicionamento no palco e atitude perante a plateia. A etapa final foi a realização do festival com a apresentação das canções para toda a comunidade escolar, assim como nos ensaios os alunos que cantaram foram acompanhados pelos bolsistas.

Para os bolsistas, este trabalho mostrou-se como uma proposta metodológica eficaz para conhecer melhor a realidade dos alunos e desenvolver habilidades musicais a partir do universo sonoro deles, levando-os a agir criticamente em relação às canções da cultura de massa, caracterizando-as. Além disso, a proposta envolveu toda a comunidade escolar,

transformando-se em uma possibilidade de formação musical também para os pais, professores e funcionários que participaram ativa ou passivamente do festival.

Canção e Histórias Infantis

As aulas na Escola Irmã Scheilla foram repletas de canções, por causa da faixa etária, 02 à 05 anos, pouco tempo foi dedicado a explicações e conversas, todas as atividades foram conduzidas pelo uso das canções. Outro recurso que o professor supervisor utilizou foram as histórias infantis, elas estavam presentes no momento do relaxamento, quando as crianças escutavam-nas por meio de áudios; na apresentação de canções quando o professor contava alguma pequena história; no trabalho de desenvolvimento auditivo quando o professor as sonorizava utilizando gravações e recursos do teclado para representar sons da natureza e do cotidiano; na apresentação de alguns instrumentos musicais, como por exemplo os instrumentos utilizados na capoeira; e também durante dramatizações dos bolsistas de histórias musicadas. As atividades foram enriquecidas com materiais como fantasias, fantoches, mascaras, bolas, fitas e etc levados pelos bolsistas e pelo professor de música.

Para os bolsistas o uso das histórias infantil tem estimulado a imaginação e a criatividade das crianças, visto que cada criança cria seus próprios personagens, imaginando os rostos, as expressões e os lugares citados, participando ativamente, aspecto perdido diante dos diversos recursos visuais do mundo contemporâneo.

Considerações Finais

As experiências aqui relatadas demonstram que os supervisores possuem a mesma concepção sobre a função da música na escola e compartilham de um mesmo referencial teórico, no entanto, apresentam práticas pedagógicas diferentes. Os resultados e os desafios destas práticas indicam que além da formação inicial na Universidade, as experiências musicais e pedagógicas do professor e a realidade da comunidade escolar precisam ser consideradas na elaboração dos projetos de trabalho.

A partir das observações e intervenções, nas escolas parceiras, os bolsistas perceberam que não existem respostas prontas para as questões relacionadas a música na escola, pois uma solução padronizada, certamente não contemplará a diversidade cultural brasileira. Acreditam portanto, que a prática musicopedagógica na escola deve considerar o

contexto sociocultural dos educandos, levando-os ao desenvolvimento musical a partir de suas vivências.

Destacam também, a partilha dos saberes específicos de cada bolsista, que sob orientação de um professor supervisor, assumiram a liderança em diferentes atividades, compartilhando com os demais seus conhecimentos. Além de aplicar e ampliar seus conhecimentos em sala de aula, os bolsistas ressaltam a vivência de outros aspectos da prática pedagógica: a escolha e análise de materiais didáticos e repertório; o equilíbrio da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o produto artístico resultante deste processo; as possibilidades de superar as situações diversas do ensino público principalmente com as restrições causadas pelas restrições financeiras e estruturais; a importância de uma relação saudável com todos os docentes e com a gestão escolar; o respeito ao calendário escolar e a flexibilidade no planejamento; e o estabelecimento de vínculos afetivos na relação professor-aluno.

Estes vínculos tem despertado nos bolsistas o sentimento de pertencimento, que deve ser entendido de forma ampla e continuada. Pois, quando estiverem inseridos profissionalmente em uma escola, só serão capazes de promover uma educação musical de qualidade, que vise o desenvolvimento musical, mas principalmente o desenvolvimento humano se tiverem este sentimento. A partir das considerações realizadas pelos próprios bolsistas constatamos que o programa tem contribuído para a formação de um professor mais coerente com a realidade brasileira.

Referências

PENNA, Maura. **Musica (s) e seu Ensino**. 2^a ed. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2010.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

UFBA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência**: detalhamento de subprojeto de licenciatura em música. Salvador: Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, 2009.

Processos de implementação da Lei 11.769/2008: um estudo nas Redes Municipais e Estaduais de Ensino na cidade de Santa Maria/RS

Laila Azize Souto Ahmad
UFSM
lailasoutoahmad@gmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM
claubell@terra.com.br

Resumo: O presente texto busca discutir os processos de implementação da Lei 11.769/2008 a qual traz a obrigatoriedade da Música para o contexto das escolas de Educação Básica. O texto está dividido em duas partes. Na primeira parte, serão apresentados alguns dos dados obtidos em uma pesquisa realizada no ano de 2011 sobre os processos de mobilização e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na Rede Municipal de Ensino na cidade de Santa Maria/RS. A segunda parte, trata de uma pesquisa que será iniciada no ano de 2013, com vistas a investigar o processo de efetivação da Lei 11.769/2008, a partir do Parecer nº. 1.098/2011 do Estado do Rio Grande do Sul, para a inclusão da Música em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino na cidade de Santa Maria/RS. Considera-se, através da produção e análise dos dados da pesquisa realizada em 2011, que a Lei 11.769/2008 não teria possibilidade de ser efetivada naquele momento, tendo em vista os fatores apresentados pelos participantes da pesquisa, tais como: falta de professores da área específica, falta de estrutura física e de recursos materiais. Diante do exposto, questiona-se, como o Parecer 1.098/2011 a partir da orientação da Lei 11.769/2008 está sendo implementado? Como estão sendo produzidos os discursos dos sujeitos que estão imersos no contexto prático? Essas problematizações potencializarão o desenvolvimento da nova pesquisa que será iniciada no curso de Doutorado em Educação no ano de 2013.

Palavras chave: Lei 11.769/2008. Música. Rede Municipal e Estadual de Ensino

Lei 11.769/2008: uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS

O artigo discute questões acerca da Lei 11.769/2008, a qual traz a obrigatoriedade da Música para as escolas de Educação Básica. O texto está dividido em duas partes. Na primeira serão apresentados alguns dados obtidos em uma pesquisa realizada no ano de 2011 sobre os processos de mobilização e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 na Rede Municipal de Ensino na cidade de Santa Maria/RS. A segunda parte trata de uma pesquisa que será iniciada no ano de 2013, com vistas a investigar o processo de efetivação da Lei 11.769/2008, a partir do Parecer 1.098/2011 do Estado do Rio Grande do Sul, para a inclusão

da Música em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS.

A primeira pesquisa, realizada no ano de 2011, teve como objetivo investigar a situação das escolas municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino em Santa Maria/RS, para a implementação da Lei 11.769/2008. A pesquisa contou com aplicação de questionários auto-administrados junto a 46 escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo que, obteve-se o retorno de 36 questionários. Os sujeitos da pesquisa foram coordenadores pedagógicos e diretores das escolas.

O questionário continha questões de múltipla escolha, bem como, questões dissertativas. Na análise dos dados foram utilizados vários autores que compuseram a parte teórica do trabalho tais como: Del Ben (2005 e 2009), Penna (2008), Figueiredo (2008), entre outros, e ainda, utilizou-se o referencial teórico metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold (1992), o qual foi de suma importância para análise dos dados da pesquisa.

O questionário foi organizado com questões sobre a efetivação da Lei 11.769/2008 nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, possibilidades sobre a implementação, ações que precisariam ser realizadas para a implementação da Lei, e ainda, como a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria estava se articulando e mobilizando a sua implantação. A seguir, apresentam-se alguns dos resultados obtidos com a pesquisa.

Com relação ao processo de efetivação da Música nas escolas, a partir da Lei 11.769/2008, 55,56% dos respondentes marcaram que “talvez” esta se efetivasse nas escolas, 41,67% responderam que “sim” e 2,78% responderam que “não”.

Na maioria das questões fechadas, era necessário que os respondentes justificassem suas escolhas, desse modo, destacam-se as justificativas de 15 participantes (41,67%) que responderam “sim”, para o processo de efetivação da Lei nas escolas. Nessas justificativas, notou-se a predominância de “força legal” para a efetivação da Lei 11.769/2008, pois ainda que destacassem o caráter de legalidade em todas as justificativas positivas, os participantes sublinham a falta de recursos físicos, materiais e principalmente profissionais para o trabalho com a Música. Contudo, o modo como justificaram, deixou subentendido a alternativa “talvez” como resposta.

Com relação às possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008, nas condições atuais em que as escolas se encontravam, a maioria dos participantes destacaram que não

possuíam esta possibilidade naquele momento. De acordo com os dados, 77,78% dos participantes relataram que as escolas não tinham condições de implementação a curto prazo da Lei 11.769/2008 por falta de recursos profissionais, físicos e materiais.

Em relação às ações que precisariam ser efetivadas, de acordo com os participantes, seria a contratação imediata de professores de Música pela SMEd (33,33%). A segunda pontuava a organização de políticas institucionais para inserir a Música no currículo (PPP) (30,56%). A terceira propunha a organização de cursos e/ou palestras para a formação musical continuada de professores de Educação Artística ou outras disciplinas (5,56%). A quarta foi com relação à organização de espaços próprios para a aula de Música (2,78%). E a quinta foi disponibilizar a Música como atividade extracurricular (2,78%). Não responderam esta questão 25%, que representa 9 (nove) coordenadores pedagógicos.

Na questão que tratava sobre a mobilização e articulação para a implementação da Lei 11.769/2008, 69,44% dos participantes salientaram que a Rede Municipal de Ensino não estava buscando alternativas para a implementação da Lei 11.769/2008 junto às escolas municipais.

Assim, após a conclusão da pesquisa, considerou-se que as escolas municipais de Santa Maria não tinham possibilidades imediatas de implementação da Lei 11.769/2008, no ano de 2011, sendo que, várias eram as razões para tal afirmação, como demonstram alguns dos dados acima citados.

Uma nova pesquisa: investigação sobre a implementação da Lei 11.769/2008 na Rede Estadual de Ensino da cidade de Santa Maria/RS

Partindo dos resultados encontrados na pesquisa realizada em 2011 e, tendo em vista a elaboração do Parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o Parecer nº 1.098/2011, que “orienta o Sistema Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul, sobre a inclusão obrigatória da Música nas instituições de Educação Básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011) questiona-se, atualmente, como está o processo de implementação da Lei 11.769/2008 em escolas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS? Como o Parecer 1.098/2011, a partir da orientação da Lei 11.769/2008, está sendo discutido e posto em ação em uma Escola Estadual de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS? Como os gestores, professores de Arte/Educação Artística e alunos compreendem e estão vivenciando a implementação desses documentos legais? Quais são os principais entraves, aprendizagens,

desafios e os discursos emergidos do contexto da prática e como estão sendo superados no dia-a-dia das práticas educativas?

Diante do exposto, o foco da nova pesquisa será a compreensão de como a Lei 11.769/2008 e Parecer n. 1.098/2011, foram pensados para o micro contexto e como estão sendo produzidos os discursos dos sujeitos que estão imersos nas escolas. Assim, tem-se como objetivo geral investigar como o Parecer 1.098/2011, a partir da orientação da Lei 11.769/2008, está sendo discutido e posto em ação em uma Escola Estadual de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS.

Aporte teórico da nova pesquisa: abordagem do ciclo de políticas e a recontextualização pedagógica

As políticas educacionais para o Ensino de Arte e Música, especificamente decorrentes da reforma do ensino de 1971, a qual trouxe para o contexto escolar a disciplina de Educação Artística (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.396/96 que, por sua vez, traz o Ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), possuem contextos políticos e econômicos de base diferenciadas, haja vista o tempo histórico e conjuntura em que foram gerados. Todavia, no que se refere às práticas em Música, ambas as Leis são amplas, e, na maioria das vezes, não potencializam satisfatoriamente o desenvolvimento dessa linguagem na escola.

Tendo por base essa amplitude que a LDB 9.394/06 traz em seu texto legal, a qual efetivamente não contempla de forma específica as linguagens artísticas, e em especial a Música, foi organizado partindo da sociedade civil, um movimento para a recondução e organização da Música no cenário nacional. O movimento intitulado “Quero Música na escola” contou com a participação de 94 entidades, além de músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da área de Música (ver PEREIRA, 2010; AHMAD, 2011). Após o debate e discussão no âmbito nacional, em Câmaras do Senado e Deputados, em agosto de 2008, foi aprovada a Lei 11.769/2008 que traz a obrigatoriedade do ensino de Música no componente curricular Arte.

A Lei 11.769/2008 é um marco histórico de uma política educacional organizada diretamente pela sociedade civil (músicos, compositores, pesquisadores, educadores musicais, entidades, associações e entre outras). Já o Parecer 1.098/2011 foi elaborado pela Secretaria e Conselho de Educação do Rio Grande do Sul. Entretanto, o que tenciona o processo de

efetivação tanto da Lei 11.769/2008, quanto do Parecer n. 1.098/2011 é o contexto prático, ou seja, as escolas de Educação Básica, as quais não participaram da discussão política para a elaboração das referidas Leis.

Diante do exposto, não se pode olhar, analisar e pesquisar a política apenas em âmbito macro pois, como destacam Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais na maioria das vezes são elaboradas e pensadas para contextos que possuem estrutura física, materiais e recursos humanos para sua ação e, muitas vezes, não levam em conta as variações, desigualdades de uma região para outra, de uma escola para outra, etc.

Corroborar-se com esse pensamento, pois na prática entre o “prescritivo” e o “realizado” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011), há alterações e subjetivações pois, quando as leis ou políticas educacionais são levadas à ação, suas redefinições aparecem e são necessárias mudanças para “acomodar”, ou melhor, adaptar a nova realidade diante da política construída, pois os sujeitos que atuam nesses contextos têm histórias, concepções e culturas próprias e, de alguma maneira, estabelecerão modificações não só nas políticas elaboradas, mas também nos micro contextos.

Entende-se que é de suma importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, articulações entre os profissionais da educação (gestores, professores e demais profissionais que estão no espaço da escola) e as proposições de políticas educacionais, desde a elaboração até sua compreensão, ação e implementação no cotidiano escolar. Assim poderá ser possível, a interlocução entre os contextos macro, nos quais são pensadas e organizadas as políticas educacionais, com os contextos micro, sendo estes últimos entendidos como a escola e a sala de aula.

Diante disso, nota-se a necessidade de examinar minuciosamente o “processo de produção das políticas”, os contextos nos quais a Lei 11.769/2008 e Parecer 1.098/2011 foram produzidos, contexto de influência e da produção do texto e contexto da prática educativa, momento no qual elas são postas em ação, nas escolas e salas de aula, e, logo após, como se organizarão as redefinições, efeitos e resultados, os quais são denominados de contextos dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

O referencial teórico-metodológico elaborado por Ball, Bowe e Gold (1992), “possibilita uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro, não tomando como isolados, mas ao contrário, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionados” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 223).

A abordagem do ciclo de políticas tem como propósito analisar a trajetória através da qual se constituem as políticas educacionais desde o seu surgimento, o qual Ball, Bowe e Gold (1992) denominam de contexto da influência, até sua ação no contexto da prática. Em 1994, Ball propôs mais dois contextos, para se articularem ao ciclo de políticas, os contextos dos resultados/efeitos e da estratégia política.

Os contextos que fazem parte da abordagem do ciclo de políticas são: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Estes cinco contextos, não devem ser compreendidos de modo isolado, são processos cíclicos e dinâmicos, portanto, articulados a uma prática social no campo das relações sociais (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O contexto da influência refere-se ao lugar onde as “políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos” (MAINARDES, 2006a, p. 51). Nesse momento, os grupos interessados em formular uma política educacional unem-se e colaboram com seus princípios de educação, de ensino e de aprendizagem. Este contexto, conforme Mainardes (2006a) também sofre influências do macro-contexto político representado pelos órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e pessoas que tem interesse em que se elaborem políticas no meio educacional.

O contexto da influência,

É o território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas do governo, a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e instituições e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses de diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257)

O segundo contexto é o da produção do texto. Este adquire forma de “textos legais oficiais e textos políticos” (MAINARDES, 2006a, p. 52), comentários formais e informais, qualquer tipo de reação que possa ser subjacente ao contexto da influência.

No entanto, a política não pode ser finalizada no momento em que o texto é definido, pois ocorrem mudanças no contexto de ação, o qual é influenciado por profissionais que “[...]”

estão na escola e enfrentam os textos da política amparados por suas histórias, experiências, valores e propostas podendo atribuir outros significados ao texto” (MATHEUS, 2009, p. 32).

O contexto da prática é compreendido como o momento em que as políticas são postas em ação, lugar no qual, “[...] elas ganham interpretações, recriações e ocorrem os efeitos e suas consequências, que podem trazer mudanças para a política original” (MAINARDES, 2006a, p. 53). É nesse cenário que a política ganha “forma”, ela entra em ação junto aos seus ‘atores’ profissionais da educação dentro dos micro-contextos da escola, as salas de aula, nas quais, os professores não são seres passivos, mas sim ativos no processo de (re)construção das políticas educacionais.

Os dois últimos contextos (resultado/efeitos e estratégia política) foram pensados mais tarde em relação ao processo de elaboração inicial do ciclo de políticas. Assim, o contexto dos resultados/efeitos preocupa-se com as questões de “justiça social, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006a, p. 54), e com efeitos e mudanças que estas políticas propiciam na prática da escola. O último é o contexto da estratégia política, o qual se refere ao conjunto de ações sociais e políticas que a nova política irá se integrar, para a diminuição dos efeitos sociais que possam emergir, envolvendo “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 55), criadas ou produzidas pela política investigada.

Os cinco contextos expostos acima, são discutidos e organizados nos macro e micro contextos políticos e sociais, desse modo, o macro-contexto refere-se às teorias estadocêntricas, nas quais se integram as questões relacionadas à economia, ao sistema econômico, às relações sociais nacionais e internacionais, entre outras. Essas teorias “[...] procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre o Estado, classe e capital [a qual se relaciona] com as políticas educacionais e as práticas escolares” (POWER, 2011, p. 58). Micro-contexto, ou “detalhe” como denomina Power (2011) é o lugar no qual são postas em ação ou implementadas as políticas educacionais, são contextos específicos, como por exemplo, as escolas, as práticas dos professores, etc.

A articulação entre macro e micro contexto poderá possibilitar a compreensão de como as teorias do Estado, a economia e o capital influenciam na elaboração e constituição de políticas educacionais e práticas educativas, provocando a mobilização e/ou modificação em contexto específico.

Desse modo, para a discussão ampla, tanto da Lei 11.769/2008, quanto do Parecer 1.098/2011 do Estado do Rio Grande do Sul, o referencial teórico-metodológico irá subsidiar as discussões nos âmbitos macro e micro, pois será possível a análise e investigação desde o contexto da elaboração até os resultados/efeitos que estão sendo produzidos nas práticas educativas em uma Escola Estadual de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS.

A grande complexidade que é produzida e analisada por meio do ciclo de políticas precisa ser teorizada com um referencial teórico que possa sustentar e subsidiar as análises propostas. Desse modo, tanto na Lei 11.769/2008 quanto no Parecer 1.098/2011, faz-se necessário compreender e problematizar como foi, é, e estão sendo, produzidos os discursos¹ dos sujeitos que elaboraram orientações legais, e os que as vivenciam ou vivenciarão no contexto prático, inicialmente os discursos verticais e posterior os discursos horizontais (BERNSTEIN, 1998).

Também serão utilizadas as contribuições de Fairclough (2001), autor que discute acerca dos sentidos, significados, termos sociais empregados nos textos das políticas educacionais, ou seja, a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001). Esse autor destaca, ainda, que os textos das políticas não são fechados, mas sim, propiciam “[...] interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados, sentidos diversos a um mesmo termo”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 86).

Para subsidiar a análise no contexto da prática, será utilizada a teoria da recontextualização de Bernstein (1996), elaborada para compreender e interpretar processos pelos quais os sujeitos escolares vivenciam as disciplinas ou áreas do conhecimento específicas, como elas são ou podem ser convertidas ao saber escolar ou pedagógico. Desse modo, saber e conhecer como a Música é interpretada e compreendida a partir das Leis convertida em um saber escolar específico, ou convertido em saber disciplinar, para compreender se a “[...] realidade de fora da escola se torna outra quando a convertemos em disciplina”. (BERNSTEIN, 1998, p. 82). Assim, de acordo com o autor, a recontextualização ocorre em dois campos: no campo do discurso oficial e no campo do discurso pedagógico.

¹ Compreende-se discurso “como uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIR CLOUGH, 2001, p. 91)

Finalizar e/ou (re)iniciar a discussão? Algumas considerações

Considera-se que através da produção e análise de dados da pesquisa realizada em 2011, que a Lei 11.769/2008 não teria possibilidade de ser efetivada naquele momento, tendo em vista todos os fatores apresentados no resultado da pesquisa pelos participantes. Contudo, a inquietação persiste, pois as escolas, em sua maioria, não tinham possibilidades de implementação na Rede Municipal de Santa Maria. No entanto, embora redes diferentes de ensino, o Conselho Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul elaborou outro documento para a “obrigatoriedade” da Música nas escolas, sendo assim, como estão sendo produzidos os discursos dos sujeitos que estão imersos no contexto prático? Essa será uma das problematizações que potencializará o desenvolvimento da nova pesquisa, a qual será iniciada no curso de Doutorado em Educação no ano de 2013.

Referências

AHMAD, Laila Azize Souto. *Música no ensino fundamental: a Lei 11.769/2008 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009.

AMARAL, Alisson Custódio do. *Processo identitário do professor da arte do sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

BALL Stephen ; MAINARDES, Jefferson. (org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen; BOWE, Richard.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, Bernstein. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Novas contribuições de Basil Bernstein (Entrevista à Mercé Espanya e Ramón Flecha). *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p.82-88, jan/abr. 1998.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes. *Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Diário Oficial da União. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

DEL BEN, Luciana Marta. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, nº 2, p. 65-89, 2005.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. *Música em perspectiva*, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães (Trad.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, SC. 112 *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 27, n° 94, p. 47-69, jan/abr 2006a.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v. 9, n°1, p. 4-16, Itajaí/SC, jan/abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Cedes v. 30, n°106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

MATHEUS, Danielle dos Santos. *Política de currículo em Niterói: o contexto da prática*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Luiz Fernando Radicetti. *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 54 -77.
RIO GRANDE DO SUL. *Parecer n. 1.098/2011*. Porto Alegre, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

Professores de Artes em Contexto Inclusivo: preparação dos dados da pesquisa

Regina Finck Schambeck
UDESC
regina.finck@udesc.br

Luana Moína Gums
UDESC
luanamoina@hotmail.com

Resumo: O texto relata os processos da pesquisa em andamento: “Professores de Arte: Um Estudo das Adaptações Curriculares Para Inclusão”. A primeira fase da pesquisa aborda o levantamento bibliográfico referente ao ensino de Arte no contexto inclusivo. A segunda fase prepara a coleta de dados com análise e edição de vídeos de oficinas de Música e de Artes Visuais, realizadas com crianças em contexto inclusivo. Esses vídeos foram utilizados para mobilizar a discussão em grupos focais, a saber: estudantes de música, professores de música e professores de artes visuais. Os critérios para a seleção e edição de vídeos (ROSE, 2006; LOIZOS, 2011) ofereceram maiores possibilidades de interpretação da aplicação dos materiais didáticos e/ou objetos pedagógicos nas atividades práticas. Foram analisadas 9 horas e 30 minutos de vídeos de música e 4 horas de vídeos de artes visuais. Os trechos editados continham cerca de 10 minutos, organizados de maneira que representassem elementos para impulsionar o debate ente os participantes. Até o presente momento, duas questões se destacam: (i) o processo do grupo de pesquisa para fazer a edição dos vídeos, e (ii) a interação das crianças nas aulas das oficinas.

Palavras chave: Inclusão, Professores de Arte, Análise de Vídeo.

Introdução

O artigo apresenta elementos da pesquisa em andamento: “Professores de Arte: Um Estudo das Adaptações Curriculares Para Inclusão”, e tem como objetivo ampliar as ações de pesquisa em arte para contextos inclusivos, aprofundando as investigações sobre “como os professores de arte que atuam com crianças com necessidades especiais criam e adaptam materiais didáticos e objetos pedagógicos para inclusão em sala de aula?”. Este estudo parte de um mapeamento dos processos da ação docente, procurando investigar os materiais didáticos e objetos pedagógicos e as adaptações curriculares de caráter inclusivo para o ensino de Música e Artes Visuais.

Até o presente momento, foram realizadas as seguintes fases: (i) levantamento bibliográfico e estudo dos temas referentes ao assunto da pesquisa; (ii) análise e edição dos

vídeos elaborados a partir de oficinas de música e artes visuais realizadas com alunos com deficiências sensoriais e de desenvolvimento típico; (iii) três grupos focais aplicados a: alunos da disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Música; professores da disciplina Artes - Música e professores das disciplina de Artes Visuais; e, (iv) formação continuada para a criação e adaptação de materiais didáticos e objetos pedagógicos. Este texto foca nas duas primeiras etapas, ou seja, preparação e coleta de dados.

Preparando a Pesquisa

Na primeira fase da pesquisa, foram investigados os saberes criativos, éticos e estéticos do professor de arte na construção de materiais adaptados, buscando referenciais teóricos que discutissem o conceito de inclusão e a formação de professor para este contexto. Os saberes criativos foram abordados procurando identificar como os materiais didáticos e objetos pedagógicos para o ensino das artes são adaptados. Os saberes éticos foram utilizados na perspectiva de verificar como o professor oportuniza a todos os alunos o acesso para a atividade artística, independentemente das limitações físicas, intelectuais e/ou sensoriais, apresentadas pelos alunos e, saberes estéticos, no sentido de propiciar atividades artísticas ao aluno com necessidades educacionais especiais da mesma forma que alunos com desenvolvimento típico (KISRT; FONSECA DA SILVA, 2010; SCHAMBECK; MENDES, FONSECA DA SILVA, 2012).

S. Stainback; W. Stainback (1999); Mittler (2003); Mantoan (2003); Carvalho (2005); Beyer (2005); Soares (2006); Farrell (2008); Mendes; Almeida; Hayashi (2008) e Finck (2009) definem a inclusão como um processo, em que todos os alunos devem estar aprendendo e participando das atividades desenvolvidas na sala de aula. Apesar das práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; BRASIL, 2008) sabe-se que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada nas escolas. De toda a maneira, esta apropriação parece ter se tornado mais natural para as instituições de ensino e seus professores, no momento em que as crianças com deficiências passaram a estar nas salas de aulas. É então, que começam a surgir as adaptações dos espaços físicos, a discussão e implementação de mudanças sociais, das práticas pedagógicas, de gestão da educação, e do investimento na formação dos

professores. A educação na perspectiva inclusiva, requer ações que vão desde as adequações dos espaços físicos para facilitar os acessos, métodos e técnicas de ensino, incluindo a implementação de recursos financeiros e pedagógicos, como também a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2008). Como apontam S. Stainback; W. Stainback (1999); Mittler (2003); Alves; Gotti (2006) e Farrell (2008) é necessário que professores e escolas busquem juntos a construção das práticas inclusivas, a fim de que todos os alunos sejam atendidos no seu direito amplo à educação.

Processo de Análise e Edição dos Vídeos

Segundo Loizos (2002), “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p. 149). Fazendo relação com o tema de pesquisa proposto, ou seja, investigar os processos inclusivos utilizados por professores no ato de criação e adaptação de materiais didáticos e objetos pedagógicos para inclusão no ensino de Arte, foi observado que a utilização da filmagem durante uma aula pode ser de grande importância para o professor, pois traz a lembrança de fatos que ocorreram durante a aula e a visualização de detalhes específicos que não foram observados até aquele momento. De acordo com Flick (2009), os próprios pesquisadores podem produzir vídeos ou fotos e os analisar, pois a força das imagens está em sua riqueza em contexto, e na quantidade de informações específicas de que elas são portadoras. As imagens podem ser usadas em combinação com entrevistas, cuidando para que se mantenha o anonimato dos participantes. (FLICK, 2009, p. 126-127).

Percebe-se que traçando um paralelo entre as informações de uma pesquisa a partir de um relato escrito ou visual, o aspecto visual oferece maiores possibilidades de interpretação das cenas observadas, dependendo da escolha das cenas e da pessoa que está assistindo. Ao mesmo tempo em que é interessante retirar partes específicas de um todo, como segundos de uma aula, esse momento pode ser interpretado de diferentes maneiras, pois “a informação pode estar na fotografia, mas nem todos estão preparados para percebê-la em sua plenitude” (LOIZOS, 2002, p. 141). Segundo Banks (2009, p. 154), a originalidade e o

vigor dos métodos visuais são constantemente adaptáveis e levam a pesquisa de forma contínua em novas direções, de uma maneira que combina com o fluxo da própria experiência humana.

Assim, os vídeos foram analisados e editados. Para cada vídeo foram selecionadas algumas cenas das atividades realizadas em duas oficinas¹, num total de 9 horas e 30 minutos para os vídeos de música e de 4 horas para os de artes visuais. A primeira parte do trabalho de preparação destes vídeos consistiu em extrair pequenos trechos que apresentassem materiais didáticos e objetos pedagógicos adaptados para o ensino inclusivo de Arte. Esses trechos, com cerca de 10 minutos, para cada oficina, foram editados e organizados, visando apresentar elementos que pudessem suscitar discussão entre os participantes. As cenas também foram selecionadas a partir da adoção dos critérios com base na abordagem crítica, estabelecida por Rose (2001). Segundo a autora, para a interpretação das imagens visuais é necessário: 1) levar as imagens a sério; 2) ponderar acerca das condições sociais e os efeitos dos objetos visuais; 3) considerar a forma de se observar as imagens.

Grupo Focal

O grupo focal, técnica de coleta de dados da pesquisa qualitativa, está em evidência no campo da pesquisa em educação e nas pesquisas em Artes. Há muitas técnicas que utilizam o grupal, inclusive com essa mesma denominação. Barbour (2009, p. 20) apresenta vários termos utilizados para denominar essa técnica de pesquisa, como: “entrevista de grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussões de grupo focal”. Meinerz (2011) afirma que no grupo focal há uma tendência em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo-se uma espécie de entrevista em grupo (2011, p.492).

Gondim (2003) diferencia entrevista grupal de grupo focal pela função desempenhada pela pessoa que conduz a atividade. Para ele a diferença entre um e outro está no papel do entrevistador e no tipo de abordagem utilizada:

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o

¹ A oficina de música foi realizada no ano de 2008, com alunos surdos e ouvintes. A oficina de artes visuais foi realizada em 2010, com alunos cegos e alunos videntes. As duas oficinas tiveram como objetivo a utilização de objetos pedagógicos adaptados para a inclusão, de acordo com a necessidade de cada professor.

moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. (GONDIM, 2003, p. 151).

Neste caso, o grupo focal é constituído de um grupo de pessoas, dentre as quais um mediador que conduz a discussão do grupo, a partir de um determinado tema. Este método tanto permite os *insights* de como as pessoas processam e significam as informações, quanto desvela as concepções errôneas dos participantes e como elas ocorrem. Para Barbour (2009) e Meinerz (2011) uma das principais características do grupo focal, é que interessa ao pesquisador a constituição do grupo em si, com objetivos delimitados, em um espaço de tempo específico, e não uma agrupação artificial, aleatória. Portanto, nesta técnica recomenda-se que os membros tenham afinidades, ou tenham determinados vínculos.

Então, a perspectiva de grupo focal adotada prevê um encontro de pessoas que se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação, onde colocam suas ideias, argumentos e motivações, ou seja, uma situação coletiva e mediada. Deste modo, optou-se por fazer grupos focais com equipes preexistentes na perspectiva de obter respostas mais refletidas, devido a uma maior “intimidade” entre os participantes. Foi o que ocorreu nos três grupos focais desta pesquisa, pois os participantes ou eram colegas de estudo ou de trabalho.

Para a realização dos grupos focais, além das edições dos vídeos das oficinas, foram confeccionados onze cartões, apresentados em cores e temáticas diferenciadas. Os cartões com as temáticas foram dispostos nas paredes da sala. Este recurso foi considerado importante, pois à medida que o grupo assistia aos trechos dos vídeos, as temáticas eram lançadas pela mediadora. Os cartões reforçavam o que estava sendo discutido.

Para alcançar os objetivos de um trabalho em grupo de acordo com Meinerz (2011) é preciso cumprir algumas condições básicas, que dizem respeito ao nível de funcionamento prático, a saber: espaço, tempo, componentes e o moderador.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o *Espaço* físico permitia aos participantes que ficassem à vontade, não causando-lhes inibições ou constrangimentos, e aconteceu de maneira

que os mesmos pudessem sentar-se e enxergar-se uns os outros. Com relação ao **Tempo** os grupos reuniram-se apenas uma vez, ficando em média até uma hora e meia. O grupo focal com os professores de música estendeu-se além do prazo previsto, pois foram realizadas várias atividades práticas com discussão e comentários entre os participantes. Com relação aos **Componentes**², o Grupo I (estudantes de música) era composto por 14 alunos, o grupo II (professores de música) com 7 participantes e grupo III (professores de artes visuais) com 4 participantes. Por fim, a **Moderadora ou mediadora** tinham como papel instigar o grupo a falar. No caso desta pesquisa em andamento, as duas mediadoras também foram professoras das oficinas e, portanto, além da mediação entre o grupo tinham a função de instigar o debate, esclarecer estratégias e recursos utilizados para práticas de sala. Foram utilizados, com a permissão do grupo, instrumentos como gravador, filmadora e bloco de notas. As mediadoras procuraram valorizar a espontaneidade dos participantes, já que todos mantinham laços de amizade e/ou profissionais, tomando o cuidado de não transcrever as falas, cujo teor não tinha relação direta com a pesquisa.

A seguir apresentam-se as quatro temáticas utilizadas para a discussão:

1. **Professores** – Os tópicos deste tema são: *formação de professores e conceito de inclusão*;
2. **Escola – Ações em Sala.** Os tópicos deste tema são: *estruturação pedagógica/acessibilidade da escola, materiais adaptados e inspiração/adaptação*;
3. **Propostas de Material:** os tópicos deste tema são: *propostas de material pedagógico e discussão sobre as atividades propostas na oficina com sugestões para possíveis atividades*.
4. **Conteúdos dos Vídeos:** Neste tema foram discutidos os seguintes tópicos: *interação com os materiais, práticas interessantes, o que as imagens mostram, e por fim, materiais/aprendizagem coletiva*;

Considerações finais

² De acordo com Meinerz (2011) o número ideal varia entre sete e dez membros (p.496).

Acredita-se que uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autoreflexão e autocrítica, importantes ferramentas para impulsionar a busca por mudanças nas ações inclusivas dos professores envolvidos. O processo de preparação de pesquisa até aqui evidencia isso.

Até o presente momento, duas questões se destacam: a edição dos vídeos utilizados para impulsionar o debate e a interação das crianças nas aulas das oficinas. Com relação à edição de vídeos, ficou claro para a equipe de trabalho, que esta não é uma tarefa fácil, pois a seleção de imagens dos vídeos da oficina de Música e de Artes Visuais foi realizada a partir de vários olhares e, por isso, a tendência do trabalho coletivo era achar que tudo era importante e que deveria ser mostrado. Foi preciso focar naquilo que era importante para duas áreas de conhecimento tão diferentes. Ao selecionar 10 minutos de atividades desenvolvidas ao longo de um semestre, tínhamos por objetivo despertar no professor ou na pessoa que assistisse ao vídeo, um *link*, conexão direta com o baú de memórias das próprias práticas de ensino. Acredita-se que este *link* geraria novas conexões, novas possibilidades de adaptações de atividades e criações de materiais didáticos e/ou objetos pedagógicos.

O outro ponto da análise apresentada até aqui é a fala dos participantes com relação ao processo de interação e inclusão entre as próprias crianças. Estas interações foram observadas e discutidas a partir da visualização dos trechos dos vídeos. Todos os participantes dos grupos focais destacaram os **Conteúdos dos Vídeos** como temática principal do grupo focal. Nessa temática foram discutidas a interação com os materiais, as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, e o que as imagens mostraram. Destaca-se que a quantificação de um determinado fato social, ‘*o que vemos no vídeo*’, pode nos dar pistas para a interpretação do fenômeno pesquisado, ‘*o que nos dizem os participantes sobre o que viram nos vídeos*’. Para os participantes foi difícil perceber quem eram os alunos incluídos, pois para eles, os processos de inclusão permitiram aprendizagens coletivas. Se antes era algo distante, não concreto, as atividades desenvolvidas nas oficinas, visualizadas e contextualizadas, mostraram novas possibilidades.

A observação dos fatos, o registro dos dados, a quantificação de sua recorrência, assim como a compreensão e interpretação das falas desses professores, constituem momentos

fundamentais de explicação dos processos de inclusão que acontecem ou que podem vir a acontecer no contexto escolar. Cada participante é um representante de um determinado contexto ou de uma escola e, portanto, suas trajetórias individuais tem uma importância no processo da apropriação e criação de materiais didáticos e objetos pedagógicos para trabalhar na perspectiva de inclusão.

Referências

- ALVES, Denise Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado** – concepção, princípios e aspectos organizacionais. Ensaio Pedagógico. Brasília: 2006.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, Rosaline. Fundamentos da Pesquisa com Grupos Focais. In: **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 53-66.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 11-16.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? In: **Revista de Educação Especial**, Universidade de Santa Maria. n. 26. Santa Maria: 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r2.htm>. Acesso em 10 de ago. de 2012.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994.
- FARRELL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para ação pedagógica inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais Como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**. Bahia: Paideia, v.12, n. 24, 2003, p. 149-161.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf> Acessado em: 17 de julho de 2012.

KIRST, Adriane Cristine; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da (Org.). **O objeto pedagógico na formação de professores de artes visuais**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, Tradução de Pedrinho A. Guareschi p. 137-155.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Social: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em Educação. IN: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 12 de abril 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. São Paulo: Junqueira&Marin. Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; SCHAMBECK, Regina Finck. **Objetos pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. London: Sage, 2001.

SOARES, Lisbeth. **Formação e Prática Docente Musical no Processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Especiais**. UFSCar, São Paulo: Dissertação de Mestrado, 2006, 128 p.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Professores de violão: identidades emergentes na construção de uma cultura profissional

Alexandre Vieira

IFRS

alexandre.vieira@poa.ifrs.edu.br

Resumo: Esta comunicação é resultante de um recorte de minha pesquisa de mestrado concluída em 2009, na qual investiguei professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão, num estudo sobre culturas profissionais no campo da música. No presente trabalho focalizo aspectos das identidades profissionais que emergem das narrativas dos entrevistados, procurando, também, compreender aspectos significativos da construção, incorporação e compartilhamento da cultura profissional da qual são portadores. Baseado em relatos orais temáticos, a partir de uma abordagem qualitativa, foram entrevistados oito professores de violão que exercem sua atividade em Porto Alegre/RS, e atuam nos mais variados espaços, como escolas da rede de ensino, academias de música, na casa dos alunos e em sua própria residência. O aporte teórico articulado na elucidação do problema de pesquisa baseou-se, em especial, nos estudos de Aquino, Dubar, Franzoi e Louro. Dentre as principais conclusões, pode-se destacar que entre os professores investigados, as inclinações pessoais, somadas às demandas específicas por aulas de violão, determinam perfis peculiares de atuação, dentro de um processo em que ser professor deste instrumento está intimamente relacionado com os valores simbólicos, associados à sua prática.

Palavras chave: professores de violão, cultura profissional, identidade profissional

Introdução

O presente trabalho tem por base pesquisa realizada em 2009, a qual objetivava apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, seus modos de ser e agir, o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios daqueles que ministram aulas desse instrumento. O recorte aqui apresentado permite identificar aspectos das identidades profissionais que emergem das narrativas dos entrevistados, além de possibilitar captar e compreender aspectos significativos da construção, incorporação e compartilhamento da cultura profissional da qual são portadores.

Na pesquisa em questão, realizada a partir de uma abordagem qualitativa, utilizei-me da análise de relatos orais temáticos – procedimento tributário da metodologia da História Oral –, colhidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas com oito professores de violão que exercem sua atividade em Porto Alegre/RS, e atuam nos mais variados espaços,

como escolas da rede de ensino, academias de música, na casa dos alunos e em sua própria residência. Os depoimentos foram gravados, transcritos e categorizados com a ajuda do software de análise qualitativa NVivo 8. Dentre os procedimentos éticos adotados, foram utilizados pseudônimos na identificação de cada professor, sendo que estes foram atribuídos pelos próprios entrevistados. Anotações em diário de campo ajudaram na contextualização das entrevistas, além de servirem de aporte às primeiras análises do material empírico.

Dentre os principais trabalhos consultados como revisão de literatura, destaco aqui dois estudos no campo da Educação Musical que abordam questões relativas à identidade profissional de professores de instrumento.

Louro (2004), em sua pesquisa, discute as identidades profissionais desveladas a partir das narrativas de professores universitários de instrumentos musicais. Dentre suas principais conclusões, a autora pode “constatar que não existem ‘perfis’ de professores de instrumento, mas identidades profissionais complexas e plurais” (LOURO, 2004, p. 173), nas quais foi possível identificar pontos em comum que apontavam para uma memória coletiva.

Professores particulares de piano e seus percursos na construção de identidades profissionais são um dos temas abordados no trabalho de Bozzetto (1999). Baseada nos princípios metodológicos da História Oral, a autora analisa os processos de formação, os valores, as ideias, as concepções de treze professores particulares de piano, na chamada terceira idade. Contrariando o que o senso comum profere, a pesquisa identificou que as narrativas destes professores revelam concepções claras sobre seu trabalho, têm consciência das dificuldades e limites de sua atuação e, principalmente, estão atentos às transformações que ocorreram ao longo de sua trajetória docente.

Ao lançar o desafio de apreender e compreender os aspectos constitutivos da cultura profissional dos professores de violão, realizei um recorte de natureza distinta desses dois trabalhos – apesar de eventualmente apoiar-me em conceitos neles desenvolvidos –, distanciando-me do foco na trajetória, formação e metodologias de ensino/aprendizagem para lançar um olhar investigativo que privilegia-se a identificação dos valores, atitudes, interesses, próprios dos professores de violão.

Delineando identidades de uma cultura profissional

Nos depoimentos dos professores entrevistados é possível reconhecer a presença de identidades afirmadas. A definição profissional e a conquista de uma estabilidade na carreira são resultados, muitas vezes, de opções conscientes e maduras, nas quais o despertar de um interesse pelo ensino vem ao encontro de uma decisão pragmática, que leva em consideração as possibilidades de atuação dentro do campo da música. Nesta perspectiva, a opção pelo ensino pode ser interpretada como uma espécie de ‘porto seguro’, onde se encontraria uma carreira aparentemente mais estável (AQUINO, 2008), sem deixar de trabalhar com “aquilo que se gosta”, neste caso, a “música”. Portanto, estaria em jogo, por parte desses professores, a procura por uma realização ao mesmo tempo pessoal e profissional.

Poder-se-ia pensar também que a imagem socialmente constituída do professor – tutor e responsável pela transmissão de saberes e valores (NÓVOA, 1995) –, influenciaria na escolha da carreira, agregando assim – para usar a expressão de Guilherme –, “status” a esses profissionais.

Por outro lado, é senso comum associar a profissão de músico a uma carreira instável, na qual o sucesso profissional parece estar acessível apenas a alguns “predestinados”. A opção pela carreira de músico profissional é também complexa, na medida em que ainda enfrenta determinados preconceitos sociais. A ideia de que música é uma profissão não parece ser totalmente aceita nos dias de hoje, pois, ainda para alguns, o ato de tocar um instrumento pode estar associado ao ócio, a não produção, ao não trabalho.

O fato, também, de ser violão o instrumento praticado e ensinado por esses professores, traz em si especificidades e complexidades na definição de uma identidade de professor de instrumento. Dentro da própria hierarquia de valores simbólicos associados à prática musical de cada instrumento (BOZON, 2000), a imagem de que o violão é um “instrumento vulgar e sem valor”, que remonta no Brasil desde as primeiras décadas do século XX (CASTAGNA; ANTUNES, 1994, p.37), talvez ainda não tenha sido completamente desconstruída. Tocar violão, portanto, não comportaria em si a distinção associada aos instrumentos vistos como “mais nobres”, dentro da hierarquia sócio-histórica, como por exemplo, o violino e o piano.

Estaría assim delineado um quadro que, sem pretender esgotar a questão, contextualizaria a afirmação das identidades destes professores e suas escolhas pessoais, dentro das possibilidades que o campo oferece. Na medida em que eles convergem para a

docência do instrumento, agregam valores ‘positivos’ associados ao magistério, ao mesmo tempo em que possibilitam a realização de uma carreira menos instável.

Ao afirmar que o trabalho com aulas de violão é a sua prioridade, pois é com elas que garante seu sustento e de sua família, Arthur parece definir uma posição pragmática com relação a essa atividade. A partir da conquista de uma fatia de público, que, segundo o próprio, lhe tem fidelidade e respeito, este professor, como diz sentir-se a cada dia mais satisfeito com seu trabalho.

Encontrar o seu lugar no mercado de trabalho e sentir-se valorizado e reconhecido são aspectos constituintes de uma identidade afirmada. O encontro de um espaço que acolheu suas ideias – no caso, uma escola particular da rede de ensino – representa, para Tonho Filho, o acerto na sua escolha pelo ensino da música, em detrimento à carreira de músico que “toca na noite”. Este professor afirma que essa escolha não foi fruto de uma inconseqüência, mas sim de uma espécie de antevisão de um caminho profissional possível, estável e digno, ainda no campo da música.

As perspectivas de desenvolvimento profissional que se apresentaram para Guilherme, após a obtenção do título como Licenciado em Educação Musical, representaram para ele um novo e amplo campo de possibilidades. Em seu discurso, o professor parece motivado com essas novas perspectivas que emergiram a partir de sua inserção em outras redes, e que, segundo ele, passam a representar “um espaço consolidado” em sua vida.

Aspectos mais filosóficos podem ajudar a determinar escolhas. Gostar de música e poder ajudar outra pessoa a se desenvolver, neste sentido, é estimulante para Fernando, que vê no trabalho, como professor, um possível projeto de vida. Para este jovem professor, um dos professores com menos tempo de experiência, dentre os entrevistados – pouco mais de dois anos –, dar aulas “é uma coisa que alimenta”, pois também comporta “um processo de reflexão”. Assim, ele complementa:

É super legal tu dar aula de violão e participar de um processo [em] que a pessoa está [aprendendo a tocar]. Enfim, tu gosta tanto de música e tem alguém que gosta tanto de música que quer aprender também. E tu poderes participar disso, e estar ali, nesse papel como professor ajudando, é muito legal! (Fernando)

Na construção de uma identidade social, a “atribuição” (ser reconhecido) e a “incorporação” (reconhecer-se) constituem dois processos heterogêneos que, apesar de

autônomos, são necessariamente articulados e constituem a “chave do processo de construção das identidades sociais” (DUBAR, 2005, p. 139-141). A articulação entre esses dois processos torna-se, portanto, um elemento central na constituição de uma identidade profissional (FRANZOI, 2006, p. 41).

Sandra parece ter se encontrado como professora de violão quando diz: “Bah, *eu sou isso*. O que é que é a Sandra? É professora de violão, *é assim que os outros me conhecem*. Eu tenho impressão que para sempre eu vou dar aula de violão”. A professora conta também que, além de gostar de dar aulas de violão, é desta atividade que tira seu sustento, o que a faz dar prioridade a essa atividade dentre outras opções de escolha profissional.

A afirmação profissional não é a regra entre os professores de violão. Desencantos podem levá-los a afastamentos paulatinos ou rompimentos bruscos. Os fatores que podem levar a um desinvestimento profissional são muitos. Retorno financeiro insuficiente; desencontro de expectativas entre o professor e seus alunos; afastamento por problemas de saúde; e, ainda, desencantamento com o trabalho como um todo, são exemplos de motivações que, isoladas ou em combinação, podem precipitar o desejo de mudança do ramo profissional.

Um exemplo é o caso de Ary, que, depois de trabalhar muitos anos como professor de violão, confessa ter se cansado de alunos que não pagam em dia, não “zelam pelo ambiente” e nem se interessam por um tipo de trabalho que o professor denomina como “qualificado”. Este professor reconhece também ter faltado investimento pessoal, no sentido de uma maior aproximação com o meio musical da cidade, e admite sua falta de ânimo para tentar retomar o ritmo de trabalho que outrora teve.

Identidade de professor/músico: tocar *versus* ensinar

A duplicidade entre as identidades de professor e músico parece ser uma questão ainda em aberto no que diz respeito à formação dos professores de música, em especial os de instrumento.

Revisando os estudos sobre o pensamento do professor universitário de música, Louro (2004) procura ampliar a discussão sobre a “ambigüidade dos papéis de músico e professor” (LOURO, 2004, p. 14), para além de uma visão “tradicional” que tenderia enxergar a questão como um dilema. A autora, que em sua pesquisa observa uma “tensão entre o ‘ser’ musical ou artístico e o ‘ser’ acadêmico” (idem, p.157), procura, entretanto,

discutir a questão a partir da perspectiva das “identidades múltiplas”, nas quais as diversas demandas sociais que atravessam a vida de um indivíduo parecem diluir essa noção de ambivalência.

Louro defende que o estudo da relação dos professores universitários de instrumento com a construção de significados de profissionalidade, enquanto *performers* e educadores musicais, aponta para o pluralismo e a complexidade da natureza desta combinação:

A [...] definição do que é uma profissionalidade em música ou em pedagogia, bem como na combinação de ambas, mostra-se muito mais complexa e plural do que uma simples definição de conhecimentos e destrezas associadas a essas profissões ou à opção entre o papel social de músico e/ou professor. (LOURO, 2004, p.15)

Segundo Aquino (2008), a atuação multifacetada daquele que leciona, toca, compõe, grava, produz, vende, etc., é uma condição inerente da pessoa que trabalha com música. A autora, que pesquisou a “atuação profissional multiface do músico”, desenvolveu o conceito do “músico anfíbio” para caracterizar esse recorrente “perfil”. Para Aquino:

O *músico anfíbio* é o músico da ambigüidade, que mesmo sentindo as contradições advindas da atuação profissional multiface não a abandona. Exerce atividades em campos múltiplos e complexos de forma produtiva e integradora, nada entre eles reflexivamente e, acima de tudo, procura novos significados para a profissão musical na contemporaneidade. (AQUINO, 2008, p.3)

Nas narrativas dos professores entrevistados, é possível colher percepções a respeito de como eles se veem em relação à duplicidade de ensinar *versus* tocar. Para Fernando, por exemplo, a questão da escolha entre ser professor ou instrumentista está ainda em aberto. Em sua opinião, tanto uma atividade como outra, podem levá-lo a uma realização profissional, pois ambas propõem desafios estimulantes. Entretanto, Fernando se pergunta: “será que se eu só tocasse, pudesse ganhar dinheiro só com música, eu daria aula?” A resposta parece desvelar outra camada nessa problemática. Segundo o professor, o que estaria em jogo não seria a escolha entre tocar ou ensinar, mas sim *o que* ensinar e *o que* tocar, e poderia ser desdobrada em *onde* e *para quem* ensinar e tocar. Assim, ele desenvolve:

Talvez eu conseguisse [só] tocar, dependendo do que é que eu iria tocar também, né?! Mas eu acredito que uma coisa ideal, eu conseguiria. Seria bem feliz só tocando e não ensinando, mas eu gosto muito de dar aula de violão. (Fernando)

Enquanto Fernando faz elucubrações sobre as condições ideais para poder viver apenas como instrumentista, Zé conta que as aulas são para ele uma alternativa de obtenção de rendimentos para não ter que trabalhar todas as noites tocando:

Eu não gosto de tocar muito a noite [...] porque eu sou uma pessoa diurna. Eu gosto de acordar cedo. Então, tocar uma vez por semana, no fim de semana [...] tudo bem, mas jamais gostaria de trabalhar direto [na noite]. Tocar três vezes por semana, quatro, na noite e sair do trabalho as duas, três, quatro da manhã, uma da manhã que seja, já seria tarde. (Zé)

Para este professor, a escolha entre tocar e ensinar também passa por preferências pessoais que estão além da opção por uma atividade ou outra. Segundo Zé – que prefere trabalhar com alunos adiantados, pois com esses é possível “discutir questões mais profundas” –, a escolha entre uma coisa ou outra está condicionada ao prazer que se sente ao realizar uma atividade com a qual se identifique mais. Suas palavras esclarecem: “Eu sempre busco ter prazer com o meu trabalho. [...] Quando eu vou tocar numa coisa que eu gosto mais, é melhor do que tocar num outro trabalho que eu não me identifico muito”.

Outros professores parecem já ter essa questão um pouco mais definida. É o caso de Guilherme, que intensificou o trabalho com aulas de música – incluindo as de violão – e, assim, redefiniu seu perfil profissional, deixando a carreira de instrumentista em segundo plano. O professor complementa: “Estou bem empolgado com isso. Vou ter que achar tempo agora para os meus projetos individuais” (Guilherme).

Outras duplicidades podem atravessar a vida destes professores. É o que aconteceu com Guilherme que chegou a cursar a faculdade de Engenharia, mas acabou optando pela carreira musical, dividindo seu tempo como professor e performer.

Fazendo uma análise da profissão de músico em geral, Ary vê com “naturalidade” as duplicidades na área: “geralmente, todo o músico tem uma ou duas profissões. O cara é médico e é músico; é dentista e é músico; é engenheiro, mas é músico, etc. Então, acontece muito dessas coisas”.

Sandra, por sua vez, que, além de ministrar aulas de violão, faz o curso de Bacharelado em Letras, acha interessante se observar tanto como aluna, quanto como professora. Ela conta que a troca de papéis pode ser uma experiência motivadora: “eu ficava cuidando disso, que tipo de professores eu tinha e que tipo de professora eu era. Acho que isso ajudou, mesmo que não fosse o mesmo conteúdo” (Sandra).

O campo de trabalho segundo os professores de violão

Em suas narrativas, os professores fizeram considerações sobre o campo de trabalho e os problemas que enfrentam para a obtenção de um maior desenvolvimento profissional.

Alguns dos problemas foram a falta de projetos públicos e privados que possam apoiar iniciativas desses professores; o excesso de profissionais no mercado; o sucateamento do ensino de música nas escolas brasileiras; a carreira curta, comparável com a de um atleta; pressões sociais que levariam o professor a abandonar a atividade em detrimento a uma carreira mais “distinta”, como, por exemplo, a de médico, engenheiro ou advogado.

A decepção de Ary com a atividade, segundo ele, não reflete apenas uma situação individual, mas um problema maior relacionado ao valor social do professor de música. Para este professor, que diz ter observado muitos colegas abandonarem as atividades profissionais ligadas à música por falta de perspectivas econômicas e por pressões sociais, esse desânimo é um fenômeno que atinge uma coletividade de professores, desmotivados com a falta de perspectivas nesse campo de atuação.

Entretanto, a situação encontrada em relação aos outros professores que participaram da entrevista parece demonstrar que, se por um lado a situação do campo profissional não se apresenta amplamente favorável, existem professores que, dentro de determinados espaços, em determinadas condições, parecem ter atingido uma estabilização na carreira, conquistando assim, uma posição de afirmação e comprometimento duradouro.

Esse parece ser o caso de Tonho Filho, que, como mencionado, encontrou uma instituição que abrigou suas ideias. Este professor, há quase duas décadas, desenvolve numa escola de ensino regular um projeto de educação musical dentro do Ensino Fundamental, além das oficinas de violão que ministra nesse e em outro espaço – que, por sinal, lhe garantem sua maior fatia de renda.

Conclusões

Comumente afirma-se que os professores de violão são pessoas que vivem numa situação em que predominam a precariedade e a improvisação. São estereótipos que, provavelmente, tenham seu peso na cultura profissional desses professores e que não podem ser ignorados, pois têm sua origem em imagens sociais historicamente construídas em relação ao violão e seu ensino e aprendizagem.

Entretanto, os professores investigados, em maior ou menor grau, tendem a desenvolver modos de ser e agir que se contrapõem a tais representações, tanto no desenvolvimento de estratégias criativas de sobrevivência, como na construção de novos significados para o papel social ao qual desempenham. As aulas de violão passam a representar para esses sujeitos, algo além de uma opção mais segura dentro das oportunidades de trabalho com a música, possibilitando-lhes alcançarem uma identidade profissional afirmada.

Ao buscarem respostas a demandas tão variadas e distintas, estes professores são impelidos a desenvolver estratégias próprias e criativas de ação e a desbravar novos espaços de atuação. Tal movimento pode ajudar a compreender esses sujeitos como portadores e construtores de uma cultura profissional, permeada por significativo poder de adaptabilidade e sensível sintonia junto ao público ao qual atendem, onde as inclinações pessoais, somadas às demandas específicas por aulas de violão, determinam perfis peculiares de atuação, dentro de um processo em que ser professor deste instrumento está intimamente relacionado com os valores simbólicos, associados à sua prática.

Referencial

AQUINO, Thaís Lobosque. O músico anfíbio: Um estudo sobre a atuação profissional do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

BOZON, Michael. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. Tradução de Rose Marie Reis Garcia. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p.142-174, abr./nov. 2000.

BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CASTAGNA, Paulo; ANTUNES, Gilson. 1916: O Violão Brasileiro já é uma arte. In: *Revista Cultura Vozes*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 37 – 51. jan/fev 1994.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre Formação e o Trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

LOURO, Ana Lúcia. Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NOVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-30.

Projeto Aplica Som: ampliando a experiência musical da comunidade escolar em um Colégio de Aplicação

Luciano Py de Oliveira
CA – UFSC
luciano@ca.ufsc.br

Resumo: O Projeto Aplica Som: Grupo Musical Vocal e Instrumental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina iniciou seus trabalhos em fevereiro de 2012, tendo como meta principal desenvolver conhecimentos musicais de alunos e professores, oferecendo um novo espaço para o fazer musical. Seus objetivos são proporcionar um espaço alternativo para a Educação Musical, incluir segmentos da comunidade escolar que não são contemplados por aulas curriculares ou por atividades de extensão e oferecer apresentações com o repertório desenvolvido pelo grupo. O trabalho é colaborativo e busca, na informalidade, aprendizagens dentro da Música Popular. Práticas como tirar músicas “de ouvido” são incentivadas. Boa parte das informações são retiradas da Internet, desde *sites* de letras e cifras até aplicativos para facilitar o aprendizado (editores de áudio, afinadores etc.). O repertório é decidido coletivamente, bem como os arranjos. Algumas apresentações foram realizadas em 2012, proporcionando aos integrantes do projeto experiências únicas, possíveis unicamente por meio das atividades musicais. O projeto, aprovado em dezembro de 2011, está em atividade desde fevereiro de 2012, contando com professores e alunos do CA, da graduação e pós-graduação, bem como da comunidade em geral.

Palavras chave: Canto Coral; Prática de Conjunto; Música Popular.

Contextualização do Espaço de Atuação

Os Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras são instituições que servem como campo de estágio para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas bem como de pesquisa em Educação Básica. Por estarem inseridos dentro do contexto universitário, seguem os mesmos eixos de Ensino, Pesquisa e Extensão, conduzindo a aplicação de novas tendências pedagógicas, trabalhos interdisciplinares e a inclusão de novas áreas do conhecimento. Uma condição diferenciada da maioria das escolas públicas, que permitiu o Ensino de Música como uma linguagem específica e disciplina obrigatória no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, antes da LDB 9.394/96¹.

¹ As Artes só passaram a ser reconhecidas como um conjunto de linguagens específicas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394 (BRASIL, 2001) e ainda, Música só viria a ser componente curricular obrigatório recentemente, em 2008, com a Lei 11.769 (BRASIL, 2008).

Este Colégio vem oferecendo o ensino de Música de forma curricular desde a década de 1990, contando com dois docentes. O grupo de professores de Arte se organizou-se revezando as linguagens artísticas; Música ficaria responsável pelo 3º e 6º anos, duas oficinas de 9º ano (Ensino Fundamental)² e duas oficinas de 1º ano (Ensino Médio); Artes Visuais e Teatro seriam responsáveis também por oficinas e pelas turmas restantes do Ensino Fundamental. Foi a forma como o grupo conseguiu se organizar, e como vem realizando seu trabalho até hoje³.

Para minimizar a lacuna entre os anos que não têm aula de Música, foi idealizado o Coral do CA. Aprovado em 1991, tornou-se uma atividade permanente de extensão do Colégio no início dos anos 2000. Conduzido pelos professores de Música, é aberto a todos os alunos; tem um repertório variado, realizando atividades específicas para a voz bem como atividades criativas, como a produção de arranjos contando com interesses e habilidades dos alunos. No início do ano, os professores passam em todas as salas para entregar aos interessados uma pequena carta contendo as informações sobre o Coral.

Apesar de ser aberto a todos os alunos, observou-se que, ao longo dos anos, passou a ter a seguinte clientela: os alunos dos 2º e 3º anos têm uma participação mais intensa no Coral; alunos de 4º e 5º ano participam mas em menor número; poucos alunos dos Anos Finais e do Ensino Médio chegam a participar do Coral. Não é nosso objetivo explicar os porquês desta dinâmica; podem-se vislumbrar, entretanto, algumas questões, baseadas na nossa experiência cotidiana no Colégio e em conversas com as colegas que nos antecederam: os alunos do 3º ano têm aula de música, o que pode motivá-los a participar; os alunos do 4º e 5º ano têm aulas de manhã, o que pode dificultar em função do horário (das 18:00 às 19:30).

Questões de idade e de gênero podem explicar porque poucos alunos maiores frequentam esta atividade. Uma delas é a mudança de voz nos meninos, que ocorre juntamente com outras importantes questões físicas, sociais e acadêmicas (FREER, 2009; 2010). Aspectos de cunho psicológico, como a construção de identidade, também podem explicar a ausência de alunos do Ensino Médio no Coral (ELORRIAGA, 2011).

² Este CA passou a oferecer o Ensino Fundamental de 9 anos a partir de 2007, em caráter experimental, e em caráter definitivo desde 2008.

³ Não cabe aqui uma análise crítica detalhada do Ensino de Arte deste CA. Vale dizer que o atual grupo de professores está empenhado em um projeto de pesquisa em andamento, integrado a um Grupo de Pesquisa e que tem por objetivo principal a análise do currículo de Arte do CA.

Outro grupo da comunidade escolar solicitava um espaço para a experiência musical: os professores do CA. Não raro, colegas chegavam até nós perguntando se existia algum espaço no qual eles poderiam se inserir. Similarmente, pais de alunos, tendo ou não seus filhos no Coral, nos procuravam indagando se existe espaço para o fazer musical que possa incluí-los.

Estas seriam as razões que justificariam a criação de novos espaços de Extensão em Música. Nesse momento, não seria viável criar grupos distintos para adolescentes e adultos. Uma solução seria criar um grupo formado por diferentes idades cujas etapas de vida proporcionam uma convivência e uma experiência intergeracional rica e integradora.

É o que demonstra a pesquisa de doutorado de Ribas (2008), que realizou um estudo de caso em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. A existência de turmas com alunos de diferentes idades é comum nessa modalidade. Essa convivência pode ser cheia de tensões e desafios, mas cabe dizer que, de acordo com estudos sociológicos e antropológicos citados pela autora em questão, “as diferenças dinamizam a sociedade, uma vez que é a diferença que possibilita o exercício de alteridade entre sujeitos”. (RIBAS, 2008, 147). Se, por um lado, alunos de diferentes gerações podem trazer tensões, devido aos diferentes gostos e experiências musicais prévias, por outro, temos “ídolos” da música que, mesmo envelhecendo, “continuam atraindo os mais jovens”. (RIBAS, 2008, 148).

Música é uma atividade que se aprende informalmente, muitas vezes com familiares e amigos, e esta forma de aprender pode ser transposta para a realidade escolar, em especial num espaço extracurricular.

Aprender com o outro é algo que ocorre ao longo de nossas vidas. [...] O convívio e a aprendizagem em música entre pessoas de diferentes idades e em diferentes espaços não-escolares é um fato recorrente que precisa ser amplamente considerado, pois se trata de espaços que possibilitam infinitas aprendizagens. (RIBAS, 2008, 161-162).

Assim sendo, idealizamos o Projeto Aplica Som: Grupo Musical Vocal e Instrumental do CA. Seus objetivos: proporcionar um espaço alternativo para a Educação Musical; incluir segmentos da comunidade escolar que não são contemplados por aulas curriculares ou por atividades de extensão; oferecer apresentações com o repertório desenvolvido pelo grupo. O projeto, aprovado em dezembro de 2011, está em atividade desde fevereiro de 2012.

Como funciona o Aplica Som

O trabalho é desenvolvido por meio de aulas coletivas semanais, que acontecem das 18:20 às 20:00, numa das salas de Música do CA. A construção do repertório leva em conta os interesses dos alunos, numa perspectiva na qual “os estudantes são percebidos como protagonistas de experiências musicais, que devem se ampliar e se aprofundar diante da dinâmica da diversidade cultural, e musical da atualidade” (RIBAS, 2008, p. 146) Numa perspectiva contemporânea da Educação Musical, autores como Souza (2000), Torres *et al.* (2003), Tourinho (2003) e Beineke (2003), entre outros, defendem essa abordagem tanto no ensino de instrumentos como no canto coral e na aula curricular de Música.

Conhecimentos técnicos são dados de acordo com as necessidades dos integrantes. Por exemplo, técnica vocal para aqueles que se interessam pelo canto; resolução e montagem de acordes para instrumentos harmônicos, como o violão e o teclado; divisão e condução de células rítmicas, para instrumentos de percussão. O mais importante é incentivar os participantes a tocar/cantar expressiva e musicalmente. “Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente ‘entender música’ – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido”. (SWANWICK, 1994, p. 6).

A leitura musical dentro da notação tradicional não é pré-requisito para participar do projeto. Não há ênfase neste conhecimento, uma vez que não é necessário “ler partitura” para se “fazer música”. Somente se houver uma demanda do grupo. Segundo Priest (1989), é comum que alunos desistam de estudar música quando o ensino é centrado na leitura musical, desprezando a habilidade de se tocar de ouvido.

A cifra é um sistema de notação musical bastante utilizado no universo da música popular e nos encontros do Aplica Som, uma vez que faz parte do cotidiano da maioria dos interessados. No caso de instrumentos de cordas dedilhadas (violão, guitarra e baixo elétrico), também é possível utilizar a tablatura. Os alunos são incentivados a tocar e cantar “de ouvido”, o que pode ser definido como toda forma de tocar que não necessita de notação, podendo incluir recursos como a memorização de formas de tocar, a imitação de modelos escutados ou visualizados, a repetição de modelos “clichês” ou a improvisação com base em modelos conhecidos (PRIEST, 1989).

Esta é a forma mais natural de se fazer música e antecede qualquer tipo de notação musical, se considerarmos a aprendizagem musical numa perspectiva global. Lucy Green (2006) observou que, a despeito da inclusão da música popular na prática de alguns professores ingleses, a forma como se ensinava esse repertório era a mesma da música erudita, ignorando os procedimentos informais de aprendizado típicos dos músicos populares.

Ou seja, trabalhar com música popular na escola não implica somente em utilizar este repertório, mas também na forma como os músicos populares aprendem: informalmente, autodidaticamente, com o auxílio de gravações e com o auxílio do ouvido, da escuta atenta e detalhada de músicas ou trechos musicais. Outra pesquisa feita por Green (2002) demonstrou a existência de uma maior variedade de estilos musicais, (por exemplo, a *World Music*) na prática de professores de música nas escolas inglesas, sugerindo a amplitude da diversidade musical e cultural.

Pensar o repertório de maneira ampla se faz necessário num mundo globalizado, no qual a diversidade cultural está cada vez mais presente, especialmente na chamada *World Music*. Drummond (2010) sugere que seria importante incluir um repertório de músicas do mundo, propondo uma abordagem etnomusicológica para a Educação Musical, evitando possíveis atitudes neo-colonialistas e etnocêntricas. No nosso caso, ao apreciar a música *La ilusión de la casa*, selecionada para uma apresentação, percebemos o uso de um instrumento exótico e que teve de ser contextualizado. O instrumento, *khene*, também conhecido como “órgão de boca”, típico do sul da Ásia (MILLER, 2013), foi utilizado no arranjo original.

O Projeto oferece 20 vagas, distribuídas entre alunos, professores, técnicos, familiares, estagiários e a comunidade em geral. As salas de Música do CA dispõem de 6 Violões, 8 Flautas-Doce Soprano, 1 Contralto, 2 Tenor, 1 Sopranino; 2 Teclados; 1 Microfone; 1 Caixa amplificadora; variados instrumentos de percussão; computador e Internet; *data show*; quadro. A fonte de informações mais utilizada é a Internet, por ser de amplo acesso, com *sites* de letras e cifras, vídeos e *softwares* gratuitos para auxiliar a tocar de ouvido, que diminuem a velocidade da música sem alterar a afinação ou detectam o número de batidas por minuto, afinadores etc. Para o caso da música popular brasileira, contamos com os *Songbooks* de Almir Chediak (1990, 2004, 2009, 2010, entre outros).

Depois dos ensaios, vieram as apresentações...

Com este projeto, não se pretendeu somente desenvolver os conhecimentos musicais dos participantes, mas também oferecer um espaço alternativo de Educação Musical. Um resultado obtido foi a apresentação do repertório desenvolvido. Ao se apresentar em público, os participantes experimentam as sensações de um músico, sem o compromisso de serem profissionais, mas com a responsabilidade de mostrar o seu trabalho musical. Essas sensações são únicas e somente possíveis para quem faz música. Ela proporciona *insights* únicos e inestimáveis, permitindo descobrir, conhecer, compreender, experimentar, compartilhar ou expressar aspectos da condição humana como sentimentos, experiências estéticas, o inefável, pensamentos, estrutura, tempo e espaço, autoconhecimento, identidade de grupo, bem como a cura e a plenitude (HODGES, 2005). Ou seja, as pessoas envolvidas tiveram a oportunidade de se relacionar de diversas formas, seja interpessoalmente, seja por meio da música.

Em fevereiro de 2012 aconteceu a divulgação do Projeto e inscrições. Nestas, os candidatos informaram suas experiências musicais prévias e músicas preferidas. Nosso primeiro encontro aconteceu em 16 de março. Neste dia, 7 inscritos compareceram, sendo que outros 3 justificaram sua ausência, todos professores do CA. Iniciamos contextualizando o projeto, pois muitos estavam com dúvidas: ‘nunca fiz aulas de música antes’; ‘eu gostaria de cantar, mas sou desafinado’; ‘precisa saber ler partitura?’ – frases assim foram comuns.

Após explicar a dinâmica do projeto, passamos às atividades de relaxamento e aquecimento vocal. Para conhecer as características das vozes, fizemos testes práticos, como cantar alguns vocalizes. Foi possível detectar um Baixo, duas Contraltos e três Sopranos. Não conseguimos saber ao certo a classificação de uma das integrantes, até porque neste dia a mesma se queixou, relatando estar com a voz ‘cansada’⁴.

Para começarmos a fazer música, trabalhamos um cânone de autoria anônima. Esta pequena canção tornou-se parte de nosso aquecimento vocal. Pedimos para que cantassem individualmente; de acordo com a extensão vocal, mudamos de tonalidade, sempre perguntando qual estaria mais adequada e confortável para cantar.

Neste dia, seguindo as preferências apresentadas nas inscrições, apresentamos três músicas, uma vez que ninguém havia apresentado sugestões: Lugar Comum (Gilberto Gil e João Donato), Samba de Verão (Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle) e Berimbau (Baden-Powell e Vinícius de Moraes). As que foram aprovadas pelo grupo foram a primeira e a

⁴ A mesma acabou abandonando o projeto mais adiante, tendo inclusive se afastado das suas atividades profissionais por problemas vocais, diagnosticados por fonoaudiólogo.

terceira. O *feedback* dos integrantes foi bastante positivo. Gostaram muito de cantar, de se conhecer, relatando que estavam muito contentes, ‘leves’, nunca haviam imaginado que poderiam cantar com facilidade, entre outros. Uma vez que o grupo começava a se constituir, foi criada uma lista de e-mails e um grupo em uma rede social. Aos poucos, começaram a sugerir músicas.

No decorrer do primeiro semestre de 2012, algumas pessoas frequentaram aulas em caráter experimental. Em abril, estávamos com um grupo definido, com 14 pessoas, sendo 11 professores, uma aluna do 2º ano do Ensino Médio, uma técnica e um integrante da comunidade externa.

Logo surgiram oportunidades para apresentações. Na Festa da Família (maio) apresentamos as músicas Lugar Comum e Berimbau. Muitas ideias do arranjo partiram dos integrantes. Para Lugar Comum, utilizamos instrumentos de percussão; tendo como integrantes duas professoras de Teatro, sugerimos uma introdução cênica, imitando sons do mar. Outra ideia: fazer uma apresentação combinada com o Coral do CA. A música seria Tiro ao Álvaro, de Adoniram Barbosa, trabalhada pelo Coral, que também contou com ações de cunho cênico.

Para a posse da Direção do CA (junho), preparamos o Hino do Colégio de Aplicação, além de Tiro ao Álvaro, juntamente com o Coral. Foi muito significativa, pois contou com a presença de autoridades da universidade, dentre elas a Reitora da Universidade.

O trabalho foi interrompido durante as férias escolares; o reinício das atividades acabou adiado por causa da greve, retomadas em setembro. Entraram novos integrantes: um professor interessado em tocar violão e um aluno estagiário da Licenciatura em Língua Inglesa. No final do semestre, mais uma professora aderiu ao grupo.

Para as comemorações dos 20 anos de um Projeto de intercâmbio Brasil-Argentina⁵ (outubro), foi sugerido uma música em espanhol, dado o caráter de integração. Escolhemos *La ilusión de la casa*, de Vitor Ramil. Um problema foi a diferença entre o registro vocal da gravação e dos integrantes. Para resolver, mudamos o tom da música, o que gerou outro problema: como ouvir em casa? A solução foi usar um aplicativo livre de edição de áudio (*Audacity*) e transpor o tom. O resultado foi inusitado, alterando consideravelmente o timbre de Vitor Ramil, mas didaticamente teve um ótimo resultado.

⁵ Intercâmbio realizado com uma escola da Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Para a apresentação que ocorreu durante a I Semana da Consciência Negra do CA (novembro), aproveitamos a música Berimbau, apropriada por ser um ‘afro-samba’. Dentro desta linha, acrescentamos Consolação, dos mesmos autores. Para a introdução, uma das cantoras e organizadora do evento foi convidada a declamar uma poesia que fosse representativa, com um fundo musical feito pelo violão. Ela escolheu Encontrei Minhas Origens, de Oliveira Silveira. Decidimos executar as duas músicas sem interrupção, começando por Consolação e encerrando com Berimbau. Outra sugestão foi o Canto das Três Raças (Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro), por ser um ‘hino’ do povo afrodescendente. Após analisar a música, percebemos que não seria fácil, devido a ampla extensão melódica. Este não esmoreceu e acatou esta música, trabalhando com afinco.

Durante os ensaios para esta apresentação, convidamos uma aluna da Licenciatura em Música de uma outra universidade, estagiária em uma de nossas turmas e ótima percussionista, o que faltava nos arranjos. Surgiu também uma coreografia ‘afro’ para o Canto das Três Raças, que partiu de uma das integrantes professora de artes cênicas.

Na 11ª Semana de Pesquisa e Extensão desta Universidade (novembro), prevista no cronograma do projeto, fizemos outra apresentação combinada do Coral e do Projeto Aplica Som. O repertório contaria com todas as músicas desenvolvidas durante o ano. Esta foi uma das apresentações mais importantes, pois, além da importância do evento para a universidade, contávamos ainda com palco, sonorização, público e divulgação. O maior desafio foi conciliar as atividades de uma integrante, professora dos Anos Iniciais. A maioria das aulas é ministrada por ela, regente da turma. A solução encontrada foi levar seus alunos para assistir a apresentação⁶. Parte da apresentação foi filmada com a câmera do Colégio; a apresentação foi transmitida ao vivo pela TV da Universidade. Encerramos com uma apresentação durante a I Semana Pela Vida (dezembro). As músicas foram as mesmas da I Semana da Consciência Negra.

Considerações finais

A atividade proporcionou o contato com a música, o desenvolvimento de habilidades e a possibilidade de integração entre pessoas de diferentes setores do CA, bem como da comunidade. Algumas situações merecem destaque.

⁶ Vale registrar aqui o belíssimo momento que presenciei, quando a professora desceu do palco e foi recebida calorosamente pelos seus alunos.

Uma delas foi a felicidade e a alegria demonstrada pelos integrantes. A maioria não acreditava ser possível fazer música, e a superação deste ‘paradigma’, qual seja, ‘eu não nasci para a música’, foi muito significativo. Mesmo em meio às atividades no trabalho ou nos estudos, o grupo que se mostrou coeso apresentou pouquíssimas faltas.

Em 2012, passaram 21 pessoas pelo projeto, de acordo com o registro de frequência feito rigorosamente aula a aula. De acordo com os trabalhos realizados, percebe-se uma tendência ao trabalho vocal. O grupo que se mantém ativo em 2013 conta com cerca de 10 pessoas, entre alunos e professores.

Houve pouca participação de alunos do Ensino Médio. Este fato propicia o surgimento de alguns questionamentos como possíveis causadores da participação menos intensa deste segmento, tais como: 1) o horário do projeto, no período noturno, uma vez que os alunos do Ensino Médio têm suas aulas concentradas no período matutino; 2) a dificuldade de locomoção no entorno da Universidade, fenômeno que vem se agravando diariamente; 3) o convívio com professores e outros estudantes da UFSC (conflito intergeracional); 4) a forma como o projeto foi divulgado. São hipóteses que necessitam ser melhor investigadas e poderão motivar futuras pesquisas.

O Projeto Aplica Som iniciou tendo como objetivo principal oferecer um espaço de experiência musical aberto a professores e alunos, tanto do Colégio de Aplicação como da Universidade. Em 2012 foram realizadas diversas apresentações. Já em 2013 o grupo preferiu se dedicar mais ao estudo e aprendizado do repertório, bem como a criação de arranjos. Pretende-se concluir o projeto com a gravação de um CD com o registro do repertório desenvolvido neste ano. Previsto para ser concluído ao final de 2013, o projeto apresenta resultados que apontam para a manutenção deste espaço, porém destinado a um público mais adulto. Outros projetos poderão surgir buscando atender a um público mais jovem.

Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta-doce na educação fundamental. *In*: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala da aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 86-100.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)**. Diretrizes e bases da educação nacional : Lei n.9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e legislação correlata. 2.ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Lei nº 11.769 (2008)**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008.

CHEDIAK, Almir. **As 101 melhores canções do século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 2004. 2 v.

_____. **Bossa nova 1**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

_____. **Caetano Veloso**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010. 2 v.

_____. **Songbook Tom Jobim**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1990.

DRUMMOND, John. *Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators*. **International Journal of Music Education**, 28, p. 117-126, 2010.

ELORRIAGA, Alfonso. *The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school*. **International Journal of Music Education**, n. 11, p. 1-15, 2011.

FREER, Patrick K. *'I'll sing with my buddies' – Fostering the possible selves of male choral singers*. **International Journal of Music Education**, 27, p. 341-355, 2009.

_____. *Two decades of research on possible selves and the 'missing males' problem in choral music*. **International Journal of Music Education**, 28, p. 17-30, 2010.

GREEN, Lucy. *From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998*. **British Journal of Music Education**, n. 19, v. 1, p. 5-30, 2002.

_____. *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*. **International Journal of Music Education**, 24, p. 101-118, 2006.

HODGES, Donald A. *Why Study Music?* **International Journal of Music Education**; n. 23, p. 111-115, 2005.

MILLER, Terry E. *Khæn*. **Oxford Music Online**. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/46434>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PRIEST, Philip. *Playing by Ear: its Nature and Application to Instrumental Learning*. **British Journal of Music Education**, v. 6, n. 11, p. 173-191, 1989.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 141-165.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: **Cadernos de Estudo: Educação musical** 4/5. São Paulo: Atravez, 1994, p. 7-13.

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 da aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 62-76.

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 da aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 77-85.

Projeto de Pesquisa: El Sistema como agente no processo de construção das crenças de autoeficácia de seus alunos, músicos e professores

Veridiana de Lima Gomes Krüger
UFPR/CAPES
limaveridiana@yahoo.com.br

Rosane Cardoso de Araújo
UFPR/CNPq¹
rosanecardoso@ufpr.br

Resumo: O presente texto² traz em evidência uma pesquisa em andamento sobre o projeto de ensino musical Venezuelano mundialmente conhecido como *El Sistema*. Nesta pesquisa *El Sistema* é investigado sob o ponto de vista motivacional, tendo como base teórica a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, mais especificamente o que concerne a Teoria da Autoeficácia(1997), que refere-se às percepções do indivíduo sobre suas próprias capacidades. Segundo Bandura, estas crenças podem ser formadas pelo indivíduo a partir da interpretação de quatro fontes principais: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre os elementos descritos por Bandura como fonte de desenvolvimento de autoeficácia e a prática de ensino em *El Sistema*. Esta pesquisa está dividida em duas etapas: Na primeira são verificadas as relações entre a metodologia de ensino utilizada em *El Sistema* (Sánchez, 2007; Fesnojiv, 2012; Borzacchini, 2010; Tunstall, 2012) com a teoria de Bandura a partir de uma pesquisa bibliográfica. Ao analisar este referencial foi possível considerar que o modelo de ensino/aprendizagem utilizado em *El Sistema* favorece o aumento das crenças de autoeficácia de seus alunos, músicos e professores, sendo este aspecto motivacional, um dos fatores contribuintes para que o projeto alcance o êxito que vem obtendo. Na segunda etapa, um estudo de caso será realizado nos núcleos de *El Sistema*, com a finalidade de coletar dados mais detalhados a cerca da utilização da metodologia no campo empírico por meio de observações e entrevistas com alunos e professores.

Palavras chave: El Sistema, crenças de autoeficácia, estudo de caso.

Introdução

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu do interesse em conhecer projetos que utilizem a prática musical coletiva como ferramenta para a inclusão social. Através da troca de experiências com educadores que desenvolvem atividades musicais em projetos sociais, percebeu-se que os maiores problemas que surgem nestes contextos de ensino são a evasão dos alunos e a dificuldade de mantê-los envolvidos nas atividades. Tais fatores dificultam a

¹ Bolsista do CNPq - Brasil

² Este texto tem vínculo com o Grupo de pesquisa PROFCEM/CNPq

obtenção de bons resultados artísticos em práticas coletivas, uma vez que estes dependem da continuidade do trabalho. Assim, surgiu uma grande preocupação quanto ao desenvolvimento de estratégias que despertem o interesse do aluno em permanecer em um projeto desta natureza.

A evasão escolar registrada em todos os níveis de ensino no Brasil é um dos problemas que mais preocupa os gestores educacionais. Este tema vem sendo discutido com o propósito de tentar encontrar uma solução para este problema que desafia gestores e educadores de todas as áreas do conhecimento. Diversos trabalhos (SILVA, 2012; DIGIÀCOMO, 2013; TIBA, 2006; PERRENOUD, 2007) procuram encontrar respostas para este problema. Dentre alguns dos prováveis “causadores” da evasão escolar e desinteresse do aluno, os autores destacam problemas sociais, familiares, indisciplina, autoestima do aluno, falta de motivação por parte do aluno e do professor, formação dos professores, currículo escolar e metodologia de ensino ineficientes.

Nos últimos anos, estudos sobre motivação (BZUNECK, 2002); (BZUNECK & GUIMARÃES, 2009); (GUIRAMÃES & BORUCHOVITCH, 2004); (COSTA & BORUCHOVITCH, 2006); tem apresentado resultados importantes no campo educacional, que podem ser levados em consideração por gestores e educadores para a elaboração de estratégias que combatam a evasão escolar.

O ensino musical, além de todos os fatores acima citados como “causadores” da evasão dos alunos, apresenta ainda suas peculiaridades. É necessário do aluno/instrumentista grande esforço físico, mental e emocional para superar longas jornadas de estudo. Jornadas estas, que muitas vezes não apresentam resultados imediatos, podendo levar meses e até anos para que o aluno perceba o seu progresso no instrumento.

Pesquisas sobre música e motivação procuram compreender como as crianças desenvolvem o desejo de prosseguir o estudo de um instrumento musical. As teorias atuais apontam a motivação como parte integrante do processo de aprendizagem dos estudantes, auxiliando a adquirir a gama de comportamentos adaptativos que irá proporcionar a estes melhores chances de alcançar seus objetivos pessoais. (O’NEILL & McPHERSON, 2002).

No Brasil, pesquisas sobre música e motivação com base nas teorias de Bandura (1997), apresentam subsídios importantes para a investigação da motivação com enfoque em diversas áreas do ensino, aprendizagem e desenvolvimento musical. Como por exemplo, os trabalhos de (CAVALCANTI, 2009); (ARAÚJO, CAVALCANTI & FIGUEIREDO 2009;

2010); (CERESER, 2011); (SILVA, 2012); (GONÇALVES, 2013); (KRÜGER & ARAUJO, 2013).

Um bom exemplo de projeto que utiliza a prática musical como ferramenta para inclusão social que conseguiu superar os desafios da evasão e obter grandes êxitos artísticos, sociais e educacionais é *El Sistema Nacional de coros y orquestas infantiles e juveniles de Venezuela*, sistema venezuelano mundialmente conhecido como *El Sistema*. Foi criado em 1975 por José Antonio Abreu com o objetivo de adaptar a metodologia de ensino musical existente em outros países a realidade venezuelana através da prática coral e orquestral (FESNOJIV, 2012).

Do ponto de vista funcional, educativo, artístico e administrativo, *El Sistema* está formado por núcleos que operam em cidades e povos de todo território venezuelano, integrando uma complexa e sistemática rede. Possui atualmente 24 orquestras estaduais, 285 orquestras sinfônicas juvenis e infantis que funcionam nos 285 núcleos a nível nacional, que possuem formação teórica e prática coral/orquestral, tem gerado 5620 mil empregos diretos e atende 350.000 crianças, adolescentes e jovens sem distinção social, porém, a maioria das crianças e jovens atendidos é proveniente dos setores pobres da comunidade (FESNOJIV, 2012).

El Sistema é reconhecido por muitas organizações internacionais como um programa de educação musical e inclusão social único, digno de ser implementado em todas as nações, principalmente nos países que buscam diminuir a pobreza, o analfabetismo, marginalidade e a exclusão de sua população infantil e juvenil. Devido ao impacto positivo do Sistema de Orquestras no desenvolvimento integral das crianças e jovens, no ano de 1995 seu criador, o maestro José Antonio Abreu, foi nomeado delegado especial da UNESCO, desenvolvendo um Sistema Mundial de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis, que promove e difunde este modelo de educação musical venezuelano em mais de 25 países. (EQUIDADE PARA A INFÂNCIA, 2012).

Tendo em vista os resultados que *El Sistema* tem obtido no campo da educação musical, surge um questionamento no que diz respeito ao êxito que o projeto vem obtendo ao longo de seus 38 anos de existência: Quais os fatores contribuíram para que o projeto obtivesse tamanho êxito?

Sánchez (2007) atribui o êxito obtido em *El Sistema* a algumas hipóteses, que são elas: o líder, os venezuelanos, o fundamento filosófico, o fundamento psicológico, o

fundamento sociológico, o currículo, e o financiamento. Neste trabalho abordaremos a hipótese denominada por Sánchez como fundamento psicológico.

Neste texto, portanto, trazemos dados de uma pesquisa em andamento sobre *El Sistema* analisado sob o ponto de vista motivacional, tendo como base teórica a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, mais especificamente o que concerne a Teoria da Auto-eficácia (1997), que são as crenças que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos. Segundo Bandura (1997) estas crenças podem ser formadas pelos indivíduos a partir da interpretação de quatro fontes principais: (1) *Experiência de domínio*: interpretação do resultado do comportamento anterior do indivíduo; (2) *Experiência Vicária*: observação da mesma atividade sendo realizada por outra (s) pessoa (s). (3) *Persuasões sociais*: julgamentos verbais que os outros fazem a cerca do desempenho do indivíduo. (4) *Estados físicos e emocionais*: estados como ansiedade, estresse, excitação e os estados de humor, também proporcionam informações sobre as crenças do indivíduo.

Nossa hipótese é que o modelo de ensino e aprendizagem do sistema garante alto nível de motivação, favorecendo para o aumento das crenças de autoeficácia de seus alunos, músicos e professores, sendo este aspecto motivacional, um dos fatores contribuintes para que o projeto alcance o êxito que vem obtendo.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre os elementos descritos por Albert Bandura como fonte de desenvolvimento de autoeficácia e a prática de ensino em *El Sistema Nacional de Coros y Orquestas Infantiles Y Juveniles de Venezuela*. A pesquisa tem como objetivos específicos: verificar se *El Sistema* proporciona experiências de domínio aos seus alunos, músicos e professores através da metodologia educacional utilizada; investigar se *El Sistema* contribui para que ocorram experiências vicárias entre estes; averiguar se existem situações de persuasões sociais entre os alunos, músicos e professores de *El Sistema*; verificar de que forma são considerados os estados somáticos e emocionais dos alunos, músicos e professores em *El Sistema* e propor uma discussão em âmbito acadêmico sobre os processos motivacionais aplicados em *El Sistema*, e a respeito da forma como estes contribuem com o êxito que o projeto tem obtido.

Pressupostos Teóricos

Teoria Social Cognitiva e crenças de autoeficácia

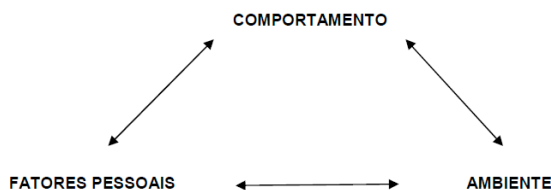
A Teoria Social Cognitiva elaborada por Albert Bandura ainda é recente e encontra-se em construção tanto pelo autor quanto por pesquisadores que seguem esta abordagem (AZZI; POLYDORO, 2006).

De acordo com Bandura (2008) a Teoria Social Cognitiva adota a perspectiva da agência para o desenvolvimento, a adaptação e a mudança.

Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reguladas e auto-reflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições. (BANDURA, 2008, p.15).

Na teoria social cognitiva o comportamento humano é considerado produto de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais – comportamentais – ambientais. Conforme as pessoas interpretam os resultados do seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes, que por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro. (PAJARES & ORLAZ, 2008).

FIGURA 1: Modelo ilustrando as relações entre determinantes na causação recíproca triádica



Fonte: PAJARES & OLAZ, 2008, p.98

Pajares e Orlaz (2008) explicam que para Bandura a capacidade de auto-reflexão é um aspecto proeminente da teoria social cognitiva. Por intermédio da auto-reflexão as pessoas tiram sentido de suas experiências, exploram suas próprias cognições e crenças pessoais, autoavaliam-se e alteram o seu comportamento. Sendo assim, a capacidade de auto-reflexão gera as crenças de autoeficácia no indivíduo, que de acordo com os autores são o núcleo central da teoria social cognitiva. (PAJARES & OLAZ, 2008, p.101).

Para nossa pesquisa é utilizada a definição de autoeficácia percebida (Bandura 1997) referente às crenças que as pessoas têm acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos.

Metodologia Utilizada

Tendo em vista o objeto de estudo do presente trabalho, optou-se por uma metodologia híbrida para o desenvolvimento desta pesquisa que inclui uma etapa de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e outra etapa composta por um estudo multicase (pesquisa qualitativa). Para Patton, a pesquisa qualitativa é um esforço para compreender as situações em sua singularidade, como parte de determinado contexto e as interações que neste ocorrem, onde a compreensão é um fim em si, de modo que não existe a tentativa de prever o que pode, necessariamente, acontecer no futuro, mas compreender a natureza do contexto (PATTON, 1990, p.1).

Assim, nossa pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e interpretativo na qual foram verificadas as relações entre a metodologia de ensino utilizada em *El Sistema* (Sánchez, 2007; Fesnojiv, 2012; Borzacchini, 2010; Tunstall, 2012) com a teoria de Albert Bandura. Esta etapa de pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, conforme indica Gil (2002), principalmente a partir de livros, documentos e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. (GIL, 2002, p. 44).

Na segunda parte da pesquisa, um estudo de casos múltiplos será realizado nos núcleos de *El Sistema*, com a finalidade de coletar dados mais detalhados a cerca da utilização da metodologia no campo empírico por meio de observações e entrevistas com alunos e professores. Nesta etapa da pesquisa será verificada a construção das crenças de autoeficácia, especialmente por meio: (a) da vivência de experiências vicárias; (b) das experiências que envolvem emoção; (c) da vivência de situações de persuasão verbal; (d) e da verificação da percepção dos sujeitos acerca do domínio das suas funções musicais.

Laville & Dionne (2008) discorrendo sobre a utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa explicam:

“A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, e claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido as restrições ligadas a comparação do caso com outros casos. (LAVILLE & DIONNE 2008, p. 157).

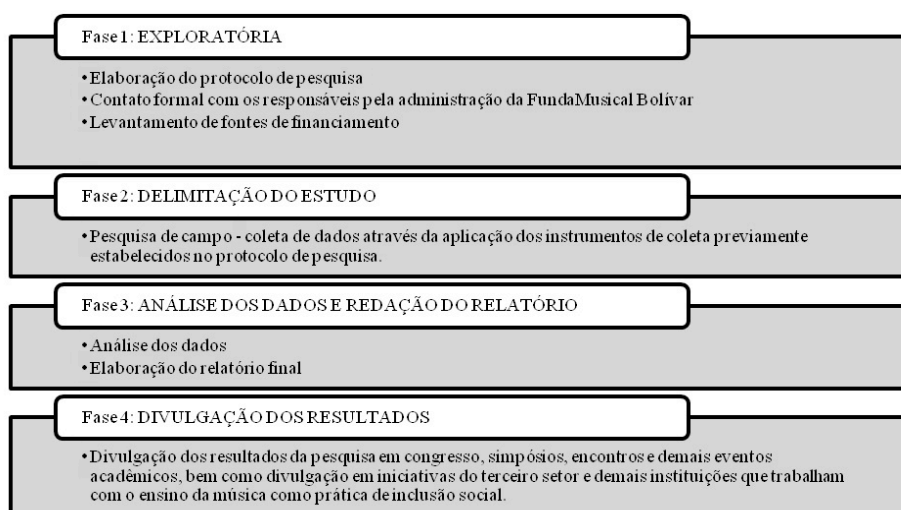
Para Yin, estudos de caso se tornam boas estratégias de pesquisa quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005).

Como o objetivo de nossa pesquisa é investigar a relação entre os elementos descritos por Albert Bandura como fonte de desenvolvimento de autoeficácia e a prática de ensino El Sistema, o estudo de casos múltiplos nos proporcionará o aprofundamento deste processo.

Segundo Lüdtke & André (2007), o desenvolvimento de um estudo de caso caracteriza-se em três fases: fase exploratória, delimitação do estudo e análise sistemática e elaboração do relatório.

A segunda etapa de nossa pesquisa será estruturada nas três fases acima citadas, bem como uma quarta fase que visa à divulgação dos resultados obtidos na pesquisa. Abaixo segue um gráfico com a estruturação das fases metodológicas que serão aplicadas para a realização desta pesquisa.

GRÁFICO 1: Fases de Desenvolvimento da Pesquisa



Técnica de coleta de dados e participantes da segunda etapa da pesquisa

De acordo com Yin (2005), um princípio extremamente importante para a realização de estudos de caso de alta qualidade, é a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma. Assim, para o desenvolvimento deste estudo de caso serão utilizadas três fontes de evidências: análise documental de programas de ensino e currículo; entrevistas semi-estruturadas com músicos e professores, e observação não participante das aulas. Participarão desta pesquisa alunos, músicos e professores de oito núcleos³ de *El Sistema*, todos da Cidade de Caracas.

Resultados da primeira etapa da pesquisa

Na primeira etapa desta pesquisa foram buscadas, por meio de pesquisa bibliográfica e da análise de textos sobre *El Sistema*, relações entre os estudos sobre Crenças de autoeficácia e o referido projeto.

Segundo Bandura (1997), os indivíduos formam suas crenças de autoeficácia interpretando informações de quatro fontes principais:

1- *Experiência de domínio*: À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados de seus atos, e usam estas interpretações para desenvolver suas crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades seguintes e agir de acordo com as crenças criadas. Quando os resultados desta prática são interpretados como bem-sucedidos elevam suas crenças de autoeficácia, se ao contrário, forem interpretados como fracassos reduzirão estas crenças.

De acordo com Sánchez (2007), em *El Sistema* os alunos são inseridos desde o início em atividades de prática orquestral/coral; o currículo é cuidadosamente elaborado de forma que o aluno desenvolva-se gradativamente; os músicos sabem com antecedência a data que estarão frente à orquestra/coro para que possam se preparar; sabem de quem obter apoio quando se deparam com alguma dificuldade, propiciando assim, que o aluno obtenha o melhor aproveitamento possível de sua prática musical. Acreditamos que este cuidado na elaboração do currículo proporciona ao aluno segurança frente a suas atividades musicais,

³ Os núcleos não serão identificados para preservar a identidade dos participantes.

visto que, seu desenvolvimento foi cuidadosamente construído, contribuindo assim, para que o aluno/músico alcance resultados positivos em sua prática musical, proporcionando a estes experiências de domínio positivas, elevando assim, suas crenças de autoeficácia.

2- *Experiência Vicária*: A experiência vicária é particularmente poderosa quando os observadores enxergam semelhanças em alguns atributos e acreditam que o desempenho do modelo é diagnóstico de sua própria capacidade.

Segundo Sánchez (2007) o modelo de ensino desenvolvido em *El Sistema* é o processo de ensino e aprendizagem em cascata, onde os alunos mais avançados ministram aulas para os alunos iniciantes. Aqui, partimos da hipótese de que as crianças, jovens e adolescentes atendidos em *El Sistema* se motivam a aprender por verem os resultados que o sistema proporcionou a seus professores e demais músicos. Acreditamos que os alunos se motivam por acreditar que, assim como, um dia seus professores foram alunos, eles também possuem capacidade de se tornarem professores e grandes músicos.

3- *Persuasões sociais*: Os persuasores desempenham papel importante no desenvolvimento das crenças dos indivíduos, mas não devem ser confundidos com elogios ou louvores vazios. Os persuasores devem cultivar as crenças do indivíduo em suas capacidades, transmitindo confiança verbalmente, estabelecendo ou fortalecendo o senso de confiança do indivíduo em suas capacidades pessoais.

Uma forte característica que se observa em *El Sistema*, é o apoio verbal aos alunos e músicos, tanto por parte dos professores como por parte da sociedade, que valoriza o trabalho feito pelas orquestras e os incentiva a continuar desempenhando as atividades orquestrais, favorecendo assim, o aumento das crenças de autoeficácia dos alunos e músicos que fazem parte da orquestra, e tornando-se um fator importante para a permanência destes alunos no projeto por um longo período de tempo, em média dos (2 aos 18 anos).

O objetivo principal de *El Sistema* é proporcionar diariamente a seus estudantes um lugar seguro, alegre e divertido que fomente a autoestima e um sentido de valor em cada criança. Existe disciplina sem ser excessivamente rigorosos e a assiduidade não é um problema: as crianças estão motivadas por si próprias, por seus professores e colegas. (Fesnojiv, 2012).

4- *Estados físicos e emocionais*: Se o indivíduo tiver pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de autoeficácia do indivíduo, podendo ocasionar mais estresse e agitação, que contribuem para

originar o desempenho inadequado. Uma forma de aumentar as crenças de autoeficácia é promovendo o bem-estar emocional e reduzir os estados emocionais negativos.

Conforme relata Sánchez (2007), o modelo de aprendizagem em *El Sistema* apresenta clareza de propósitos e objetivos; as metas são claras e estabelecidas de acordo com a faixa etária dos alunos do núcleo; todas as crianças conhecem o repertório que estudam. Os alunos tocam frente ao público o máximo de vezes possível, diminuindo assim, a pressão das apresentações formais, e permite que esta atividade de torne parte natural de vida destes enquanto músicos (FESNOJIV, 2012).

Para nós este conjunto de situações favorece o predomínio de estados emocionais positivos, uma vez que a atividade que o aluno vai desempenhar foi organizada de forma sistemática para que ele obtivesse um bom resultado, com isso o aluno sente-se mais confiante e preparado para realizar as atividades, evitando assim, pensamentos negativos que podem contribuir para um desempenho inadequado.

Considerações Finais

Nossa pesquisa bibliográfica sobre *El Sistema* mostrou que há carência de referencial teórico que apresente dados mais detalhados sobre o processo de ensino e aprendizagem deste, que vem sendo considerado um modelo educacional a ser seguido por todas as nações. Espera-se que a realização desta pesquisa possa contribuir com a ampliação de referencial teórico sobre o assunto.

Pretende-se com o desenvolvimento desta pesquisa propor uma discussão no âmbito acadêmico sobre os processos motivacionais utilizados em *El Sistema* e a forma como estes podem vir a contribuir com o êxito de projetos que visem à inclusão social através da prática musical, podendo assim, servir como suporte para que possamos alcançar êxitos semelhantes em projetos desta natureza no Brasil, ou ainda, potencializar resultados de trabalhos já existentes.

Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, v. 24, pp. 34-44, 2010.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD : Educação Temática Digital*, v. 10, p. 249-272, 2009.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Apresentação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.9-10.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York:Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert ;AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-41.
- BORZACCHINI, Chefi. *Venezuela en el cielo de los escenarios*. Caracas: Fundación Bancaribe, 2010.
- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.esp., p.1-15, out. 2009*.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely ; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2a Ed. Petropolis: Vozes, 2002, p. 116-133.
- CAVALCANTI, Célia Regina Pires. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011
- COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge.(Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alinea, 2006, p. 87-109.
- DIGIÁCOMO, Murilo José. *Evasão Escolar: Não Basta Comunicar e as Mãos Lavar*. Disponível em:<http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/artigos/evasao_escolar_murilo.pdf> Acesso em: 20/05/2013.

EQUIDADE PARA A INFÂNCIA. *Equidade para a infância América Latina*. Disponível em: < <http://www.equidadeparaainfancia.org/>> acesso em 10 de junho de 2012.

FESNOJIV. *Fundación del estado para El sistema nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*. Disponível em:< <http://www.fesnojiv.gob.ve/>> acesso em 20de junho de 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALES, LÍlian Sobreira. *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2013.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol.17, no.2, p.143-150, 2004.

KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso. O processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas por meio das experiências vicárias. In: *SIMPOSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MÚSICAS INTERNACIONAL 9*, 2013. Anais, Belém.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda./ Ed. UFMG, 1998. (Adapt. Lana Mara de Castro Siman).

LÜDKE, M., ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

O'NEILL, Susan; McPHERSON, Gary. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary (Eds.). *The science and psychology of music performance : creative strategies for teaching and*. New York: Oxford, 2002.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A. 2008, 97-114.

PATTON, Michael. *Qualitative evaluation and research methods*. 2.ed. London: Sage, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 18, p. 63-69, out.2007.

SILVA, Manoel Regis da. *Causas e Conseqüências da evasão escolar na escola normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Baneneias/ PB*. Trabalho de Conclusão de

Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal. Universidade Federal da Paraíba, Universidade Aberta do Brasil, 2012.

SILVA, Rudiany Reis. *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

TIBA, Içami. *Ensinar Aprendendo: novos paradigmas na educação*. 18ªed. São Paulo: Integrare, 2006.

TUNSTALL, Tricia. *Changind Lives. Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W.W. Norton & Company, 2012.

YIN, Robert. *Estudo de caso Planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. .3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Proposta de Musicalização no Contexto Escolar

Ailen Rose Balog de Lima
UNASP
ailen.lima@unasp.edu.br

Ellen de Albuquerque Boger Stencel
UNICAMP/UNASP
ellen.stencel@unasp.edu.br

Resumo: Esta proposta está baseada em experiências artístico-musicais desenvolvidas pelas autoras como professoras de musicalização infantil na Educação Básica, bem como na formação de professores do curso de Licenciatura em Música do UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo e em capacitações com curta e média duração para professores da rede pública e particular. Como resultado desta investigação nas diversas formas de exploração de materiais sonoros e visuais, que buscam a fruição e decodificação da Arte, foi elaborado material didático que será descrito. O objetivo geral da coleção é apresentar uma prática musical que tem sido desenvolvida com os alunos em nossa vivência. Pretende-se contribuir para a organização e planejamento das aulas de música por meio de atividades práticas que motivem o professor para uma ressignificação do trabalho musical que está alicerçado em cinco pontos que elencamos como essenciais para o desenvolvimento musical da criança: apreciação musical, senso rítmico e melódico, voz e execução instrumental, partindo do sonoro e valorizando a criação musical. Este estudo resultou na publicação da coleção de cinco volumes para séries iniciais do primeiro ao quinto ano intitulada: “Arte: artes visuais e musicalização” editada pela Casa Publicadora Brasileira.

Palavras-chave: Musicalização; exploração sonora; didática musical.

Esta proposta está baseada em experiências artístico-musicais desenvolvidas durante a experiência das autoras como professoras de musicalização infantil na Educação Básica, bem como na formação de professores do curso de Licenciatura em Música do UNASP – Centro Universitário Adventista – campus Engenheiro Coelho e em capacitações com curta e média duração para professores da rede pública e particular. Nesta perspectiva, o ensino de música busca: promover a experiência estética em contato com o mundo interno e externo do aluno; estimular a audição, apreciação e expressão musical; enriquecer o repertório musical; permitir a troca de experiências e a socialização por meio de descobertas sonoras.

A metodologia foi baseada no desenvolvimento da percepção, sensibilidade e criatividade, com ênfase no desenvolvimento psicomotor e cognitivo de cada faixa etária e na proposta triangular do conhecer, perceber e fazer música. Os conteúdos musicais nas atividades de apreciação, execução e criação devem ser elaborados com ludicidade,

integrados e abordados de forma rizomática. Este termo emprestado da botânica e aplicado na educação pelos filósofos Deleuze e Guattari (1996) tem “como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de ideias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas (...) e permite fazer conexões criativas” (FRANÇA, 2006, p. 69).

Organização da Coleção

Este material foi elaborado visando o conhecimento artístico do aluno nas áreas de Música e Artes Visuais, fundamentado na Cosmovisão Bíblico-Cristã, embasado nas tendências pedagógicas atuais, pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Música, Referenciais Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros e estrangeiros.

No processo didático-pedagógico da coleção, buscamos promover o conhecimento artístico de uma forma prática, lúdica com sensibilidade e significado, sem perder de vista o conteúdo necessário para o desenvolvimento do aluno para se expressar e enriquecer suas experiências. O papel do professor é fundamental, pois ele é o mediador entre o aluno e as questões da Arte, conduzindo os alunos a interagirem, apreciarem de forma estética e crítica por meio do conhecimento e da produção artística.

Os objetivos desta coleção são:

- Valorizar a Arte como meio de comunicação com o próximo por meio da auto expressão;
- Adquirir uma apreciação de diversidade em ambientes locais, nacionais e globais;
- Promover a experiência estética, representada pelo ato de criar em contato com o mundo interno e externo da criança;
- Capacitar o aluno a ouvir, apreciar e se expressar por meio da música e das artes visuais;
- Estimular o aluno a enriquecer o repertório artístico nos diversos gêneros da produção musical e visual, experimentando e organizando fragmentos sonoros e visuais realizados individualmente ou em grupo;
- Desenvolver a iniciativa, a atenção, a pesquisa e a descoberta;

- Permitir o trabalho individual e em grupo, visando à troca de experiências e socialização de descobertas, estabelecendo o respeito e desenvolvendo o gosto pela própria produção e a dos colegas;

Os conteúdos e as atividades propostas foram escolhidos respeitando a faixa etária e o desenvolvimento psicomotor e cognitivo em que o aluno se encontra. A metodologia empregada é bem diversificada com ênfase na proposta triangular do conhecer - incluindo a contextualização histórica da obra e do artista; do perceber – apreciar os detalhes da obra; e do fazer – momento da produção artística do aluno quando realiza sua própria criação. Deverão ser valorizados os objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Por meio de inúmeras atividades interdisciplinares serão consideradas as necessidades para o desenvolvimento integral da criança. O aluno deverá ser capaz de questionar, interagir, discutir, conquistar seu espaço e construir sua autonomia.

A coleção é intitulada “Arte: artes visuais e musicalização”, possui cinco volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental. Pertence a série “Interagir e Crescer” editada pela Casa Publicadora Brasileira. Cada livro é composto de quatro unidades onde cada uma é dividida por quatro capítulos. O tema gerador principal do primeiro ano é a natureza. Partimos da ideia de que temos um corpo para mover e que este corpo tem um nome. Na natureza existem flores, animais e astros que apresentam contrastes de sons e formas. No segundo ano a ênfase é na família e na diversidade cultural e ambiental. Em seguida será explorado o espaço onde a criança vive, sua escola, seu bairro, sua cidade. No quarto ano será valorizado o cotidiano e a relação do aluno com o meio ambiente e no último ano o destaque é para a expressão cultural brasileira.

Entendemos que ao realizarem atividades artísticas, os alunos estarão desenvolvendo a autoestima, autonomia, sentimentos de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos através de um pensamento flexível. De forma específica ampliarão o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornando-os mais sensíveis em expressar suas ideias, sentimentos e emoções.

A Arte deve estar presente como vertente fundamental no contexto acadêmico. Por meio da linguagem musical, pictórica e espacial serão desenvolvidas formas de utilização de gestos, sons e formas que substituem a linguagem verbal pela não-verbal. As atividades

lúdicas são de grande importância para o aprendizado dos conteúdos e o desenvolvimento da aprendizagem artística. Mendes e Cunha (2001, p. 84) afirmam que há muito a ser explorado no universo sonoro. “A música é um veículo que desenvolve potencialidades do indivíduo como a capacidade de concentração, a habilidade motora, a percepção auditiva, a capacidade criativa” dentre outras.

Nas Artes Visuais a aprendizagem se dará por meio da articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão. Os seguintes elementos serão desenvolvidos: ponto, linha, forma bidimensional e tridimensional, cor, espaço, volume, luz, contraste e textura. Sugerimos um modelo artístico que envolve balanço (simetria, assimetria ou radial), movimento (elementos que criam senso de movimento), ritmo (padrão repetitivo regular ou irregular da repetição das linhas, formas e cores), unidade, variedade, proporção, enfatizando a apreciação artística.

Em Música os materiais sonoros serão trabalhados em uma abordagem rizomática dos conteúdos musicais, que serão desenvolvidos a partir de gestos expressivos e estruturas musicais. Cada atividade proposta deverá ser explorada de forma ampla e lúdica, integrando as atividades de apreciação, execução e criação. O nosso trabalho está alicerçado em cinco pontos que acreditamos serem essenciais para o desenvolvimento musical da criança: apreciação musical, senso rítmico e melódico, voz e execução instrumental, sempre partindo do sonoro e valorizando a criação musical. Muitos destes aspectos se interligam e não podem ser separados, mas apenas para uma sistematização buscaremos apresentá-los por tópicos.

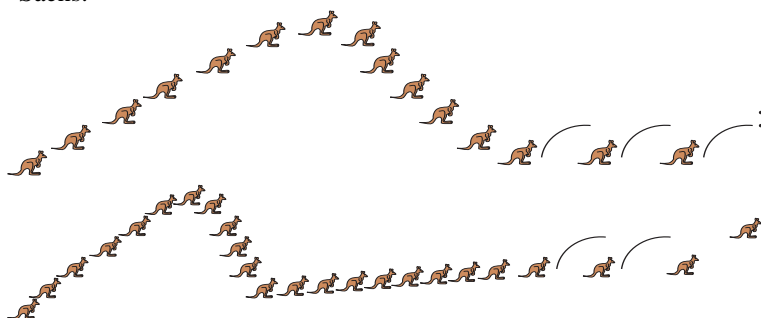
Na apreciação musical é necessário desenvolver a percepção e discriminação sonora. Procura-se trabalhar a audibilização, que é o conjunto das funções relacionadas à Audição: percepção, discriminação, memória, figura/fundo e análise/síntese. Para Mársico (2003, p. 146) é necessário “desenvolver na criança o hábito de ouvir e capacitá-la a ouvir com discernimento e propósito.” De acordo com Sousa (2003, p. 74) “a percepção auditiva refere-se essencialmente à apreensão de sons” e esta descoberta de ruídos e sons do seu entorno é uma das atividades que melhor proporciona o crescimento musical delas.

Para Schafer (1991, p. 288) “os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos”. Cada momento deve-se realizar exercícios de treinamento auditivo com os sons do ambiente. É interessante coletar sons dos mais variados espaços e situações do cotidiano. “O ambiente sonoro de uma sociedade é uma fonte importante de informação”

(SCHAFER, 1991, p. 289). Ouvir, escutar, sentir e perceber são os fatores mais importantes para se ter o contato inicial com a música.

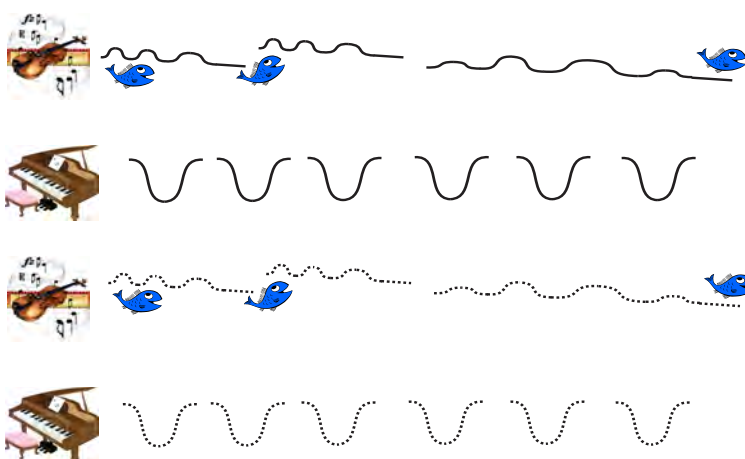
A obra “O Carnaval dos Animais” de Saint-Saëns é um excelente exemplo do que pode ser trabalhado com as crianças, pois as peças são pequenas e cada uma representa um animal diferente. Isto pode facilitar a compreensão das diferenças musicais e facilitar na execução de movimentos, na criação de partituras com gráficos que auxiliam na escuta ativa. Usamos várias audiopartituras, que são formas de representar a música com desenhos relacionados com os sons ouvidos. Os alunos podem desenhar suas próprias audiopartituras, e nas séries iniciais foram usadas figuras em forma de adesivos para serem aplicadas conforme a escolha dos alunos. Observe os exemplos das figuras 1 e 2.

FIGURA 1 – Audiopartitura da obra “Cangurus” de Camille Saint Sæns.



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 2 – Audiopartitura da obra “Peixes” de Camille Saint Sæns.



Fonte: Arquivo Pessoal

Outra obra importante para trabalhar a apreciação musical com os alunos é “Pedro e o Lobo” de Sergei Prokofiev. Os alunos deverão identificar cada personagem da história e relacionar o som com o desenho, conforme a figura 3.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Imagens e sons podem ser trabalhadas também com sonorização de quadros. Por exemplo, o aluno pode observar o quadro “Vila dos Pescadores” de Militão dos Santos conforme a figura 4.

FIGURA 4 – Obra “Vila dos Pescadores” de Militão dos Santos.



Fonte: www.militaodosantos.com

Escolher algumas cenas do quadro e inventar sons para representá-los usando a boca, o corpo e/ou instrumentos musicais. Ele deverá escolher a cena e criar o som. Por exemplo: gaiivotas – sons agudos com a língua nos dentes; casa cor de rosa – cinco palmas; árvores –

som com a boca imitando o vento; barcos – estalar a língua, etc. Os alunos podem estar divididos em grupos e escolher a sequência das cenas. Depois deverão fazer o registro com símbolos no papel, como o exemplo a seguir da figura 5.



Fonte: Arquivo Pessoal.

O mesmo procedimento pode ser feito com poemas. Podem ser usados os sons das palavras ou sons aleatórios. Como por exemplo: casa – cccccccccccccccc; zzzzzzzzzzzzzzzzzzz etc...

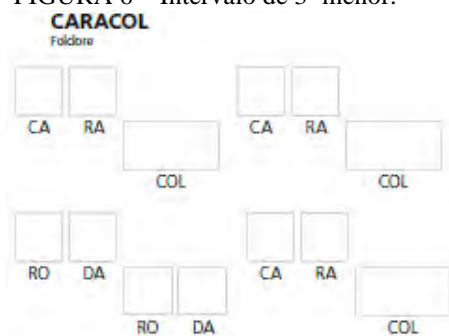
Os elementos propostos são constituídos de: ritmo (eco, duração, pulsação, sons proporcionais e não proporcionais, uso de rimas, palavras rítmicas). No senso rítmico busca-se a base no movimento e na palavra. Para Orff (Penna, 1996, p. 87), o ritmo verbal deve ser o começo para o estímulo musical infantil. O uso das palavras rítmicas vou, vou-e, vou correndo, etc., é uma adaptação usada por Botelho (1982, p. 83) e que facilita a dicção e o movimento da ação.

As rimas e parlendas podem ser trabalhadas das seguintes maneiras: Professor fala o texto com gestos, frase por frase, com dinâmicas (forte, fraco, crescendo, diminuindo) e alturas (grave, médio e agudo) diferentes e os alunos imitam em forma de ECO; falar uma frase e pensar outra; falar e andar; falar, andar e bater palma; falar e andar em uma frase, parar na outra; falar, andar e bater palma em uma frase, só bater na outra, ou bater e andar, ou falar e andar, só falar...; andar batendo o ritmo; andar batendo a pulsação; todos falam o texto batendo palmas no ritmo, na pulsação. Dividir a sala em grupos. Cada grupo faz de uma forma diferente; falar a 1ª frase forte, a 2ª fraca; intercalar o falar com o bater palmas ou bater palmas somente em algumas palavras da parlenda especificadas pelo professor; falar e tocar instrumentos; só tocar instrumentos; cantar com SOL-MI.

Em relação à melodia (eco, caminho dos sons, altura - subiu, desceu, permaneceu, canções com movimentos, canções com intervalos), o senso melódico é desenvolvido a partir do movimento sonoro e altura do som, conforme Willems (1976, p. 71) e Rocha (1990, p. 37). De acordo com Willems (Parejo, 2011, p. 103), “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes”. São usadas muitas canções, bem como movimentos das mãos e do corpo, gráficos elaborados por alunos e professores, que podem ser tocados pela flauta de êmbolo ou cantados.

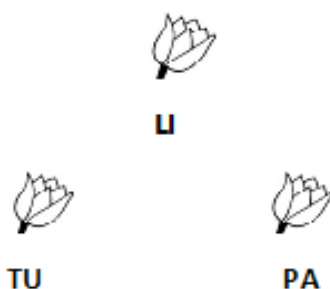
Após ampla exploração sonora, trabalha-se com a entonação do intervalo de 3ª menor usando as rimas previamente trabalhadas, nomes das crianças, frutas, flores, animais, cores e outros. Esses sons podem ser representados com uma criança sentada e outra em pé, colocando a mão na testa e no queixo, degrau de escada, desenhos de gangorra e outros seguindo os exemplos 6 e 7.

FIGURA 6 – Intervalo de 3ª menor.



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 7 – Intervalo de 3ª menor.

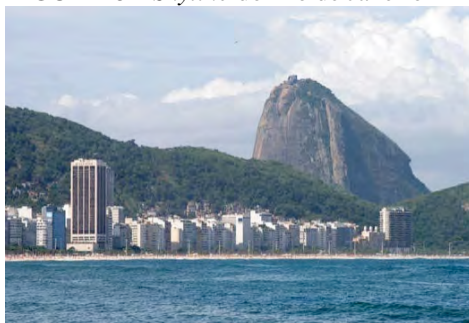


Fonte: Arquivo Pessoal.

O trabalho com a voz começa com a imitação. A professora canta e as crianças balbuciam, progressivamente fazem os gestos e emitem sons silábicos de acordo com a idade. É importante explorar a experimentação vocal por meio de canto espontâneo de sons,

imitação dos sons de animais, balbuciar musical, experimentação livre com canções buscando “desenvolver a musicalidade da criança e ajudá-la a cantar com precisão de afinação e ritmo” (MÁRSICO, 2003, p. 84). Usamos a ideia do “*skyline*”, que é o contorno total ou parcial dos elementos naturais ou artificiais da cidade para trabalhar a entonação dos sons subindo e descendo. Observe o “*skyline*” do Rio de Janeiro nas figuras 8 e 9.

FIGURA 8 – *Skyline* do Rio de Janeiro



Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 9 – *Skyline*



Fonte: Arquivo Pessoal.

As canções podem ser trabalhadas de várias formas, como por exemplo: o professor canta e os alunos escutam de olhos fechados; o professor canta frase por frase e os alunos repetem; o professor indica grupos de alunos para cantarem diferentes frases; os alunos cantam uma frase e pensam a próxima (audição interna) de acordo com o gesto do professor; cantar batendo o ritmo, o pulso, tempo forte, intercalando, fazendo gestos e ostinatos.

FIGURA 10 – Canção com gestos.

O Corpo Inteiro Pra Usar

um cor po in tei - ro eu te-nho pra u-sar. ou-ça es-se som e ten-te

5 i - mi - tar com a bo ca eu fá-ço as-sim com o

8 den-te eu fá-ço as sim com o na-riz eu fá-ço as-sim

11 as - sim as - sim (as - sim as - sim um

Fonte: Arquivo Pessoal.

FIGURA 11 – Canção com sons onomatopaicos

É A CHUVA

Pim - - - pom pim - pim pom

Chu - va Chu - va

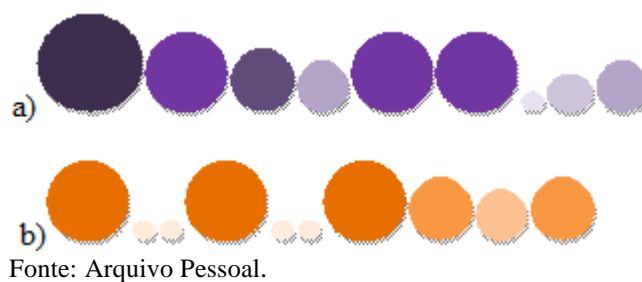
mo - lha, e - la re - ga, e - la cho - vecê a á - guá e a chu - va, l - la

Fonte: Arquivo Pessoal.

Outros aspectos musicais também foram abordados como: forma (percebendo o que é igual e o que é diferente nas peças cantadas e na apreciação), expressão (intensidade – forte e fraco, andamento – rápido e devagar, reconhecer que sentimentos a música expressa, responder a vários tipos de música com movimentos diferentes do corpo), timbre (conhecer os diferentes sons da natureza, reconhecer e imitar a voz dos amigos e familiares, usando diferentes formas da voz cantada e falada, ouvir, reconhecer e diferenciar o som dos instrumentos musicais e suas combinações – banda, orquestra).

Os alunos podem tocar com instrumentos ou fazer sons com a boca. Usamos círculos em diferentes tamanhos e degrados para representar a dinâmica, conforme a figura 12.

FIGURA 12 – Dinâmica do som.



Na medida do possível, devemos utilizar a execução instrumental. Primeiramente de forma exploratória e livre com instrumentos leves e pequenos, com formas e cores atrativas. Gradualmente os alunos vão conhecendo instrumentos de percussão diferentes e acompanhando canções e brincadeiras musicais.

As canções, obras musicais e artísticas foram escolhidas com muita atenção, valorizando artistas brasileiros, usando cantigas folclóricas e composições inéditas, respeitando a diversidade cultural. O livro é acompanhado de um CD com o material fonográfico selecionado e trabalhado nas aulas para facilitar a compreensão e dinamizar o trabalho do professor no cotidiano. As partituras estão disponíveis no livro do professor.

Sendo a expressão criadora a forma natural de comunicação, partiremos do conhecido para o desconhecido buscando sempre indagar da criança as possibilidades de produzir e de criar dentro da realidade da vida prática. Herbert Read (1982), Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1977) mostraram em seus trabalhos que a educação estética é a educação dos sentidos. Educadores musicais como Dalcroze (1865-1950), Kodaly (1882-1967), Willems (1890-1978) e Orff (1895-1982) buscaram uma experiência musical onde as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo, da sensibilidade auditiva tornando a música prazerosa. Atualmente educadores como Schafer (1991) e Swanwick (2003) consideram importante desenvolver a criação musical, a escuta ativa, integrando as experiências musicais.

Na visão de Penna (2008, p. 47), musicalização é um processo educacional orientado, que visa promover uma participação ampla na cultura, efetuando o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo possa estar inserido em seu meio sociocultural de modo crítico e participativo.

Para Lima e Stencel (2012, p. 95)

musicalizar é permitir que a criança seja sensibilizada pela música de forma dinâmica e lúdica. É o despertar musical na educação infantil, dando oportunidade para a criança fazer música e ter prazer em ouvi-la. Musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra.

É fazer com que as crianças amem a Arte, preparando-as para realizarem com alegria a prática artística. É construir o conhecimento com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto da Arte por meio do estímulo, e assim contribuir para a formação global da criança. Esse processo de educação deve ser adaptado à realidade social em que a criança vive, respeitando as fases evolutivas, sendo multidisciplinar, tendo objetivos claros e precisos, preparando seres humanos capazes de criar, realizar e vivenciar emoções.

Partindo dessas premissas, buscamos trabalhar com a Arte e musicalização infantil sempre partindo do fazer artístico-musical global e não de forma fragmentada. As propostas práticas visam:

- Desenvolver o prazer de ver, ouvir, reproduzir e criar Arte;
- Proporcionar à criança a oportunidade de compreender a realidade visual e sonora que a circunda;
- Focalizar o trabalho com rimas, parlendas, canções folclóricas, formas, cores e brincadeiras tradicionais infantis resgatando o repertório tradicional e cultural do Brasil;
- Obter uma consciência sonora e visual;
- Ampliar a percepção visual e auditiva;
- Estimular a criança a expressar-se de maneira criativa por meio de elementos artísticos;
- Instigar na criança a autodisciplina para desenvolver a atenção e respeito ao próximo ajudando-os na convivência social.

A avaliação em Arte deve ser entendida como um processo pedagógico contínuo, de forma qualitativa, formativa sendo um importante momento de reflexão. A valorização está no processo e não no produto. Desta forma, defende-se a postura diagnóstica que visa acompanhar o ensino-aprendizagem. O professor precisa estar atento à participação e envolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala. Ela pode ser feita por meio de atividades individuais e em grupo, levando em conta a construção e a

apresentação. Deve-se verificar se o aluno está seguindo as direções solicitadas, se tem domínio do conhecimento e se participa nas discussões.

Ao avaliar a apreciação musical é importante não fragmentar a audição da música em ritmo, melodia, harmonia, mas concretizar a experiência musical, verificando a compreensão do aluno através do movimento e comentários verbais e escritos. O professor deve determinar critérios específicos sobre o desenvolvimento artístico dos alunos buscando e criando propostas claras de trabalho que contribuam para a formação integral do aluno, tornando-o capaz de pensar e agir de forma consciente e crítica.

Referências

- BOTELHO, Suzy. *Educação Musical*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1982.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: editora UNESP, 2005.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 67-79, 2006.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977,
- LIMA, Ailen R. Balog; STENCEL, Ellen A. Boger. Vivência Musical no contexto escolar. In: UNGLAUB, Eliel. (Org.). *Desafios Metodológicos do Ensino*. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, 2012. p. 93-103.
- LIMA, Ailen R. Balog; STENCEL, Ellen A. Boger. *Arte: artes visuais e musicalização*. 1º ao 5º ano. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2012.
- MÁRSICO, Leda O. *A Criança no Mundo da Música*. Porto Alegre: Rígel, 2003.
- MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um Universo Sonoro nos Envolve. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 79-114.
- PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Tereza. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibepex, 2011. p. 89-123.
- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). *Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da Arte e seu Ensino*. 2ª Ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 80-110.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ROCHA, Carmen M. Mettig. *Educação Musical “Método Willems”*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- ROSA, Nereide S. S; SCALÉA, Neusa S. *Arte-Educação para professores*. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.
- SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SOUSA, Alberto B. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º volume Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. 4.Ed. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1976.

Reconhecimento da musicalidade

Andréia Pereira de Araújo Martinez
FE/UnB
andreiamartinez4@gmail.com

Alisson Costa
FE/UnB
vpnunb@yahoo.com.br

Aniger Lisboa
IDA/UnB
aniniger_lisboa@yahoo.com.br

Maria Luiza Dias Ramalho
SEEDF
malu.dr@gmail.com

Milena Pimenta de Souza
FE/UnB
milenaps@hotmail.com

Wanessa de Sousa
FE/UnB
wanessadesousa@hotmail.com

Yanni Pereira de Araújo
IFB
yanniaraujo@gmail.com

Patrícia Lima Martins Pederiva
FE/UnB
pat.pederiva@gmail.com

Resumo: O tema do presente trabalho trata da discussão acerca do reconhecimento da musicalidade de cada pessoa. Para tanto, teve por objetivo investigar a percepção de algumas pessoas acerca de suas experiências musicais. Utilizou por instrumento metodológico os memoriais escritos por estudantes que frequentaram uma disciplina de Educação Musical de uma universidade pública. Dezoito pessoas participaram da pesquisa, que se deu em dois momentos de escrita: no início e no final da disciplina. O segundo memorial, comparado ao primeiro, demonstrou uma mudança na percepção dos estudantes acerca de suas possibilidades musicais. Este trabalho justifica-se pela necessidade de discussão acerca da criação de condições de possibilidades para o reconhecimento e apropriação da musicalidade que cada pessoa possui e que pode desenvolver, segundo a teoria histórico-cultural de

Vigotski, que defende que o ser humano, por está inserido na cultura, vivencia diferentes situações que podem ampliar sua musicalidade.

Palavras chave: experiências musicais, possibilidades, reconhecimento.

Introdução:

A presente investigação surgiu em uma disciplina de formação musical de estudantes de graduação de diversas áreas e de professores da educação infantil e dos anos iniciais que trabalham com a música em seus espaços pedagógicos. Foram realizados quinze encontros com esses participantes com o fim de desconstruir posturas engessadas sobre educação musical. Objetivou-se também, criar condições de possibilidade para uma vivência da musicalidade com base na criação, na expressão, na apreciação e na interpretação musical. Como registro do momento inicial e final do curso, solicitou-se aos participantes o registro escrito de memoriais em que eles descrevessem suas experiências musicais, foco desse trabalho.

Na análise dos memoriais escritos, instrumento metodológico adotado nesta pesquisa, encontramos relatos de apego ao formato institucionalizado, como fórmula pétrea e determinada, o que provoca uma relação dual entre o ensino e o aprendizado da música. Por outro lado, encontramos também, rupturas com antigos paradigmas assoladores acerca da expressão musical criadora.

Como os memoriais foram escritos, em sua maioria, por pedagogos, essa discussão demonstra-se ainda mais relevante, uma vez que as vivências a serem analisadas, refletirão de certa maneira, na reflexão acerca da práxis pedagógica de cada participante.

Penna (2012, p. 81), dentro da ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais, aponta ainda um questionamento quanto aos aspectos da diversidade cultural, preconizado por legislações que visam contemplar e ampliar a discussão da pluralidade da nossa cultura:

Como reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico? Esta é uma discussão que se coloca para todas as áreas do conhecimento que integram o currículo escolar, como um desafio constante na construção de uma educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso.

Para um início de discussão:

Vários mitos envolvem a arte, entre eles, os que condicionam as nossas experiências ao contato com determinados gêneros, com determinadas técnicas ou com limitações acerca de nossa capacidade, pois, ainda hoje, é considerada privilégio de poucos seres dotados de “dons”. Tal preciosismo leva a uma inibição de nossas sensações e possibilidades. Nesse sentido, Vigotski (2009) ao falar da arte, nos lembra ser esta uma atividade humana e acessível a todos. Assim, qualquer perfeccionismo excessivo no que trata de experiências musicais é falacioso. Os mitos que envolvem o artista, construídos ao longo do tempo, levam as pessoas a não acreditarem-se como seres musicais. Ao serem indagadas sobre suas experiências musicais, os estudantes revelam, em primeiro momento, um estranhamento, como se nunca houvessem dormido embalados por uma cantiga de ninar, ou nunca tivessem cantado uma música que lhes marcaram. Acreditam que a musicalidade só pode ser desenvolvida nas escolas especializadas. Esquecem que “se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora” (VIGOTISK, 2010, p. 334).

As alegações iniciais de não possuímos experiências musicais, podem ser transformadas por meio de atividades que nos desafiem, pelo inusitado de mostrar que a forma que foi dada à música ao longo da história, não é a única forma de se fazê-la. Dessa maneira, rompemos nossas amarras e reconhecemo-nos seres musicais, capazes não apenas de ouvir músicas, mas de criá-las. Enquanto acreditarmos que existe uma só forma de fazer música, que algumas manifestações musicais teriam mais valor do que outras no campo educativo, essa atividade permanece como algo inatingível para muitos. Vigotski (2010, p. 363) esclarece que é preciso “partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades”.

Toda forma de arte é válida como atividade na vida e como material educativo. O modo como vivenciamos a música é fruto de nossa história. Na educação musical institucionalizada, contudo, privilegia-se uma visão intelectualista. A institucionalização da atividade musical cria padrões uniformizantes e excludentes, geradores de barreiras para o livre acesso ao rico universo que a envolve.

No plano educativo, deve-se pensar em uma educação musical que possa abranger a todos – quaisquer manifestações ou exercícios de vivência que lhes são próprios – já que todos nós somos seres musicais. É necessário, para isso, estar livre das amarras institucionais, que acabam por fazer com que as pessoas acreditem ser a música uma atividade para uns poucos gênios privilegiados e talentosos. Deve-se, ressaltar que:

A educação musical [...] deve ser uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação em autêntica e plena convivência, a condição de possibilidades de expressão de sua musicalidade nos mais diversos modos de tratamento artístico dado à música na história da humanidade. Todos podem, se todos tiverem acesso e se assim o desejarem (PEDERIVA, 2013, p. 174).

Assim, uma vez que passamos a compreender a música, e as artes de modo geral, como atividades humanas, como quaisquer outras, temos a possibilidade de desconstruir a ideia de que elas são algo inatingível para a maioria das pessoas. Rompemos com os mitos e preconceitos que permeiam o universo musical e nos enxergamos como seres de possibilidades. Podemos, a partir de então, sem medo, transitar livremente pelos caminhos das artes. Essa educação musical, livre de ideias castradoras da criatividade, deveria ser o caminho para uma formação integral do ser humano.

Procedimento metodológico:

Neste trabalho analisamos memoriais escritos. Ressalta-se que este instrumento tem sido utilizado em algumas pesquisas desenvolvidas nas Ciências Humanas (ANDRÉ, 2005, 2008; MAURÍCIO, 2009; ABRAHÃO, 2011).

Esses memoriais surgiram de uma dinâmica da disciplina “Fundamentos da Linguagem Musical”, que é realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, desse modo, a maioria dos estudantes são graduandos em Pedagogia, mas nela há também, estudantes de outros cursos. Além dos graduandos, essa disciplina recebeu ainda, professores da rede pública de ensino do DF, na modalidade de curso de extensão, contribuindo assim, para a formação continuada.

No primeiro dia de encontro da disciplina foi proposto a todos que escrevessem um memorial acerca de suas experiências musicais. Semelhantemente, no último dia da disciplina foi proposta a mesma dinâmica. Ou seja, cada pessoa escreveu dois memoriais, que totalizaram 36, entre 18 pessoas. Na disciplina há mais pessoas matriculadas, no entanto, apenas 18 participaram dos dois momentos. Portanto, apenas os memoriais dessas foram selecionados para análise.

Cada participante recebeu uma denominação para preservar sua identidade. A letra “P” para representar o participante e uma numeração referente à ordem em que foi lido o memorial.

A apreciação desse material foi realizada a partir das leituras de cada memorial (inicial e final), o que se constituiu em uma investigação preliminar. Após essas leituras trabalhou-se com a análise de expressão, técnica que pertence ao domínio da análise de conteúdo abordada por Bardin (2011), que designa indicadores para atingir as inferências do estudo pretendido, tendo em vista, as relações intrínsecas desse instrumento metodológico que faz correspondências do discurso com as características do locutor e de seu meio.

Dessa forma, os memoriais foram decompostos em partes a serem analisadas, e após, distribuídos em categorias, sendo realizadas as devidas inferências necessárias a tais ações. Em seguida foi efetuada a descrição e interpretação dos dados obtidos.

Vale ressaltar que a perspectiva da análise de conteúdo utilizada, busca em sua essência a compreensão de que a pesquisa efetuada não apenas reflita o conteúdo evidenciado nos memoriais, porém, que elucide a abordagem teórico-filosófica fundamentada em Vigotski, em que, os resultados obtidos e a apreciação realizada reflitam também a conjuntura e a dimensão histórico-cultural das pessoas que participaram da pesquisa.

Resultados e discussões:

Em princípio apontamos duas categorias: “Percepção inicial” em relação aos memoriais escritos no primeiro encontro da disciplina; e “Percepção atual”, escritos ao término. No estudo dos memoriais iniciais, surgiram duas subcategorias e, nos demais, surgiram quatro, como descritas a seguir.

1. Percepção inicial

No primeiro dia da disciplina, todas as pessoas foram convidadas a escrever em um papel sobre suas experiências musicais. Os papéis foram recolhidos para leitura e apreciação, momento em que encontramos as seguintes subcategorias:

1.1. Tenho experiências musicais

Muitas pessoas associam as experiências musicais ao fato de já terem estudado canto ou algum instrumento. Entre as 18 pessoas pesquisadas, quatro já realizaram estudos nesse sentido e destacaram essas experiências em seus memoriais:

Toco violão desde os 8 anos de idade. [...] Hoje meu convívio é com canto e coral e com uma flauta de barro (P2).

Estudei piano quando era criança, canto coral, teoria musical (P8).

Ingressei na Escola de Música aos 9 anos, estudei flauta transversal [...], depois [...] guitarra [...]. No caminho, disso tudo, conheci o cavaquinho e alguns instrumentos de percussão. Participo e participei de bandas (P9).

Já toquei um pouquinho de violão na adolescência e fiz poucas aulas de violino (P17).

É interessante notarmos que num primeiro instante, as pessoas associam o assunto “música/musicalidade” ao ensino formal e técnico. Pederiva (2011, p. 78) discorre que a “técnica ocupa o lugar do humano” quando o aprendizado foca em processos escolarizados de ensino. Pensar em outras possibilidades de criação sonora ou reconhecer produções musicais que divergem da música institucionalizada são importantes passos, porém o formalismo excessivo ainda permeia o imaginário do social, tendo como referência um modelo engessado de ensino para a música. Devido a esse pensamento, algumas pessoas selecionam, diante toda uma vivência musical, apenas as experiências ligadas às práticas institucionalizadas.

Por outro lado, alguns reconhecem suas experiências musicais, pois destacam como válidas as situações sonoro-musicais que vivenciam nos mais diversos contextos socioculturais:

Se resume à banda que meu irmão tem (P5).

Nasci em uma família em que a música era instrumento de socialização e comunicação. [...] Canto com os amigos, em casa, [...] para meus filhos (P8).

As minhas experiências musicais são restritas a cantar na igreja (P10).

Perceber a música no convívio com familiares, amigos e espaços culturais, como a igreja, é compreender a música de uma forma mais ampla, para além do ensino formal, pois são extensas as “possibilidades de cada grupo cultural de expressão de suas musicalidades” (PEDERIVA, 2011, p. 71). Ao se apropriar disso, passa-se a reconhecer outras maneiras de ouvir, interagir e recriar música.

É interessante como algumas pessoas vivenciam a música de forma tão intensa que a destacam em meio a outras atividades como o teatro, a dança, histórias e até brincadeiras:

Se resume à [...] algumas coisas de teatro (P5).

Minha experiência musical é a dança (P7).

Sempre adorei cantar [...]. Danço desde que o meu corpo saiu dos domínios do colo da mamãe (P12).

A sonoridade da fala e das histórias que ouvi na 1ª infância. As cantigas de roda e brincadeiras da infância (P17).

A música se encontra no movimento do corpo, na entonação da fala, nos ruídos da cidade. Encontra-se no cinema, na dança e até, na brincadeira. A sonoridade, o ritmo e a intensidade são características musicais que estão constantemente presentes em práticas rotineiras. Vigotski (2009) discorre acerca da importância de estar atento a tudo o que ocorre a nossa volta, pois essas experiências são materiais essenciais para a imaginação e criação. Atentar-se para esses sons e compreendê-los, significa ampliar cada vez mais as possibilidades sonoras que se pode vivenciar.

Essa intensidade em relação à música denota a sua presença constante em diferentes momentos da vida humana. Pessoas destacam situações musicais em que é possível cantá-la, ouvi-la, tocá-la, ou seja, vivenciá-la das mais diversas formas e que essas, são carregadas de sentido para a pessoa que participa desse contexto:

Sempre gostei e apreciei a música (P13).

A música é parte essencial da minha existência (P15).

Curto, aprecio, necessito ouvir música todos os dias (P16).

Canto no chuveiro e gosto muito de ouvir música (P18).

Pederiva (2011, p. 71) afirma que “a música faz parte da vida. Independentemente do modo com que nos relacionemos com ela [...], ela existe em nossas vidas, quase que de modo onipresente”.

1.2. Não tenho experiências musicais

Diferente das pessoas citadas anteriormente, num quantitativo de dezoito, cinco afirmaram categoricamente não possuir experiências musicais. Muitas pessoas não as consideram como válidas nos mais diferentes contextos socioculturais. Nos relatos abaixo identificamos que as pessoas possuem diferentes experiências musicais, no entanto, não são consideradas por elas:

Não tenho experiências musicais (P1).

Eu não considero como experiência, mas eu toco violão, mas não muito bem. Não canto bem. Gosto muito de música (P4).

Não tenho experiência musical significativa, sendo que o único contato que tive foi com a igreja e com minha família, que é “recheada” de músicos (P6).

Eu não tenho experiência musical nenhuma em música, gosto de MPB (P11).

Eu não tenho experiências musicais, tentei aprender violão, mas desisti [...]. Adoro cantar, mas não canto muito bem (P14).

A frustração em não dominar um instrumento ou possuir uma voz afinada de maneira normativa apresentada pelos modelos institucionalizados leva a crer que só exista uma maneira de cantar ou de tocar. Essa ótica desconsidera os múltiplos modos de vivência musical e de identidade cultural. Pederiva (2011) discorre que esta ótica limita as possibilidades musicais de cada pessoa.

2. Percepção atual

No último dia da disciplina, após um trabalho de formação em que se buscou trabalhar com expressão, criação, apreciação e interpretação de vários estilos musicais, de acordo com as possibilidades de cada um e a cooperação de todos, da mesma forma, as pessoas foram convidadas a escrever novamente em um papel, relatando suas experiências musicais. O objetivo principal do trabalho foi promover uma desconstrução da forma engessada de compreender música e musicalidade, por meio de uma perspectiva libertária em que cada um pudesse se apropriar da atividade musical como ser musical e como professor. Após leitura e análise desse material, surgiram as subcategorias descritas a seguir.

2.1. Reconheço minhas possibilidades como ser musical

Este segundo momento, foi marcado por uma mudança profunda no discurso. Se antes, algumas pessoas não consideravam suas histórias musicais pessoais, agora, a grande maioria passou a reconhecer e valorizá-las:

Antes achava que nem todos nasciam para a música, mas [...] fui vendo que todos “somos seres musicais” [...]. Fui gerando esse ser em mim, pois tinha sido deturpado e apagado (P4).

Percebi que não preciso de notas, instrumentos institucionalizados e teoria musical para expressar e produzir sonoridades significativas. Descobri que minhas experiências musicais são muito além do que é determinado pela sociedade (P6).

Percebi que tenho uma memória cultural riquíssima [...], logo qualquer pessoa possui experiências musicais fortemente ligadas à cultura em que se vive (P14).

Pederiva (2011, p. 71) explana acerca da pluralidade de imaginação, experimentação e criação musical; de maneiras diversas de organizar o material sonoro, pois “no mundo contemporâneo, essas músicas e musicalidades dialogam e se mesclam entre as culturas, criando ainda novas possibilidades”.

2.2. Mudança de postura

Algumas pessoas destacaram que para aprender música não há a necessidade de focar na técnica ou em um conteúdo sistemático, pois isso é uma necessidade que pode surgir depois, dependendo da necessidade de cada um. Antes, é importante criar condições de possibilidades de um espaço de compartilhamento e de respeito à diversidade, ou seja, à identidade cultural que cada pessoa já traz consigo.

Várias coisas simples que eu considerava indignas de nota se provaram métodos interessantes de construir uma noção musical (P2).

Agora, [...] pude dissociar a música de sua linguagem técnica e sistêmica, reconhecendo que, antes de um estudo musical, a música é intrínseca ao ser humano (P9).

Experienciar as atividades musicais de forma atenta, valorizando os diferentes modos de expressão, permite a conscientização de que todos somos seres musicais, de que a música possui vertentes variadas tal qual a diversidade humana (VIGOTSKI, 2010).

2.3. Perpetuação de antigas posturas

Diferentemente das outras pessoas, uma externou que ainda sente a necessidade de induzir os caminhos musicais dos alunos, no entanto, essa postura é carregada de preconceito e de limitações, pois estabelece padrões e hierarquias em relação ao desenvolvimento musical de cada ser humano:

A única dúvida é se posso suprimir o “mal gosto” musical dos alunos, indicando como bom aquilo que eu gosto e taxando o resto como de baixa qualidade, sem represar os ritmos locais (P2).

Como padronizar o que é gosto? Como aliar uma perspectiva de relação inclusiva com o outro se o trato com ele se dá de forma hierárquica? O bom e o mau gosto, nesse caso, derivam da ideia de um determinado produto. A concepção de música apenas como produto envereda a via da contramão no que se refere ao desenvolvimento da musicalidade do indivíduo. O foco deve estar no processo, na vivência, na experiência e tantos outros aspectos que permeiam esse trajeto e não apenas no produto em si (VIGOTSKI, 2010). É notório o aspecto alienador da reprodução de modelos, sobretudo quando pensamos em educação.

2.4. Ainda sinto a necessidade de formação musical

Encontramos pessoas que relataram ainda sentirem a necessidade de um estudo musical mais sistematizado:

Me sinto um pouco leigo porque conheço muito pouco os instrumentos e as culturas diversas (P11).

Pederiva (2011, p. 71) esclarece que “mesmo em meio a esse universo diversificado, pleno de possibilidades vivenciais, é comum ouvir de muitas pessoas que elas, um dia em suas vidas, desejaram estudar música formalmente, entre as paredes de uma escola e, de preferência, especializada”.

A necessidade de sistematização do estudo em música está para algumas pessoas como a única segurança no fazer musical. Tal segurança referenda-se na concepção que se tem nutrido ao longo do tempo, onde a base da aprendizagem configura-se em manuais, referenciais, currículos e operacionalizações pré-estabelecidas.

Portanto, vê-se a urgência em criar condições de possibilidades de maneira de pensar, fazer e sentir a música; sob uma perspectiva do potencial humano, de suas identidades, independente dos muros escolares, onde muitas vezes, vemos o mecanicismo dual do ensinar e aprender prevalecer em detrimento do que é essencial na arte como atividade – o seu sentido.

Considerações finais

A relação direta entre a escolarização e sua função mercadológica tem, em amplo aspecto, subsidiado e fomentado cada vez mais a necessidade de especialização técnica ou aparato teórico sistematizado, de docentes preocupados com os objetivos estabelecidos pela dinâmica escolar. Cabe ressaltar que na música tal relação refere-se ao ditame entremeado pelo mito do dom para poucos, a idolatria e culto ao talento.

A análise dos memoriais veio corroborar a premissa de que a ideia do ser humano como uma página em branco a ser preenchida pela hierarquização do conhecimento apresenta-se como falácia a serviço dos ditames que tentam padronizar a vivência musical, pois cada pessoa é permeada pelo pleno desenvolvimento de possibilidades. Assim, é preciso criar espaços de desmistificação e de “deselitização” da música, pois educação musical, deve ser educação para todos.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ANDRÉ, Marli. Estudos de Caso Revelam Efeitos Socio-Pedagógicos de um Programa de Formação de Professores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p. 93-115, 2005.

_____. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar., 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 115-138, abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-papers, 2011, p. 71-83.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte** (2a. tiragem). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Reflexões para a Educação Musical auditiva

Állisson Popolin

IFMS

allissonpopolin@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte dos resultados de pesquisa de mestrado (POPOLIN, 2012) que destacará aspectos relacionados à prática de escuta de música pelos jovens participantes da pesquisa, visibilizando como a escuta de música é uma prática musical ativa, ampla e complexa. Os participantes foram 51 jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Araporã, MG, período matutino, que responderam questionário, 20 deles formaram quatro grupos focais, desses, 16 foram entrevistados. Os dados estarão em diálogo com o referencial teórico que abrangeu a teorização de Stockfelt¹ (1997, 2004) em “Modos adequados de escuta”, que mostrou-se com potencial para fundamentar uma compreensão das experiências cotidianas de escuta dos jovens da pesquisa, servindo de base para interpretar os dados da investigação. Ao final apresento algumas reflexões para a Educação Musical a respeito da aprendizagem musical auditiva.

Palavras-chave: Prática de escuta de música; Jovens; Educação Musical auditiva.

“Qualquer hora é hora, qualquer lugar é lugar”: o espaço/tempo da escuta de música na vida dos jovens

“Eu escuto música 24 horas por dia. Eu mesmo não fico sem não” (Anália²).

A escuta de música é uma experiência recorrente no dia a dia dos jovens nos mais variados contextos e situações, prática facilmente identificável na sociedade atual. Essa experiência quase sempre está atrelada a algum aparato tecnológico, mediação que ampliou e amplificou essa relação entre jovens e músicas. Os dados levantados junto aos estudantes que participaram desta investigação reafirmam esses aspectos:

¹ Professor adjunto de musicologia no Departamento de Cultura, Estética e Mídia, da Universidade de Gotemborg – Suécia. É um teórico da música, cujo trabalho trata de nuances de diferentes “situações de escuta” de música, e seus contextos históricos e sociais. Escreve sobre paisagens sonoras, música de fundo e a história da escuta musical. Disponível em: < http://www.kultur.gu.se/kontakta-oss/All_personal/Ola_Stockfelt/>. Acesso em 21 jul. 2011.

“Sua exposição sobre modos de escuta foram originalmente publicados em 1988 no último capítulo do livro Musik som lyssnandets konst. (Music As the Art of Listening.) Gøteborg: Musikvetenskapliga Institutionen, 1988.” (apud ARROYO, 2011, p. 8).

² Os nomes citados referentes aos envolvidos na pesquisa foram mudados em virtude de exigência do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), ajustando-se à Resolução 196/96 que exige sigilo de identidade dos participantes do estudo.

Escuto música direto. No computador, na sala de aula é no celular, em casa é o som. (Denis).

[...] se for falar, eu escuto música o dia inteiro no celular. Eu acordo, tomo café e venho para a escola escutando música, volto da escola escutando música. Chego em casa ligo o computador, começo a mexer escutando música. Aí vou para a aula de música, tem que escutar música. Aí eu volto de novo, de noite e de manhã escutando música. O dia inteirinho se for falar, se não for umas vinte e quatro horas é umas vinte e três, vinte horas. Eu dormia escutando música (Leniel).

Para mim qualquer lugar é hora, qualquer lugar é lugar. Qualquer lugar eu estou escutando música. É só puxar o celular. Porque hoje em dia é fácil, antigamente não tinha isso. Antigamente era aquele discão, você tinha que por o disco naquele aparelho e escutar música. O povo escuta música até em relógio. Um colega comprou um celular que é um relógio e colocou música (Leniel).

[...] estou tão acostumada a chegar em casa ligar o computador e música, [...] o dia inteiro escutando música (Lídia).

Dos 51 jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, 100% escutam música todos os dias, alguns mais, outros menos, mas a prática da escuta está sempre presente, conforme mostra o gráfico 1, que também detalha o tempo diário de escuta de música.

GRÁFICO 1: Quantidade de horas que os jovens ocupam escutando música todos os dias



Fonte: Questionário aplicado para levantamento de dados.

Realmente, foram revistos trabalhos e pesquisas que vêm ressaltar o quanto a música é presente na vida dos jovens e como a experiência da escuta de música “é uma atividade musical generalizada” entre eles (RABAIOLI, 2002, p. 112) acompanhando-os em vários momentos e situações como: nos jogos de videogame, nas horas de lazer, com os amigos, no namoro, sozinho em casa, no trabalho, na escola, no serviço de casa, nas tarefas escolares, e outras. (BEHNE, 1997; BOAL PALHEIROS, 2004; BOAL PALHEIROS e HARGREAVES, 2003; HARGREAVES, 1999, 2005; LAMONT et al., 2003; NORTH et al., 2000; REIS e AZEVEDO, 2008; SOUZA e TORRES, 2009; TARRANT et al., 2000).

Entretanto, o notável não é apenas a reincidência dessa prática musical entre os jovens, mas também sua complexidade, dada a relação íntima da escuta de música com aspectos psicológicos, emocionais, sociais, culturais, musicais e simbólicos de valores individuais e/ou compartilhados, a qual abordarei a seguir, dialogada com o referencial teórico “Modos adequados de escuta” por Ola Stockfelt (1997, 2004).

“Depende [...]”: Modos adequados de escuta

Os modos de os jovens escutarem música são vários, levando-se em conta diferentes aspectos explicitados por eles ao dizerem “depende [...]” quando querem destacar as razões para escutarem de determinada maneira ou comentarem sobre essa experiência em sua vida. Os modos de escuta apresentados nesta seção e os aspectos envolvidos apontam a complexidade dessa experiência musical conforme Stockfelt (1997, 2004).

Interessante observar uma afinidade entre o “depende” que os jovens expressam e a teorização dos “Modos adequados de escuta” proposta por Stockfelt (1997, 2004). De acordo com o autor, a experiência da escuta de música não é única, mas variável conforme quem escuta, onde escuta, como escuta. Esse caráter dinâmico ocorre mesmo quando o objeto de escuta é uma mesma peça de música ouvida pela mesma pessoa, mas com variantes de situação de escuta.

Ao tratar de “Modos adequados de escuta” (Adequates modes of listening) Ola Stockfelt (1997, 2004) não quer dizer que há um modo ou maneira única e correta de se escutar música. Esse autor recorre ao termo “Modos adequados de escuta” para indicar diferentes maneiras de escuta, determinadas socioculturalmente em várias circunstâncias da vida cotidiana nas quais as experiências musicais têm lugar. Segundo ele, os modos de escuta possíveis são determinados pelas músicas, e com mais intensidade, pelas situações em que a música se encontra (circunstâncias socioculturais), pelas competências do ouvinte (conhecimentos decorrentes da experiência de escutar música no dia-a-dia) e pela estratégia adotada pelo ouvinte (como o ouvinte decide escutar), ou seja, como ele utilizará seus conhecimentos de escuta para escutar.

Aspectos desencadeadores dos modos de escuta

Vários são os aspectos que desencadeiam e adéquam os modos de escuta dos jovens participantes da pesquisa. A seguir, entremeados pelas falas dos jovens, são salientados esses aspectos dinamizadores dos modos de escuta.

1. Depende do momento, situação, sejam as circunstâncias dadas em que a música se encontra ou as circunstâncias pessoais do ouvinte:

[...] Nenhuma música é ruim, depende da hora em que você coloca ela [...] (Marcel).

Dependendo do clima, do jeito que eu estou, eu gosto de escutar essas músicas mais agitadas, só mais em festas mesmo [...] (Marta).

[...] tem hora que eu ouço um Sertanejo [...] Quando a pessoa está triste, quando está apaixonada também [...] Tem hora que eu coloco a Eletrônica para ver se alegre (Davi).

Depende do momento. Estou navegando no MSN, Orkut, eu escuto vários tipos de música, Eletrônica, Sertaneja. Na ocasião de uma festa, por exemplo, dependendo da festa, tipo um Rodeio, é música Sertaneja, em uma balada é Eletrônica (Roger).

2. Depende do lugar em que se escuta a música:

[...] o ser humano ouve a música dependendo o lugar, na boate se o lugar estiver escuro, fechado, tem a tendência de mexer o corpo [...] (Marcel).

[...] eu gosto de escutar essas músicas mais agitadas, só mais em festas mesmo. Mas quando estou em casa, gosto de escutar Sertanejo, Funk, internacional [...] (Marta).

Quando eu estou ouvindo música na sala de aula, ou até mesmo quando estou com as minhas amigas, [...] às vezes brinca, finge que toca, dança, mas na rua eu não faço não, ouço normal (Anália).

3. Depende da música:

Depende da música, tem algumas que é para você animar, outras para chorar, outras para pensamentos [...] (Taiane).

Escutar música é bom, para distrair, descansar um pouco a mente, depende a música, Sertaneja é bom para descansar, deitar um pouquinho (Túlio).

[...] Mas só que tem uns dias que não é todo tipo de música que a gente gosta de escutar (Marta).

4. Depende com quem está:

[...] dependendo o tipo de conversa no MSN, aí cada pessoa eu escolho um tipo de música. Se a pessoa for muito próxima eu coloco as músicas mais românticas (Marta).

Os parentes são mais velhos né, só ouvem aquelas músicas mais antigas, aí as amigas são mais jovens, já muda o ritmo de música (Ariela).

A Sertaneja quando estou ouvindo, se for com uma colega eu danço com ela. A Eletrônica a gente se solta. Com os colegas a gente dança junto os mesmos passos, ensaia na casa dos colegas, faz vídeo, coloca no youtube (Davi).

5. Depende do gosto:

[...] a gente escuta pelo fato de gostar [...] (Anália).

[...] Se eu gostar da música eu escuto ela direto, vou lá em casa, baixo ela, coloco no celular (Denis).

[...] As músicas que eu gosto escuto umas quatro, cinco vezes. Quando a música é nova e eu gostei dela eu procuro escutar ela toda vez [...] (Ariela).

[...] Uma música [...] se bater com você, se te agradar, você vai escutando pela vida inteira (Marcos).

6. Depende se é música nova, um “lançamento”:

Quando sai a música nova do Cristiano Araújo³ e Jorge e Mateus⁴. Aquela música está no auge, todo mundo está tocando, estou querendo aprender a cantar ela, estou aprendendo, aí fico escutando, várias vezes [...] (Lídia).

[...] quando sai uma música nova que a gente gosta daí pego do colega ou então baixo na Lan House aí coloco nos toques. Muda de música porque umas vão ficando mais antigas, vai mudando, vai aparecendo umas novas, vai mudando [...] (Thalisson).

A maioria dos lançamentos internacionais eu gosto de escutar tudo, direitinho, analisar eu acho muito bom. Adoro escutar música nova (Tanny).

7. Depende do humor

Para escolher música para escutar depende do meu humor naquele dia. Se eu quero ficar feliz aí eu coloco Funk para eu alegrar. Agora quando eu estou triste e eu quero ficar continuando triste aí eu coloco música triste, tipo romântica, internacional (Tanny).

[...] escuto música mais agitada quando você está bem alegre, eu me sinto bem alegre [...] (Sara).

[...] Quando você está triste com um relacionamento, você põe aquela música triste, você vai chorar, lembrando do que você fez, que você viveu (Marcos).

³ Cantor solo de Sertanejo Universitário.

⁴ Dupla Sertaneja, cantores de Sertanejo Universitário.

[...] várias vezes eu estou meia lá para baixo, tal, eu gosto de escutar música mais triste. Se eu estou triste ou chateada eu gosto de escutar as músicas mais tristes, mais calmas, não aquelas músicas agitadas (Marta).

Assim, os diversos modos de escuta são adequados: às situações em que a música se encontra; às situações pessoais do ouvinte (estados emocionais); às competências do ouvinte; às estratégias de escuta; à própria música. Portanto, os modos de escuta possíveis diante desses adequadores são inúmeros e variáveis, como salientado nos dados da pesquisa, enfatizando, deste modo, a complexidade da escuta de música.

Além de ser uma experiência complexa, escutar música também é uma prática “ativa”, como salientou Cavicchi (2003). Segundo Iazzeta (1996), escutar faz parte da realização musical, pois mesmo o ouvinte não estando envolvido em sua produção sonora ele reconstrói internamente tanto aspectos estruturais sonoros musicais quanto o “universo gestual que os acompanha” (p. 24).

Essa reconstrução interna, como cita Iazzeta (1996), indica que escutar é “ativo”, mas não só isso. Como visualizado por meio da análise e interpretação dos dados da pesquisa, o princípio “ativo” da escuta está também em critérios para se selecionar e usar as músicas. Para escutar música o jovem recorre a julgamentos de aspectos musicais que decorrem de uma aprendizagem anteriormente construída, quer dizer que para selecionar as músicas que gostam de escutar em determinado momento, situação e circunstância os jovens se valem de certos critérios. Do mesmo modo acontece ao selecionarem músicas para determinados usos em seu dia-a-dia, como por exemplo, regulação do humor, das emoções, entretenimento, adaptando-se a variadas situações e circunstâncias.

Em suas escutas do dia-a-dia, nas relações sociais, através da comunicação de massa, mídias e tecnologia, os jovens aprendem a usar a música para diversos fins. Alguns destes usos são:

1. Para lidar com problemas e com a vida:

Escuto porque eu gosto de música, porque tem umas músicas que são importante escutar as letras [...] para [...] solucionar os problemas (Túlio).

[...] As pessoas usam a música para esquecer os problemas. Ela faz esquecer os problemas. O cara concentra na música e esquece os problemas (Leniel).

Às vezes está escutando, escuta uma frase da música que você quer fazer aquilo, você acha que aquilo vai mudar sua vida, vai te ajudar no dia-a-dia e você tenta fazer (Sara).

Tem músicas que falam sobre essas coisas da vida, aí eu tento ouvir para seguir essas lições (Davi).

2. Para manejar e regular o humor, as emoções e gestão de sentimentos:

[...] eu estava meio infeliz, meio triste, não sei o que estava acontecendo comigo, aí fui, escutei música e fiquei bem [...] acontece sempre, isso é diário, é só ouvir música eu fico bem [...] (Tanny).

[...] Tem dia que eu acordo, vou tomar banho e já coloco música, começo a cantar, para despertar do sono e ficar mais animada (Marta).

[...] várias vezes eu estou meia lá para baixo, tal, eu gosto de escutar música mais triste. Se eu estou triste ou chateada eu gosto de escutar as músicas mais tristes, mais calmas, não aquelas músicas agitadas. (Marta).

[...] eu aprendi que a gente não tem que escutar essas músicas para a gente ficar lembrando do relacionamento com o ex-namorado, tem que buscar umas músicas para a gente ficar feliz, para não ficar lembrando dessas coisas, porque dói (Tanny).

[...] Na hora que você está desanimado assim, daí você vai lá e coloca um som, daí anima. É pra animar mesmo (Denis).

Portanto, a análise e a interpretação dos dados sustentam que a escuta de música é uma experiência complexa e ativa, não simples e passiva como ainda é tratada em relação às práticas interpretativas (tocar, cantar), e como consequência, renegada a um segundo plano (ARROYO, 2011; CAVICCHI, 2003).

Entretanto, que proveito podemos tirar dos resultados desta investigação? Quais suas implicações para a Educação Musical Auditiva?

Considerações Finais

É preciso reconhecer o fato que a postura do ouvinte e de escuta mudaram em face à tecnologia, como destacado por Iazzeta (1996); a difusão musical por meio das tecnologias de informação e comunicação modificou a relação intérprete/ouvinte na questão de distanciamento físico presencial, além de que a imensa quantidade de estímulos sonoros musicais a que estamos sujeitos faz com que remanejemos nossa postura de escuta para “criar novos mecanismos de seleção (e rejeição) da música” que passa a envolver nosso cotidiano (IAZZETA, 1996, p. 18).

Tratando das mudanças que aconteceram no discurso musical Iazzeta (1996) aponta que as modificações “ultrapassaram o nível da sintaxe musical”, alterando expressivamente “sua significação, seu valor e seu papel dentro do contexto cultural” (IAZZETA, 1996, p. 17). O autor ainda destacou que a forma de perceber a música e sua função social se modificaram drasticamente:

a instituição do concerto, que desde o século XVIII se tornou paradigma da apreciação musical, cede lugar a outras formas de escuta, notadamente devido ao surgimento de meios de registros que vão dos discos de vinil aos gravadores digitais, possibilitando que o indivíduo 'carregue' música (ou seja por ela carregado) em praticamente toda situação social (IAZZETA, 1996, p. 17, 18).

Essa mudança de paradigmas na “sintaxe musical”, “sua significação, seu valor e seu papel” dentro do contexto sociocultural deve significar mudança de paradigmas na pedagogia musical. A experiência musical da escuta pelos jovens estudantes que participaram desta pesquisa indica que o modo de escuta analítico-técnico-musical privilegiado na Educação Musical nas instâncias das Universidades (ANJOS, 2011; OTUTUMI, 2008), deve ser revisto a favor da inclusão de outros modos de escuta emergentes em nossa cultura e sociedade, além da própria atuação dos professores formados nestas universidades, nos vários seguimentos de Educação Musical como em Conservatórios de Música e na Educação Básica. Grossi já chamou atenção para esse aspecto:

Abordar a escuta de música privilegiando os “aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico” é uma abordagem “limitada porque não leva em consideração a forma com que as pessoas vivenciam e respondem à música” (GROSSI, 2003, p. 124).

A ideia corrente também na pedagogia musical da existência de uma maneira “correta”, “melhor” ou “superior” de se escutar música deve ser revista, pois, como a própria

música é um fenômeno sociocultural (QUEIROZ, 2005), a escuta de música, seus modos emergentes na sociedade contemporânea, é uma construção humana intrinsecamente vinculada às circunstâncias socioculturais (CAVICCHI, 2003; STOCKFELT, 1997, 2004). Assim, os modos de escuta não devem prevalecer-se uns sobre os outros, nem deve ser passado essa ideia de superioridade aos estudantes, mas os variados modos de escuta dinâmicos, suas características e diferenças, devem ser explorados e desenvolvidos, pois o seu valor e significado são construídos por certas circunstâncias socioculturais, portanto, todos os aspectos dos modos de escuta são competências que devem fazer parte do papel da Educação Musical para “o desenvolvimento musical amplo” (QUEIROZ, 2005).

Deste modo, como salienta Queiroz (2005), uma proposta de Educação Musical na contemporaneidade sob a perspectiva sociocultural não pode ter como objetivo “restringir”, num sentido amplo, o conhecimento e a aprendizagem musicais apenas ao que é valorizado como tal em seu contexto sociocultural e em determinadas instâncias educacionais ou sociais, mas pensar em uma Educação Musical “abrangente” “onde se valorize músicas de diferentes contextos, usos e funções, fazeres musicais distintos que têm e exigem capacidades e formações estético-estruturais diferenciadas” (p. 61, 62). Que reconheça e desenvolva diferentes competências para compreender, lidar e manejar o objeto sonoro musical levando em conta como as pessoas vivenciam e respondem às músicas e os significados atribuídos a elas, enfatizando aspectos como afetividade, emoções, sentimentos, gestos, corporalidade, visibilizados pelos jovens desta pesquisa.

Portanto, a Educação Musical Contemporânea precisa alargar a concepção da aprendizagem musical auditiva e as formas de perceber as músicas hoje, abarcando os usos e funções da música hoje, a percepção corporal, de sensações, emotiva, estando também ciente, ao mesmo tempo, do dinamismo perceptivo musical em face às mudanças tecnológicas, sociais e culturais a fim de acompanhar esse processo contínuo no qual se insere a escuta de música.

Referências



ANJOS, João Johnson. *A disciplina Percepção Musical no contexto do bacharelado de música da UFPB – uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2011. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/29/TDE-2012-02-17T092419Z-1448/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em 10 out. 2013.

ARROYO, Margarete. Escutas cotidianas de música e juventudes contemporâneas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21, 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ANPPOM, 2011. p. 466-472.

BEHNE, Klaus-Ernest. *The development of 'Musikerleben' in adolescence: how and why young people listen to music*. In: DELIÈGE, I. e SLOBODA, J. (Org.). *Perception and cognition of music*. East Sussex: Psychology Press, 1997. p. 143-159.

BOAL PALHEIROS, Graça. Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, n. 17, p. 1-15, 2004. Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501702.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

BOAL PALHEIROS, Graça; HARGREAVES, David J. Modos de ouvir musica em crianças e adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, n. 5, p. 5-16, jan. 2003. Disponível em < <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-05/cem0501.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

CAVICCHI, Daniel. *The Musicality of Listening*. PopTalk (Experience Music Project online list). Posted April 18, 2003. 12 p. Disponível em: <<http://departments.risd.edu/hpss/dan/Playing%20the%20Radio2003.pdf>>. Acesso em: 11 mar. de 2011.

GROSSI, Cristina de Souza. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto Universitário. In: Liane Hentschke; Jusamara Souza. (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003, p. 125-139.

HARGREAVES, David. “*Within you without you*”: música, aprendizagem e identidade. Tradução: Beatriz Ilari. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves.html>. Acesso em: 25 jun. 2010.

HARGREAVES, David. Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 1, p. 5-13, 1999. Disponível em: < <http://cipem.files.wordpress.com/2007/03/artigo-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

IAZZETTA, Fernando. *Sons de Silício: Corpos e Máquinas Fazendo Música*. 1996. 228 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/tese.htm>>. Acesso em 22 dez. 2011.

LAMONT, Alexandra; HARGREAVES, David J.; MARSHALL, Nigel; TARRANT, Mark. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 3, p. 229-241, 2003.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES David J.; O'NEILL, Susan A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 255-272, 2000.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000436215>>. Acesso em 10 out. 2013.

POPOLIN, Állisson. – “*Eu gosto de escuta música todos o dia [...] todo jovem gosta*” – “*Escutar música já faz parte da minha vida*”: Jovens, escuta diária de música e aprendizagem musical. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes/Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2012. Disponível em: <http://www.ppga.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_Final_%C3%81llisson_Popolin.pdf>. Acesso em 16 out. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: MARINHO; V. M.; QUEIROZ, L.R.S. (orgs) *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-65.

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de Ensino Médio da cidade de Londrina/PR*. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2874/000377784.pdf?sequence=1>>. Acesso em 22 dez. 2011.

REIS, Liège Pinheiro dos; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. Vivência musical de alunos do Ensino Médio e o repertório musical do PAS/UnB. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-6. CD Rom.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. *Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens*. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 46-59, out. 2009.

STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. In: COX, Christoph; WARNER, Daniel. *Audio Culture: Readings in Modern Music*. Continuum: New York – London, 2004. p. 88-93.

STOCKFELT, Ola. Adequate modes of listening. In: SCHWARZ, David; KASSABIAN, Anahid; SIEGEL, Lawrence. *Keeping score: musica, disciplinarity, culture*. Charlottesville, Vi.: University Press of Virginia, 1997. p. 129-146.

TARRANT, Mark.; NORTH, Adrian C.; and HARGREAVES, David J. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, v. 28, p. 166-173, 2000.

Reflexões sobre a aplicação de um jogo de ensino-aprendizagem musical baseado no C(L)A(S)P de Keith Swanwick

Pablo Henrique Krominski¹

UEL

krominski.guitar@gmail.com

Cleusa Erilene dos Santos Cacione²

UEL

cleusacacione@gmail.com

Resumo: este artigo trata da análise dos dados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de música. A questão norteadora da pesquisa foi: quais recursos didáticos podem ser utilizados nas aulas de música para os alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná? O nosso objetivo ao longo desse período centrou-se no desenvolvimento de uma ferramenta metodológica para o ensino de música: um jogo de ensino-aprendizagem musical em formato de tabuleiro. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação (THIOLENT, 2005). Para a coleta de dados, utilizamos um questionário com cinco questões abertas. As respostas que foram obtidas desse levantamento de dados e categorizadas segundo o modelo aberto proposto por Laville e Dione (1999), juntamente com a nossa prática docente vivenciada em sala de aula durante a aplicação dessa ferramenta metodológica, possibilitou-nos sugerir diferentes formas com que esse jogo possa ser trabalhado de forma mais eficiente, contribuindo para um maior sucesso das aulas de música, sobretudo na escola pública.

Palavras chave: Jogo, Processo de Ensino-Aprendizagem Musical, Escola Pública.

1 Introdução

Este artigo tange a uma pesquisa desenvolvida no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros (AMB), localizado na cidade de Londrina / Paraná, e surgiu de visitas técnicas realizadas nesse colégio e da leitura de alguns documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) (PARANÁ, 2010) do referido colégio; Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCEB/PR) (PARANÁ, 2008) para o ensino da disciplina de Arte e dos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012).

Tratamos neste artigo a respeito de um jogo de ensino-aprendizagem musical baseado no modelo C(L)A(S)P³ de Keith Swanwick. Ele apresenta o formato de um tabuleiro

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Música da UEL/PR e bolsista do PIBID.

² Mestre em Educação e Docente do Departamento de Música e Teatro da UEL/PR.

FIGURA 2 – Tabuleiro do jogo, manipulado pelo professor de música durante as aulas



Fonte: (da pesquisa, 2012).

Ao organizar as equipes (que seriam mantidas até o final do ano letivo), dava-se início ao jogo, propriamente dito, por meio do lançamento de um dado por um integrante da equipe em ação no jogo. Após o número obtido do lançamento desse dado, o professor manipulava o tabuleiro, revelando ao grupo a atividade a ser realizada alterando a cor da casa do tabuleiro. Com isso, não perdíamos o efeito-surpresa no jogo, pois os alunos jogariam os dados e só saberiam que atividades eles realizariam no momento em que a casa era revelada pelo professor.

Para que o leitor possa compreender melhor as atividades contempladas pelo jogo, elencaremos no quadro 1 alguns exemplos, bem como o número da casa do tabuleiro onde cada uma dessas atividades é encontrada:

Quadro 1: exemplos de atividades constantes no tabuleiro do jogo

N.º da casa	Atividade
1	Improvisem livremente, manipulem o(s) instrumentos disponíveis em sala, de modo que esta improvisação seja monofônica.
5	Observe a fonte sonora que o <i>Blue man group</i> utiliza para reproduzir sons graves e agudos em sua composição <i>Drumbone</i> . Qual a relação entre o tamanho do tubo e a qualidade dos sons produzidos? Prestem atenção também às variações de intensidade (forte/fraco) que acontecem durante a música
9	O professor tocará no violão uma sequência de acordes, cujo acompanhamento deverá ser realizado por meio de sons corporais.
13	Um dos colegas devesse sugerir uma pulsação regular (por meio de palmas ou estalos, por exemplo), enquanto o restante do grupo deverá improvisar musicalmente sob essa pulsação.
17	Ouçã a interpretação de Johannes Moller para <i>Recuerdos de la Allambra</i> , de Francesco Tárrega. Você consegue perceber as variações de intensidade? Diferenciar o tremolo que está sendo executado do acompanhamento?
21	Ouçamos a música <i>O fazendeiro feliz</i> composta por Schumann e bater palmas onde “sentirmos necessidade”
25	Improvisem uma melodia, inserindo mudanças de andamento (graduais ou repentinas), de modo a gerar interesse em seus ouvintes.

29	Ouçam <i>Endless love</i> , interpretada por Lionel Richie e Diana Ross. Descreva o que o você puder a respeito do que você ouve
33	Você agora é o maestro que irá reger <i>Like toy soldiers</i> , do <i>rapper</i> americano Eminem. Preste atenção ao clima da música e tente traduzi-lo por meio de sua regência

Fonte: (da pesquisa, 2012).

Feita a descrição desse jogo, reservamo-nos a partir de agora, a tratar especificamente das nossas reflexões acerca da aplicação dessa ferramenta metodológica.

2 Metodologia de Pesquisa

Por imergirmos no cotidiano escolar durante o desenvolvimento dessa pesquisa, agindo como partícipes ativos e ao mesmo tempo passivos, juntamente com os demais participantes (alunos, professores, diretores), nossa pesquisa se enquadra no formato de pesquisa-ação proposto por Thiollent, que a considera como:

[...] 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 (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Nossa questão de pesquisa surgiu da análise dos conteúdos propostos pelos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) para o Ensino Médio – que podem ser conferidos à figura 1. Percebemos que os conteúdos preconizados por esses cadernos contemplam uma formação voltada para o desenvolvimento de músicos profissionais ao invés de contemplar a musicalização de indivíduos – objetivo das aulas de música na educação básica. Segundo Maura Penna: “[...] a musicalização [pode ser concebida] como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos” (PENNA, 2010, p. 44).

FIGURA 3 – Expectativas de aprendizagem para disciplina de Arte no Ensino Médio, concernentes à Música

ENSINO MÉDIO				
	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
	Elementos Formais	Composição	Movimentos e Períodos	
MÚSICA	Altura Duração Timbre Intensidade Densidade	Ritmo Melodia Harmonia Escalas Modal, Tonal e fusão de ambos Gêneros: erudito, clássico, popular, étnico, folclórico, Pop, entre outros. Técnicas: vocal, instrumental, eletrônica, informática e mista Improvisação	Música Popular Brasileira Paranaense Indústria Cultural Engajada Vanguarda Ocidental Oriental Africana Latino-Americana Música Contemporânea Eletrônica Minimalista RAP, Rock, Tecno	71. Perceba os modos de fazer música e sua função social. 72. Compreenda os elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento e período. 73. Compreenda os elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea. 74. Analise a produção musical em diferentes perspectivas históricas e culturais. 75. Identifique e produza diferentes possibilidades de técnicas e modos de composição musical. 76. Reconheça os elementos formais na paisagem sonora e na música. 77. Perceba a paisagem sonora como constitutiva da música contemporânea (popular e erudita) dos modos de fazer música. 78. Identifique diferentes ritmos e escalas musicais, assim como seus diversos gêneros. 79. Produza e execute instrumentos rítmicos (percussivos). 80. Experimente e compreenda a prática coral e cânone rítmico e melódico. 81. Perceba a relação do conhecimento musical com gêneros populares e o cotidiano. 82. Produza trabalhos musicais com características populares e composições com sons da paisagem sonora. 83. Compreenda as diferentes formas musicais populares, suas origens e práticas contemporâneas. 84. Produza trabalhos de composição musical com utilização de equipamentos e recursos tecnológicos. 85. Compreenda as tecnologias e modos de composição musical nas mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo (Cinema, Rádio, TV e Computador). 86. Produza trabalhos com modos de organização e composição musical com enfoque na música engajada. 87. Compreenda a música como ideologia e como fator de transformação social e aprecie trabalhos musicais com este enfoque. 88. Reconheça a si mesmo como criador e produtor de trabalhos musicais, inserido em determinado tempo e espaço.

OBSERVAÇÃO: Foram pensadas para a Educação Básica/Ensino Médio Expectativas de Aprendizagem relacionadas aos conteúdos já trabalhados no Ensino Fundamental. Reiteramos que o professor deverá fazer o seu planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos a partir de sua formação, bem como a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas, buscando a relação que existe entre os diversos campos do conhecimento. É importante destacar a obrigatoriedade de se trabalhar os conteúdos de música, segundo a Lei n. 11.769/2008, em todos os níveis da Educação Básica.

Fonte: (PARANÁ, 2012, p. 12).

Assim sendo, e fundamentando-se na mesma autora mencionada anteriormente, todo trabalho de musicalização “deve mobilizar todos os recursos disponíveis para promover a familiarização que reiteradas experiências culturais de contato com a linguagem musical desenvolveriam imperceptivelmente, procurando substitutivos (aproximados) dessa vivência” (PENNA, 2010, p. 44) formulamos a seguinte questão de pesquisa: considerando os conteúdos estruturantes da disciplina de Arte relacionados à Música que constam no Caderno de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Médio, quais recursos didáticos podem ser utilizados nas aulas de música para os alunos do Ensino Médio do Estado do Paraná?

A partir dessa questão de pesquisa, sustentamos a hipótese de utilizarmos o jogo enquanto ferramenta metodológica no processo de ensino aprendizagem-musical, com vistas a tornar essa aprendizagem mais dinâmica e interessante aos seus participantes:

O uso de jogos em sala de aula requer processos de ensino e aprendizagem diferentes dos presentes no modelo tradicional de ensino, em que prevalecem como principais recursos didáticos o livro e exercícios padronizados. Outra questão na qual sua utilização também faz diferença das aulas tradicionais esta no fato de que ao jogar, o aluno passa a ser um elemento ativo do seu

processo de aprendizagem e deixa de ser um ouvinte passivo das explicações do professor (MALUTA, 2007, p. 7).

Neste artigo, apresentamos o resultado de uma autoavaliação realizada em abril de 2013 com 16 alunos do primeiro ano do ensino médio, visando verificar a aprendizagem decorrente da utilização do jogo que foi aplicado no segundo semestre de 2012 e coletar críticas/sugestões para seu aprimoramento. Foram aplicados instrumentos de avaliação na forma de questionários com cinco questões abertas, que poderão ser observadas no tópico 3.

Na aplicação dos questionários, numerados de 01 a 16, deixamos claro aos alunos que eles não precisavam se identificar, para que assim pudessem se manifestar livremente em suas opiniões.

As respostas dos alunos foram categorizadas após a realização de extensivas leituras e releituras de cada resposta dos questionários, com o objetivo de identificar a(s) similaridade(s) mantida(s) entre si, conforme o modelo aberto de categorização proposto por Laville e Dione, no qual “as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise” (LAVILLE E DIONE, 1999, p. 219).

3 Análise dos Dados

3.1 Pergunta n.º 01: na sua opinião, o jogo (com todas as suas atividades) aplicado pelo professor, contribuiu para sua aprendizagem de música? Justifique sua resposta:

Por ser composto por atividades de composição, apreciação e performance, dependendo do número tirado nos dados e da atividade a ser realizada, os alunos poderiam passar uma rodada sem tocar ou manipular os instrumentos (por conta de uma atividade de apreciação, por exemplo). Especulamos que essa possa ser uma das razões para que o aluno⁴ que respondeu ao questionário 01 tenha tido essa percepção a respeito do jogo:

Não. Pois não utilizamos muito os instrumentos e eu acho que para aprender mais sobre as músicas precisamos aprender e utilizar mais os instrumentos⁵ (ALUNO, QUESTIONÁRIO 01).

⁴ Utilizamos aqui e em outros lugares do texto o termo ‘aluno’ em seu sentido genérico, podendo referir-se a aluno (sexo masculino) ou aluna (sexo feminino).

⁵ Optamos por transcrever as respostas obtidas na íntegra, da forma como se apresentam, algumas, com eventuais erros de português, etc.

Percebe-se também a maneira como a desmotivação do aluno pode interferir no processo ensino-aprendizagem de maneira significativa. O aluno que respondeu ao questionário 08 demonstra que, por conta de seu desinteresse em tocar algum instrumento, acabou por não aprender os conteúdos permeados pelas atividades de performance ou de composição:

Não aprendi muita coisa, porque eu não gosto muito de instrumento de tocar (ALUNO, QUESTIONÁRIO 08).

A resposta do questionário 10 nos evidencia um possível caráter mecanicista do jogo, no sentido de sua aplicação estar incidindo mais sobre o caráter teórico da música do que prático:

Para mim não, pois não aprendi muitas coisas, apenas fizemos algumas coisas como reconhecer músicas, sons, etc... (ALUNO, QUESTIONÁRIO 10).

E aqui, citamos o comentário de Cecília Cavaliere França a respeito da mecanicidade que alguns jogos podem trazer consigo:

Passar uma hora fazendo a classe reagir corporalmente a subidas e descidas, cantar, tocar, reconhecer subidas e descidas, ler cartazes com gráficos de subidas e descidas, fazer jogos, bingos e dominós de subidas e descidas e encerrar a aula com ditados de subidas e descidas pode ser uma boa experiência – de subidas e descidas, mas não de música! (FRANÇA, 2009, p. 26).

A par das críticas construtivas levantadas pelos alunos, elencamos também alguns comentários positivos que nos apresentam alguns pontos fortes dessa proposta metodológica.

A resposta do questionário 06 nos traz um fator que pode ter limitado a eficácia da proposta pedagógica: o número restrito de aulas. Depõe também a respeito de alguns conteúdos abarcados pelo jogo e descreve uma das atividades nele contempladas:

Me ajudou a começar a entender como a música é feita. Como tivemos poucas aulas tenho pouca noção. Nós aprendemos um pouco de tudo nessas aulas, aprendemos os ritmos, vimos um pouco dos instrumentos, tivemos que recriar a música de uma cena de um filme (ALUNO, QUESTIONÁRIO 06)

As respostas dos questionários 13 e 14 têm em comum a identificação do caráter lúdico do jogo. A resposta do questionário 13 mostra que, a par da diversão, o jogo tinha um

‘propósito’ educativo. Já a do questionário 14 comenta a respeito da ampliação do universo musical proporcionado pelo jogo e de sua receptividade com relação a esse repertório:

Sim, sem dúvidas, era muito interessante a aula. Tiveram várias atividades que buscavam ensinar música com diversão e ao mesmo tempo com um propósito, mostrar-nos a importância de entender (sic) um pouco da história da música que se desenvolve (sic) ao longo dos anos (ALUNO, QUESTIONÁRIO 13).

Sim, eram todas as atividades todas legais e sim, eu consegui aprender várias coisas sobre música e ainda me divertia tocando os instrumentos. O mais legal era poder ver e ouvir as diferentes músicas (sic) (ALUNO, QUESTIONÁRIO 14).

3.2 Pergunta n.º 02: você considera que o jogo aplicado foi capaz de proporcionar um aprendizado musical mais agradável/prazeroso ou mais desagradável/chato? Por quê?

As respostas dos questionários 01 e 10 afirmaram que o repertório musical oferecido pelo jogo foi distante da realidade musical-cultural vivenciada pelos alunos, sugerindo-nos uma investigação a respeito do discurso musical que os alunos carregam para dentro de sala de aula:

A, eu acho que foi mais ou menos, pois os sons que a gente tinha de fazer era meio desconhecido e quase ninguém conhecia (ALUNO, QUESTIONÁRIO 01).

Não, pois as músicas não eram do meu agrado (ALUNO, QUESTIONÁRIO 10).

Os respondentes dos questionários 06 e 14 teceram críticas a um aprendizado mais ‘instrumental’ de música, dado o interesse que tinham em tocar, efetivamente, um instrumento musical, em contrapartida com a resposta trazida pelo respondente do questionário 08:

Foi bacana aprender sobre os diferentes tipos de ritmos, mais (sic) eu queria mesmo é ter aprendido a tocar instrumentos (ALUNO, QUESTIONÁRIO 06).

Agradável, porque era uma forma dinâmica de aprender. Eu gostava mais de tocar os instrumentos (ALUNO, QUESTIONÁRIO 14).

Foi bom e ruim porque eu não gosto de tocar instrumento (ALUNO, QUESTIONÁRIO 08).

A resposta do questionário 02 valoriza a ampliação do universo musical oferecida pelo jogo, apontando vantagens em se trabalhar com músicas distantes daquelas vivenciadas pelos alunos:

Agradável, comecei a escutar mais ópera, estava vendo aqueles homem que faziam sons com canos⁶ (ALUNO, QUESTIONÁRIO 02).

O aluno que respondeu ao questionário 04 elogia o estímulo criativo proporcionado pelo jogo, ao passo que os questionários 11 e 13 destacam a didática do professor durante a aplicação do jogo enquanto ferramenta metodológica:

Sim, pois eu gosto desses tipos de atividade, e foi bom para se divertir, relaxar, e principalmente estimular a criatividade (ALUNO, QUESTIONÁRIO 04).

Sinceramente no começo eu tinha achado meio estranho por ser um jogo que eu nunca tinha visto mas depois achei legal a criatividade e como foi diferente adorei o jogo muito legal (ALUNO, QUESTIONÁRIO 11).

Foi mais agradável/prazeroso. Eu em particular não gostava muito das aulas de música, mas do jeito que foi desenvolvido no fim do ano, concerteza (sic) acabou por ser melhor (ALUNO, QUESTIONÁRIO 13).

Percebemos da fala do respondente do questionário 15 que a surpresa ou expectativa proporcionada pelo jogo parece ser muito bem-vinda aos alunos. Destacamos isso pelo fato de termos tido por objetivo, desde o início, que o jogo contivesse esse ‘efeito-surpresa’: os alunos só teriam conhecimento das tarefas que realizariam no momento em que o professor ‘revelasse’ a referida casa do tabuleiro:

Foi agradável porque a dinâmica/jogo aplicado era sempre uma surpresa (ALUNO, QUESTIONÁRIO 15).

3.3 Pergunta n.º 03: você tem alguma sugestão para ampliar ou diminuir as atividades do jogo? Qual sua sugestão para tornar o jogo mais agradável/prazeroso e dinâmico?

Os questionários 01, 06, 10, 14 e 15 têm em comum críticas referentes à pouca manipulação instrumental realizada durante as aulas e/ou da ausência de ensino especificamente instrumental, visando uma performance mais apurada em cada um dos instrumentos disponíveis em sala. Assim, acabam por sugerir a ampliação das atividades de performance.

⁶ BLUE MAN GROUP. *Drumbone*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ltAk4ToydBg>>. Acesso em: 17 out. 2013.

Sim, ensinar nós a usar os instrumentos e a aprender tocar alguma melodia (ALUNO, QUESTIONÁRIO 01).

Se no jogo tivesse uma parte que ensina a tocar os instrumentos, o jogo ficaria mais legal (ALUNO, QUESTIONÁRIO 06).

Que fizemos outros tipos de jogo, como apenas apreender tocar alguns instrumentos (ALUNO, QUESTIONÁRIO 10).

Minha sugestão é ter mais atividades que tem que se movimentar e tocar os instrumentos (ALUNO, QUESTIONÁRIO 14).

Na minha opinião, aumentar as atividades de instrumento de corda, para aqueles que já tocam alguma coisa... Para aqueles que não tocam acho que iria ficar muito interessante (sic) (ALUNO, QUESTIONÁRIO 15).

Entretanto, consideramos pertinente trazer a contribuição de Cecília Cavaliere França quando afirma que “a educação musical deve propiciar uma variada gama de experiências musicais, ao invés de se concentrar exclusivamente na performance” (FRANÇA, 2000, p. 60), além do que “a performance instrumental pode ser o indicador menos apropriado de compreensão musical dos alunos devido à complexidade desta modalidade” (FRANÇA, 2000, p. 52).

É interessante que o professor que estiver aplicando o jogo destine os primeiros minutos de sua aula a uma manipulação livre dos instrumentos musicais disponíveis pelos alunos, e depois uma manipulação orientada. Dessa forma, talvez seja possível conciliar a vontade que os alunos têm de tocar um instrumento musical com a não preconização dessas atividades em detrimento daquelas de composição e apreciação.

Os respondentes dos questionários 11 e 12 partilham da opinião de que faltaram músicas que fazem parte de suas respectivas vivências musicais dentro da nossa proposta pedagógica:

Acho que usar algumas músicas brasileiras como sertanejo, pagode e outros seria bem legal pq (sic) a maioria dos professores de música usam muitas músicas internacionais acho que colocar um pouco de música brasileira seria divertido (ALUNO, QUESTIONÁRIO 11).

Eu acho que devia ter mais variedades de música, de ritmos e etc... Mais ritmos que a gente gosta, mais jovem (ALUNO, QUESTIONÁRIO 12).

3.4 Pergunta n.º 04: que nome você daria para este jogo?

Optamos por não transcrever as respostas dos alunos para esta pergunta, dado que, ao menos neste momento, elas não nos oferecem uma contribuição significativa ao presente trabalho.

3.5 Pergunta n.º 05: espaço para críticas e sugestões que não foram contempladas nas questões anteriores:

A resposta do questionário 03 aponta que o jogo precisa proporcionar desafios a todo instante aos seus participantes para que não perca o interesse:

Eu apenas acho que ele deveria ter aprofundado mais as atividades, porque algumas atividades foram fáceis (ALUNO, QUESTIONÁRIO 03).

O questionário 13 sugere que sejam contempladas músicas mais diretamente relacionadas aos universos musicais de cada aluno, bem como atividades de rearranjo musical. E aqui, oportunamente, queremos lembrar que essa proposta de rearranjo musical está presente no jogo, relacionando-se intrinsecamente às atividades de “Composição”. Entretanto, dado o nível de complexidade dessas atividades, elas estão localizadas nas casas finais do tabuleiro:

Só acho que seria mais prazeroso se as músicas escolhidas fossem músicas mais recentes. E aprimorar as antigas (ALUNO, QUESTIONÁRIO 13).

Com relação à resposta do questionário 14, as atividades do jogo foram trabalhadas somente em sala de aula. Não levamos os alunos para conhecer alguns espaços culturais da cidade onde, eventualmente, acontecem apresentações musicais. Apesar disso, os alunos puderam, no período de aplicação do jogo, apreciar os Concertos Didáticos oferecidos pela Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina (OSUEL), quando de sua visita ao Colégio AMB em questão:

Gostaria de ter aulas fora da sala de aula, em lugares diferentes. E também gostaria de ver alguma apresentação musical (ALUNO, QUESTIONÁRIO 14).

A impressão percebida pelo aluno que respondeu ao questionário 15 também foi apreendida pelo pesquisador. Não por menos, ao longo da aplicação da proposta, tentamos trabalhar o jogo enquanto um meio de se atingir objetivos de aprendizagem, e não absolutamente como um fim em si mesmo:

Ainda precisa melhorar algo, achei em alguns dias alguns alunos muito entediados, talvez pelos gostos musicais muito variado (sic) na sala (ALUNO, QUESTIONÁRIO 15).

4 Considerações Finais

Ao final deste projeto desenvolvido no âmbito do PIBID, algumas conclusões podem ser extraídas de nossa prática pedagógica:

Sugerimos que o jogo não seja utilizado como metodologia única de aprendizagem musical, concordando com Guia e França: “[...] o processo de educação musical não pode se resumir aos jogos” (2005, p. 18), pois diagnosticamos que sua excessiva utilização também pode tornar o processo de ensino-aprendizagem musical maçante e cansativo.

É interessante que, durante os primeiros minutos de aula, o professor permita uma livre manipulação dos instrumentos disponíveis em sala de aula e, se for o caso, mostre aos alunos em seguida a manipulação de determinados instrumentos específicos (pandeiro, triângulo, etc.). Pelo fato de o jogo trabalhar com atividades de composição, apreciação e performance, alguns alunos podem se sentir frustrados se passar uma rodada inteira sem tocar, comprometendo assim, a eficácia pedagógica da proposta.

Além disso, a forma como o jogo foi estruturado, permite que o professor possa ‘desmontar’ e ‘remontar’ o jogo, tal como um tangram⁷, conforme suas necessidades e/ou as necessidades dos seus alunos. É possível trabalhar com atividades de composição, apreciação e performance de um estágio específico: expressão da TEDM; ou atividades específicas de composição, por exemplo, excluindo-se aquelas referentes a apreciação e performance, se este for o caso; enriquecer o jogo com novas ‘casas’, novas atividades e desafios musicais a serem vivenciados pelos seus participantes, considerando o discurso musical trazido pelos mesmos em sala de aula, conforme proposto por Swanwick (2003).

A nossa percepção a respeito do jogo nos permite enquadrá-lo também como um instrumento de avaliação em potencial, podendo ser utilizado pelo professor para diagnosticar e avaliar um determinado grupo de alunos, sob os critérios da TEDM.

Caso o professor prefira não trabalhar com o jogo, ele dispõe de um leque com pelo menos 72 atividades de musicalização possíveis de serem utilizadas em sala de aula,

⁷ “*tangram* (palavra inglesa, talvez de origem chinesa) s. m. [Jogos] Passatempo de origem chinesa, composto de sete peças (cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo) que se montam como um *puzzle* para formar diversas figuras (TANGRAM, 2010).

distribuídas respectivamente nas modalidades de composição, apreciação e performance, elencadas de acordo com os estágios de desenvolvimento dos Materiais, Expressão e Forma e seus respectivos níveis: (sensorial/manipulativo; pessoal/vernáculo; especulativo/idiomático).

Destacamos, por fim, a importância de que este jogo seja adequado às realidades e vivências culturais e musicais trazidas pelos alunos em sala de aula onde for aplicado, para que a eficácia dessa proposta pedagógica tenha mais chances de ser bem sucedida.

Referências

FRANÇA, C. C. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/2_sozinha_eu_nao_danco.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 1, 2000. p. 52-62. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/num01_cap_05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 13, n. 21, dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Findex.php%2FEmPauta%2Farticle%2Fdownload%2F8526%2F4948&ei=0cI_UMKgC-ix0AGjoDADA&usg=AFQjCNE3kyrXnJgYAVsIj7HmL1_87214fA>. Acesso em: 17 out. 2013.

GUIA, R. L. dos M.; FRANÇA, C. C. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. *Caderno de Expectativas de Aprendizagem*. 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná: Arte*. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

PENNA, M. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Music, mind and education*. Londres, Routledge, 1988.

TANGRAM. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2010. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=tangram>>. Acesso em: 17 out. 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUTA, T. P. *O Jogo nas Aulas de Matemática: possibilidades e limites*. 2007. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/236888.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 01 de novembro de 2013



Reflexões sobre o Currículo Mínimo 2013 de Arte da Rede Estadual de Ensino Público do Rio de Janeiro

Vanessa Weber de Castro
SEEDUC-RJ/Colégio Pedro II
nessawc@yahoo.com.br

Resumo: A rede estadual de Ensino Público do Rio de Janeiro, gerida pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) lançou em 2013 uma versão revisada de seu Currículo Mínimo para a disciplina Artes, publicado originalmente em 2012. Inserido em um contexto de mudanças na rede, caracterizado pela implementação de um plano estratégico que visa a melhoria do ensino e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado, o currículo apresenta conteúdos específicos para Artes Visuais, Teatro, Dança e Música para os quatro anos finais do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio. No entanto, a análise do Currículo Mínimo e de resoluções e circulares da SEEDUC, apontam um possível retorno às práticas polivalentes do ensino da Arte, uma vez que para se adequar a Lei nº 11.769/2008, dispôs conteúdos de música na organização curricular das outras linguagens artísticas. O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama atual da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e refletir sobre a organização do Currículo Mínimo de Artes. O processo metodológico englobou a análise dos documentos produzidos pela SEEDUC e de artigos referentes à rede, à luz de bibliografia concernentes à currículo (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011) e à educação musical (FONTERRADA, 2008; LOUREIRO, 2003).

Palavras chave: Currículo Mínimo, SEEDUC/RJ, ensino de Artes

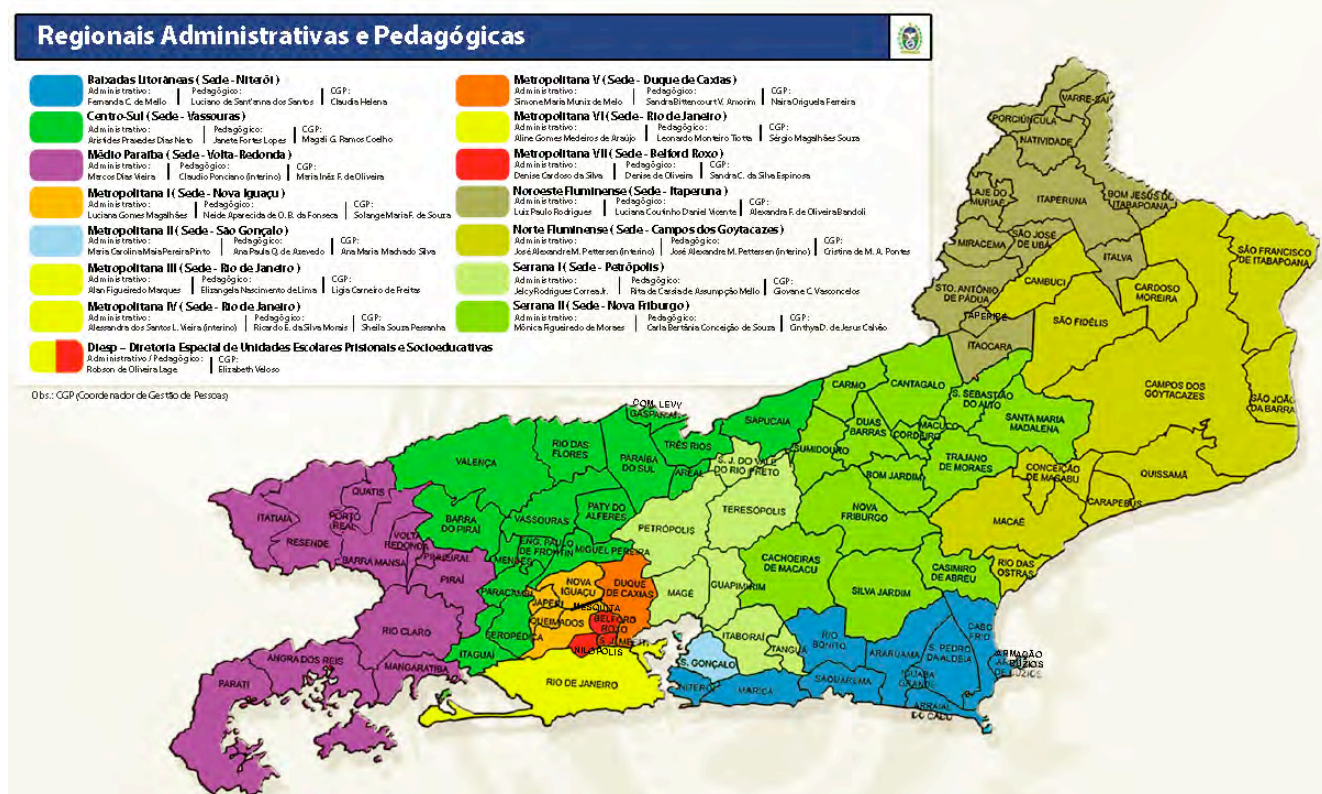
Introdução

A Secretaria de Estado e Educação (SEEDUC) é o Órgão Executivo do Governo do Estado responsável pela gestão de todas as escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. De acordo com o Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011, a estrutura básica da SEEDUC passa a ser organizada em quatorze Regionais Administrativas e Pedagógicas¹ mais a Diretoria

¹ As Regionais Administrativas e Pedagógicas são assim distribuídas: Baixadas Litorâneas com sede em Niterói e abrangendo um total de dez municípios; Centro-Sul com sede em Vassouras e com abrangência de dezesseis municípios; Médio Paraíba com sede em Volta Redonda e abrangendo doze municípios; Noroeste Fluminense com sede em Itaperuna e abrangência também de doze municípios; Norte Fluminense com sede em Campos dos Goytacazes e abrangendo onze municípios; Serrana I com sede em Petrópolis e abrangência de sete municípios e Serrana II com sede em Nova Friburgo e quatorze municípios de abrangência; e a região Metropolitana que engloba os bairros do município do Rio de Janeiro e alguns outros municípios próximos, e que devido ao grande número de escolas da região é dividida em sete coordenadorias, sendo: Metropolitana I com sede em Nova Iguaçu, abrangendo também os municípios de Japeri e Queimados; Metropolitana II com sede e abrangência no município de São Gonçalo; Metropolitana III com sede no bairro do Méier do município do Rio de Janeiro e abrangendo bairros da Zona Norte; Metropolitana IV com sede no bairro de Campo Grande e abrangendo outros bairros da Zona Oeste; Metropolitana V com sede e abrangência no município de Duque de Caxias; Metropolitana VI com sede no bairro do Rio Comprido e abrangência em bairros da Zona Oeste, Sul e Norte do

Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), cuja distribuição pode ser observada na imagem abaixo, com um total de 1.354 escolas², que oferecem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) até o Ensino Médio (EM)³.

Figura 1 – Mapa das Regionais Administrativas e Pedagógicas do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402>> Acesso em 16 jul 2013

Dirigida desde o final de 2010 por Wilson Risolia, a rede estadual vem atravessando um período de profundas transformações, com o desenvolvimento de um plano estratégico⁴

município do Rio de Janeiro; Metropolitana VII com sede em Belford Roxo, englobando também os municípios de Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti.

² Dados referentes ao final de 2012 e disponíveis no relatório *Seeduc em Números* disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-61803.pdf/RELATORIODEGOVERNANCA2013web.pdf>, acesso em 16 jul. 2013

³ De acordo com o inciso VI do Art. 10 da Lei 9.495/96 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “os Estados incumbir-se-ão de (...) assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”, obrigando os estados a oferecerem o ensino fundamental nos municípios que não conseguem atingir toda a demanda desse segmento de ensino, como acontece no Rio de Janeiro.

⁴ Informações referentes ao plano estratégico da rede estadual do Rio de Janeiro disponíveis em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>, acesso em 16 jul. 2013

que abarca um sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE)⁵, de aplicação do Saerjinho⁶ em preparação ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), de acompanhamento de resultados associado a um plano de metas para cada escola, que se alcançadas acionam um sistema de bonificação⁷ aos docentes e funcionários diretamente ligados aos alunos, que de acordo com material disponível no site da SEEDUC, tem como principais metas:

Estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014;

Processo seletivo para funções pedagógicas estratégicas – a avaliação acontecerá em quatro etapas: análise curricular, prova, entrevista e treinamento;

Revisão de licenças médicas e cedidos – atualmente, cerca de 10 mil docentes estão licenciados, cedidos a outros órgãos ou ocupando funções administrativas. Com a implementação do programa, o objetivo é resgatar esses profissionais para as salas de aula. (Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>> Acesso em 16 jul 2013

Com o intuito de auxiliar o trabalho docente no percurso dessas modificações e “orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 2), foram criados os Currículos Mínimos. A primeira versão para os componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia foi lançada em 2011. No ano seguinte, os volumes existentes foram revistos e elaborou-se os correspondentes aos componentes Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, e em 2013, a Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, institui sua implementação em toda a rede e considera o Currículo Mínimo

⁵ “Sistema de gestão que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados.” Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>, acesso em 16 jul. 2013

⁶ O Saerjinho é uma avaliação diagnóstica bimestral aplicada ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e e às três séries do Ensino Médio, que além de Língua Portuguesa e Matemática, compreende Ciências para o Ensino Fundamental e Física, Química e Biologia para o Ensino Médio.

⁷ De acordo com o site da SEEDUC “o sistema de bonificação vai recompensar os servidores por bons resultados e trabalho em equipe”. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>, acesso em 16 jul. 2013

“um documento oficial norteador da elaboração dos planos de curso da rede estadual visando a garantir a efetiva aprendizagem dos conteúdos, competências e habilidades básicas e essenciais para cada ano/série” (RIO DE JANEIRO, 2013b, s.p.).

A escolha pela complementação *Mínimo* na nomenclatura do Currículo recai sobre a ideia de que esses são os conteúdos básicos que os professores devem abordar para uniformizar o ensino na rede, podendo ser inseridos outros de acordo com a realidade da comunidade escolar:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 2)

A Arte, como componente curricular, está inserida na grade dos anos finais do EF e na 2ª série do EM, mas não é contemplada nas avaliações internas e externas da rede, e pode ser ministrada por professores de Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança, visto que a rede estadual não promoveu a devida separação e os Concursos Públicos continuam englobando saberes das quatro linguagens artísticas descritas. Portanto, o Currículo Mínimo de Arte também é organizado de acordo com essas linguagens.

O Currículo Mínimo 2013 de Arte

Para compreendermos a organização do atual currículo de Arte da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, é preciso retomarmos seus antecedentes. Em 2006 foi lançada a “Reorientação Curricular” para Educação Artística que apresentavam propostas para Artes Visuais, Teatro e Música sem uma sistematização em bimestres ou obrigatoriedade de execução, o que proporcionava grande liberdade no trabalho desenvolvido pelos professores.

Em 2010, a SEEDUC lançou a “Proposta Curricular: um novo formato”, ainda com a nomenclatura Educação Artística, que na realidade foi uma revisão da Reorientação de 2006, agora com a inclusão de Dança, mas com a mesma organização e orientação da proposta anterior.

Com as mudanças implementadas pela gestão administrativa empossada no final de 2010, o currículo de Arte também foi reformulado. Com isso, foi lançado em 2012 a primeira

versão do Currículo Mínimo, organizado em bimestres e divididos de acordo com as linguagens artísticas. A confecção desse currículo foi coordenada por uma equipe de especialistas externos de cada área com alguns professores da rede selecionados através de um processo de análise curricular e entrevista que foi aberto a todos os interessados. Após a elaboração desse grupo, a proposta inicial foi divulgada e aberto um período de consulta virtual e em seguida presencial para que todos os professores pudessem opinar. No entanto, todo esse processo de consulta aconteceu em dezembro quando os professores estão envolvidos com fechamentos de notas e conselhos de classe, e janeiro, período de férias, que aliados à descrença dos professores nas propostas da SEEDUC, não participaram ativamente do processo de discussão do currículo. Com isso, em 2012 o Currículo Mínimo para a disciplina Arte começou a vigorar na rede, com conteúdos para as quatro linguagens artísticas divididas por bimestres entre os anos finais do EF e a 2ª série do EM.

Para 2013, o currículo do ano anterior passou por uma revisão e mudanças foram realizadas. É importante ressaltar que grande parte da equipe de especialistas também foi modificada, assim como o grupo de professores colaboradores, que contabilizou sete professores de Artes Visuais, três de Teatro e dois de Música e Dança respectivamente. O processo de consulta ao corpo docente da rede foi feito da mesma forma que o anterior, em um curto período de tempo e em épocas não propícias à participação dos docentes, provocando uma repercussão negativa em sua divulgação e repulsa à sua utilização pelos professores, o que foi agravado pela sua obrigatoriedade de cumprimento e lançamento no sistema Conexão Educação juntamente com as notas dos alunos, sendo, inclusive, um dos pré-requisitos para o alcance das metas propostas pelo plano de estratégias e consequente obtenção de bonificação.

O Currículo Mínimo de Arte, mesmo nas diferentes linguagens artísticas, é dividido em eixos temáticos:

Para garantir a continuidade do processo de aprendizagem em Arte, as quatro linguagens do presente Currículo Mínimo estão organizadas segundo os mesmos temas anuais. No Ensino Fundamental: “Arte e suas matrizes” no 6º ano; “Arte e História” no 7º ano; “Arte e Contemporaneidade” no 8º ano; “Arte e Sociedade” no 9º ano. E, na 2ª série do Ensino Médio, “Arte, cultura e sociedade”. Desse modo, o aluno da rede pública estadual não será prejudicado no caso de o seu processo de aprendizagem em Arte transitar por diferentes linguagens artísticas. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 4)

As habilidades e competências apresentadas em cada bimestre em Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, são organizadas de acordo com a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, como o próprio documento explicita:

Além disso, o encaminhamento pedagógico-artístico do Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade Regular encontra na Proposta Triangular para o Ensino da Arte da arte-educadora Ana Mae Barbosa, o escopo ideal para alcançar a integração entre a) a produção artística - Experimentar/Fazer; b) a apreciação estética - Apreciar; e c) a contextualização histórica das obras de arte e seus propositores - Contextualizar. É preciso ter claro, porém, que a Proposta Triangular não é uma metodologia, apresentando-se, antes, como um mapa que orienta percursos em meio a múltiplas possibilidades. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 3)

A Música no Currículo Mínimo

No 6º ano o eixo temático é “Arte e suas matrizes”, e o conteúdo a ser trabalhado abrange a “Formação da Música Brasileira” no 1º bimestre, as “Matrizes Africanas”, “Matrizes Indígenas” e “Matrizes Europeias” nos 2º, 3º e 4º bimestres respectivamente. Com a descrição das habilidades e competências, percebe-se que a intenção dos organizadores do currículo é fazer com o que o aluno perceba, reconheça e realize elementos rítmicos e melódicos da herança dessas matrizes na música que eles ouvem no seu cotidiano.

No 7º ano o eixo temático é “Arte e História”, no entanto, no 1º bimestre o tema a ser desenvolvido é “Parâmetros do som: altura e duração”, e a única referência à história aparece em um item das habilidades e competências a serem desenvolvidas nas atividades de apreciação: “comparar os elementos da música (altura e duração) presentes em diferentes momentos históricos.” (*Ibid.*, p. 21). A utilização da nomenclatura “elementos da música” nesse item, referindo-se a altura e duração, encontra-se equivocado, assim como o trabalho isolado dos parâmetros do som, visto que os outros dois parâmetros timbre e intensidade não mais aparecem no currículo. No 2º bimestre o tema é “Escultura como corpo” e no 3º e 4º bimestres, “Música e identidade cultural” e “Música Regional” respectivamente.

O eixo temático do 8º ano é “Arte e contemporaneidade”, e durante todo o ano serão abordados gêneros e movimentos da música popular brasileira, sendo os temas: “Música e

suas interfaces: Bossa Nova”, “Música e suas interfaces: Jovem Guarda e Tropicália”, “Música e suas interfaces: o Rock” e “O Popular e o Erudito na MPB” nos respectivos quatro bimestres do ano.

O 9º ano tem como eixo temático “Arte e Sociedade”. Nos dois primeiros bimestres a Música urbana é o tema principal, sendo o Choro e o Samba os focos dos dois primeiros bimestres. Nos dois últimos serão abordados “Música de protesto e crítica social” com destaque para a marchinha e as próprias canções de protesto, e “Movimentos musicais urbanos”, com ênfase no Hip Hop, reggae, música tecnho, funk e rap.

Na 2ª série do EM o eixo temático assemelha-se com o do 9º ano: “Arte, Cultura e Sociedade”, no entanto, o enfoque é diferente, sendo direcionado para a possibilidade da utilização da música no mercado de trabalho e sua relação com a tecnologia. No 1º bimestre o tema é “A Música e a propaganda” e um dos itens das habilidades e competências a serem desenvolvidas é “Contextualizar as manifestações musicais com o mundo do trabalho.” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 28). No 2º bimestre será trabalhada “A Música no universo da Arte”, e no 3º e 4º bimestre “Música e tecnologia” e “Música e produção artístico-cultural”.

Além desse currículo específico, a música também se faz presente no currículo das outras linguagens artísticas. Na introdução do Currículo Mínimo afirma-se que,

procurou-se, neste documento, fugir à superespecialização que a formação específica do docente licenciado poderia acarretar, propondo competências e habilidades que permitam o exercício da interdisciplinaridade e a polifonia entre aquelas distintas linguagens e outras disciplinas da matriz curricular. (*Ibid.*, p. 3)

Dessa forma, encontramos no Currículo de Artes Visuais, Teatro e Dança referência à música em pelo menos um bimestre de cada ano do EF e da 2ª série do EM. Nas habilidades e competências referentes à experimentar/fazer do 1º bimestre do 6º ano de Artes Visuais, é descrito: “expressar-se através de linguagens artísticas como **música**, pintura, escultura, modelagem, gravura, desenho, teatro, poesia, performance, vídeo e fotografia.” (*Ibid.*, p. 7, grifos do autor). As atividades de apreciação de Teatro do 4º bimestre do 8º ano compreende “apreciar releituras e adaptações de obras brasileiras contemporâneas; comunicar aos colegas a sua apreciação explicando o sentido que atribuiu às mesmas e identificando **aspectos de sua musicalidade**” (*Ibid.*, p. 36, grifos do autor).

A integração entre as linguagens artísticas no trabalho com Arte é muito importante, visto que no cotidiano, os alunos convivem com todas elas de forma indiscriminada, como afirma Loureiro:

A educação musical não poderia estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que atividades musicais que envolvem o canto, a dança, o movimento e a improvisação já fazem parte do ambiente de crianças e jovens, seja no ambiente familiar ou fora dele. São manifestações de grande valor que merecem ser consideradas na formação cultural e educativa dos alunos e, dessa forma, com reais possibilidades de construírem uma vertente fundamental do ensino e de igualar-se às demais disciplinas do currículo escolar. (LOUREIRO, 2003, p. 144)

A preocupação que recai sobre os professores de Arte da rede é que essa prática, a princípio, benéfica aos alunos e ao ensino de Arte como um todo, sofra um desvirtuamento e se transforme na prática da polivalência predominante durante a vigência da lei nº 5.692 de 1971, onde “o professor de educação artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança” (FONTERRADA, 2008, p. 218). Esse receio se acentua com o disposto na Circular SEEDUC/SUPED nº84/2013 de 19 de abril de 2013 sobre a Declaração de cumprimento do Currículo Mínimo de Artes. Após afirmar que cada professor deve cumprir e lançar somente os conteúdos do currículo mínimo referentes “à linguagem artística de formação específica do docente”, o documento assinado pela Superintendência Pedagógica e endereçada aos Diretores das Regionais Pedagógicas e Coordenadores de Ensino, declara que

por fim, lembramos que o Currículo Mínimo de Arte 2012 sofreu uma reformulação, sendo relançado em 2013. E ressaltamos que, cumprindo o Currículo Mínimo de sua linguagem artística específica, o professor de Arte continuará atendendo ao disposto na Lei Nº 11.769/2008, garantindo que os conteúdos de Música estejam presentes ao longo de toda a formação dos alunos da rede estadual de ensino. (RIO DE JANEIRO, 2013c, s.p.)

Essa atitude e postura mantida pela SEEDUC fez com que um grupo de professores de Arte da rede organizasse um abaixo-assinado virtual⁸ endereçado à sociedade civil como um

⁸ Petição criada no site Avaaz.org e disponível em <http://www.avaaz.org/pt/petition/ACAO_CONTRARIA_A_POLIVALENCIA_E_A_CARGA_HORARIA_REDUZIDA_DA_DISCIPLINA_ARTE/?cMFNFeb> Acesso em 16 jul. 2013, com mais de 4 mil assinaturas até a data da consulta.

todo e contrário à Polivalência e à carga-horária reduzida da disciplina Arte no Brasil, a ser encaminhado ao Congresso Nacional de Educação, Ministério Público e Ministério da Cultura.

Conclusão

A elaboração de um Currículo Mínimo na rede estadual de ensino, por mais que esteja atrelado a uma série de questões políticas e econômicas, e diretamente relacionado a um programa de bonificações que se assemelha à uma estrutura empresarial, é uma ação positiva em uma rede que sempre foi marcada pelo abandono e descentralidade. No entanto, visto a grandiosidade da rede apresentada logo no início do artigo, é imprescindível que haja mais diálogo entre os agentes envolvidos no processo educativo para que esse currículo possa realmente corresponder minimamente às expectativas e realidades de todas as regiões do estado, pois

a educação deve ser concebida como um processo dialético, crítico e reflexivo, que promova o contínuo desenvolvimento de todos que fazem parte do contexto escolar. Portanto, pensar na elaboração de um currículo não é simplesmente selecionar conteúdos a serem trabalhados como se fossem peças de diferentes quebra-cabeças e acreditar que se pode montar algo coerente no final da brincadeira. Os conteúdos isolados, trabalhados como conhecimentos distantes da realidade do nosso educando, não possibilitam aprendizagem significativa. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 99)

O Currículo Mínimo de Arte, mas especificamente de Música, necessita de algumas revisões e de uma maior participação do corpo docente em sua elaboração. De acordo com os documentos analisados, constata-se que a SEEDUC acredita estar cumprindo o disposto na Lei 11.769/2008 ao inserir conteúdos de Música em todas as linguagens artísticas do Currículo. A indefinição quanto à aplicabilidade da lei e a não existência de professores de música suficientes para cobrir toda a demanda necessária para que o ensino de música se torne uma realidade nas escolas brasileiras, faz com que essa seja uma saída para que a lei seja executada.

A preocupação de que o ensino polivalente retorne de forma camuflada existe, e é preciso que professores, alunos, diretores e sociedade civil como um todo se una, e realize

um novo movimento para a definição de estratégias concretas que propiciem a real implementação da Lei 11.769/2008, com a mesma força do movimento que culminou com a aprovação da referida lei.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2013

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

LIMA, Michelle F.; Zanlorenzi, Claudia M. P.; PINHEIRO, Luciana R. *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: Ibpex, 2011.

LOUREIRO, Alícia M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011*. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=485462>> Acesso em: 16 jul. 2013

_____. RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo 2013 Artes*. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em <http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. *Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013*. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do Currículo Mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em <<http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>> Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. *Circular SEEDUC/SUPED nº 84/2013*. Declaração de cumprimento do Currículo Mínimo de Artes. Rio de Janeiro, 2013c.

_____. *SEEDUC em Números*. Transparência na Educação. Relatório de Governança 2013. Rio de Janeiro, 2013d. Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-61803.pdf/RELATORIODEGOVERNANCA2013web.pdf>, acesso em 16 jul. 2013

Na internet:

Site da Secretaria de Estado de Educação: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>

Reflexões sobre os critérios utilizados para a avaliação de formandos nos cursos de licenciatura em música

José Fortunato Fernandes
UFMT
jfortunatof@gmail.com

Resumo: Este trabalho aborda o problema da avaliação nos cursos de licenciatura em música e tem como objetivo refletir sobre a legitimidade das tecnologias utilizadas para a aprovação ou reprovação de formandos. Para discutir o assunto, abordamos os conceitos de avaliação na escola ciclada e seriada (AMARAL, 2006), seus problemas relacionados à aprovação e reprovação, como também o conceito de avaliação de autores como Martins (1985), Libâneo (1994), Masetto (2003) e Luckesi (2005). Sem a intenção de ditar tecnologias para a avaliação, mas apenas refletir sobre elas, chegamos a um consenso de que a avaliação deve estar pautada sobre um padrão de qualificação que defina os papéis de professores e alunos para que os objetivos dos cursos sejam alcançados.

Palavras chave: Avaliação. Escola ciclada. Escola seriada.

Introdução

Este relato de experiência trata dos problemas que circundam a avaliação no curso de licenciatura em música, enfocando as pressões que vem tanto dos formandos – que entram com processos pedindo revisão de notas e faltas insistindo em ser aprovados – quanto dos colegas professores – que acreditam que um aluno formando que não atinge os objetivos da disciplina não deve ser reprovado, pois haverá uma “seleção natural” feita pelo mercado de trabalho.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a legitimidade das tecnologias utilizadas na avaliação e aplicadas para aprovação ou reprovação dos alunos formandos dos cursos de licenciatura em música.

Como metodologia utilizamos a análise de minha experiência com avaliação de alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Musical ministradas em curso de Licenciatura em Música durante os anos de 2011 e 2012. Além da análise de minha experiência em sala de aula, consultamos bibliografia especializada no que se refere ao tema avaliação.

O tema avaliação tem sido bastante discutido no Brasil e, de certo modo, de forma controversa devido ao fato de muitas escolas, em especial as públicas, estarem sob o regime

de Progressão Continuada ou de Ciclos de Formação. Um dos motivos que leva à adoção de tais regimes é a compreensão de que os indivíduos aprendem em tempos diferentes, considerando-se não ser justo haver reprovações pelo fato da aprendizagem não ter acontecido em tempo pré-determinado, o que acontece no regime seriado. Amaral (2006) diz que

[...] considerando-se que uma das características que diferencia a escola ciclada da seriada é a mudança dos tempos escolares, a avaliação não deverá ser uma atividade de fim de estudos, unidades, capítulos ou anos, pois cada aluno precisará ser avaliado de acordo com seu ritmo de aprendizagem. (p. 14).

A questão do tempo parece ser fundamental para a escolha da adoção dos regimes de Progressão Continuada ou de Ciclos de Formação. Parece-nos que o fator tempo, por si só, resolve o problema da repetência e da evasão escolar, mas percebemos, pelo convívio que temos com alguns alunos que passam pela escola ciclada, que não resolve o problema de se atingir os objetivos por meio de uma boa aprendizagem, pois os resultados não têm sido muito satisfatórios. Amaral (2006) coloca que o problema da exclusão, vista no regime da escola seriada nas situações de repetência e evasão, pode surgir não durante o período em que o aluno está sob o regime da escola ciclada, mas após seu egresso, como resultado de um processo de ensino e aprendizagem que não deu certo.

A cultura da repetência não pode ter lugar nos ciclos, pois os critérios de promoção e retenção dos alunos em muito se diferenciam da escola que vivenciamos hoje. Mas surge aqui um dos aspectos que pode ser considerado o calcanhar de Aquiles da escola ciclada: *o adiamento da exclusão*. (AMARAL, 2006, p. 14, grifo da autora).

Os problemas que dificultam a boa aprendizagem, e que conseqüentemente levam à evasão e à repetência, não nos parecem estar atrelados tanto ao fator tempo, mas principalmente aos recursos importantes que contribuem para a boa qualidade do ensino. Dentre esses recursos, que podemos classificar como materiais e humanos, parece-nos que a boa qualidade dos recursos humanos supera em muito a boa qualidade dos recursos materiais.

Michael Barber, em entrevista concedida à revista *Época* sobre a reforma educacional na Inglaterra e as metas de qualidade no ensino que o Brasil precisaria atingir, diz que duas ações são fundamentais: aumentar a média de desempenho do estudante e reduzir a desigualdade do ensino. (GUIMARÃES, 2012, p. 46). A segunda ação é considerada por ele a mais difícil e enfatiza:

Garantir profissionais com alta qualificação e com características pessoais adequadas ao ensino é crucial para que o Brasil continue melhorando o desempenho de seus alunos. A carreira do professor tem de ser valorizada para atrair as melhores cabeças para a profissão. As pessoas precisam escolher seguir a carreira de professor – e não virar um deles só porque não tinham nada melhor para fazer. (GUIMARÃES, 2012, p. 46).

Dessa forma entramos em um círculo vicioso: a desigualdade no ensino – ou seja, a mescla da atuação tanto de professores com boa formação quanto com má – produz o baixo desempenho do estudante. Esse mesmo estudante poderá ser um futuro professor, o que ocasionará desigualdade no ensino e assim sucessivamente. Diante desses fatos, como lidar com a avaliação dos formandos nos cursos de licenciatura em música? Mesmo sendo os cursos de licenciatura em música estruturados em regime de escola seriada, seria sensato avaliarmos os formandos como se estivessem em regime de escola ciclada?

Análise de dois casos

A análise de Michael Barber vai ao encontro dos receios de Amaral, que vê no regime da escola ciclada a possibilidade dos alunos serem aprovados sem o acesso adequado ao conhecimento: “Foram mantidos na escola mesmo sem aprender, mas serão excluídos pela sociedade por não terem as ‘habilidades’ esperadas deles.” (AMARAL, 2006, p. 15). Esta seria a chamada “seleção natural” defendida por alguns professores.

Por outro lado a escola seriada pode pecar por aplicar a avaliação para verificação apenas do produto da aprendizagem e não do seu processo. Podemos dizer que um professor que aplica a avaliação apenas no final de um período tem problemas em sua formação pedagógica. Martins (1985, p. 105, grifos do autor) diz que no planejamento deve-se prever três modalidades de avaliação que acontecem em momentos diferentes:

- a) *Diagnóstica* – quando deseja verificar o que o educando já conhece e o que não conhece ou tem dificuldade na matéria que pretende ensinar. É aplicada no início do ano letivo ou de um assunto novo.
- b) *Formativa* – é aplicada no transcorrer do desenvolvimento de um assunto e tem a finalidade de detectar dificuldades dos alunos em certos pontos ensinados.
- c) *Somativa* – é aplicada no final de um assunto, a fim de verificar que objetivos foram atingidos e que objetivos não foram atingidos.

Parece-nos que na escola seriada os critérios de avaliação são mais claros. Tanto na escola ciclada quanto na seriada encontraremos sempre turmas heterogêneas, formadas por

alunos com possibilidades de desenvolvimentos diferentes. Considerando-se essa heterogeneidade, as escolas estabelecem uma margem de desempenho para aprovação. Em algumas escolas a média para aprovação é 7,0. Em outras é 6,0. Na Universidade em que ministro as aulas a média é 5,0. Dessa forma, a margem para aprovação torna-se bastante razoável.

No primeiro semestre de 2011 tivemos problemas com a avaliação de alguns alunos da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Musical. Sendo um semestre bastante conturbado pela greve dos professores da rede pública estadual, forçando-nos a procurar instituições privadas para que os alunos completassem a carga horária que faltava e a postergar a data de entrega do relatório de estágio em 40 dias, concluímos esse período com seis reprovações em uma turma de 25 alunos.

Procuramos seguir a orientação dada por Martins (1985) fazendo uma avaliação diagnóstica no início do curso sondando as competências referentes ao domínio do conteúdo música, ao domínio de metodologias diversificadas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo música, e à capacidade de elaborar os planos de ensino e de aula. Para sanar as dificuldades da maioria dos alunos foram praticadas em sala de aula algumas atividades pedagógicas para aplicação no estágio e foram discutidos textos que explicitam as etapas para um bom planejamento.

A avaliação formativa foi feita por meio da observação de atitudes em sala de aula e no local do estágio, através de discussões e testes escritos para aferir a compreensão de conceitos fundamentados em textos, por meio da análise de planos de ensino e planos de aula elaborados sob minha orientação, através da observação da prática pedagógica nos dias de supervisão, e por meio da análise do relatório final de estágio. As atividades em sala de aula, a orientação e a supervisão tinham como objetivo dar subsídios ao estagiário para a prática pedagógica.

Ao final do semestre a avaliação somativa foi feita por meio da verificação dos resultados da prática pedagógica no estágio e através da soma e da divisão das notas dadas a cada critério de avaliação.

Dentre os seis alunos reprovados, cinco abriram processo pedindo revisão de notas e de faltas, sendo que um deles não foi atendido pelo fato de ter perdido o prazo. Uma Banca de Revisão de Nota foi composta para avaliar os processos e deferir ou indeferir os pedidos. A Banca decidiu que todos os casos eram passíveis de soluções favoráveis aos alunos levando

em consideração os argumentos constantes nos processos, a análise do diário de classe e a situação em que foi realizado o estágio. Dos quatro processos relatarei apenas dois.

O primeiro processo se referia a um aluno que havia sido reprovado por média, pois não participou dos seminários propostos, não entregou o artigo solicitado e não realizou o último teste escrito. Na prática de estágio, entregou um relatório que continha o registro de apenas 22 horas das 40 que são exigidas nessa disciplina. Seus planos de aula, embora com boas ideias, não seguiram a orientação dada. Durante o período em que fez o estágio, não informou corretamente os dias e os horários para que se pudesse fazer a supervisão, sendo que ao tentar supervisionar seu estágio, não o encontramos. Assim, a avaliação da prática de estágio – pautada na elaboração dos planos de ensino e de aulas conforme orientação, no desempenho ao dar as aulas e no conteúdo e forma do relatório apresentado –, mostrou resultados insatisfatórios.

O aluno foi aprovado pela Banca de Revisão de Nota com média 5,0. O Parecer diz o seguinte:

A Banca de Revisão de Nota decidiu que o requerente deverá apresentar uma comunicação com o relato de uma experiência sobre o ensino musical na educação básica e ministrar um mini curso [*sic*] de seis horas, com um tema de Educação Musical, durante o Seminário de Práticas de Ensino, a ser realizado no período de 21 a 24 de novembro de 2011, de modo a recuperar o índice de aproveitamento na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Musical A. *Este mecanismo vai ao encontro da proposta institucional para avaliação de aprendizagem denominada prova final, como possibilidade para a recuperação de notas.* A oficina e o texto da comunicação, *considerados como prova final*, serão avaliados pela Banca de Revisão de Nota e se forem realizadas de maneira satisfatória deverão proporcionar uma média final de 5,0 (cinco) pontos. (PROCESSO Nº 223108.042899/11-4, 2011, p. 6, grifo nosso).

Mesmo o curso em questão não sendo adepto da prova final, a Banca tentou achar uma solução para o caso. A aprovação ficou condicionada a duas ações do aluno: oferecer um mini-curso em um Seminário com duração de *seis* horas para que a carga horária de seu estágio, na qual faltavam 28 horas, fosse completada; e que também apresentasse uma comunicação no mesmo Seminário. A decisão da Banca nos leva a refletir sobre os meios de avaliação, que podem ou não ser conflitantes com a ética. “Costuma-se dizer que os fins justificam os meios, de modo que, para alcançar um fim legítimo, todos os meios disponíveis são válidos. No caso da ética, porém, essa afirmação não é aceitável.” (CHAUI, 2011, p. 385).

O segundo processo se referia a uma aluna que havia sido reprovada por média e falta, pois não havia conseguido boa nota em uma das avaliações escritas e não havia entregado o artigo solicitado. Quanto ao estágio, apresentou um relatório muito bem organizado, mas com planos de aula que confundiam objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação e recurso material. Além das confusões conceituais, tanto os planos de aula quanto as atividades didáticas não seguiam a orientação dada. Quanto à reprovação por falta, ela extrapolou seu limite em quatro faltas.

A aluna também foi aprovada com média 5,0 e consideradas o limite máximo de faltas. No final do Parecer está registrada a seguinte decisão: “A Banca de Revisão de Nota decidiu que a nota final fica alterada para 5,0 (cinco), o nº de faltas excedentes seja justificado pela própria situação totalizando 22 faltas e como resultado final a requerente fica aprovada.” (PROCESSO Nº 23108.042575/11-8).

É preciso explicar que a Banca de Revisão de Nota, ao tomar essas decisões, fez algumas considerações:

- a situação atípica em que se desenvolveram os estágios 2011/1 com ocorrências diferenciadas como a falta de docentes orientadores, o que retardou a distribuição dos estagiários e, conseqüentemente, a atuação no estágio; - a greve deflagrada pelos professores da rede pública no mês de junho obrigando a migração de estagiários para outras instituições de ensino, depois de terem iniciado as aulas; - a carga horária ministrada na disciplina (102 horas) ter excedido a carga horária prevista no PPP do curso (90 horas). (PROCESSO nº 23108.042899/11-4, 2011, p. 3; PROCESSO nº 23108.042575/11-8, 2011, p. 6).

Gostaria de questionar tais considerações e chamar a atenção para o fato de que tais estagiários tiveram orientador disponível desde o início do semestre. Também trago à memória o fato de que a greve foi deflagrada nas escolas estaduais e um dos estagiários não sofreu com ela, pois fez seu estágio em escola municipal. E por último, gostaria de ressaltar que, independentemente da carga horária da disciplina, o estagiário extrapolou o limite de faltas previsto.

Considerações

O curso de licenciatura em que leciono não está sob o regime da escola ciclada. Está sob o regime da escola seriada. Por isso trago a reflexão sobre a legitimidade de se transferir

para o mercado de trabalho uma possível exclusão de um educador musical que sai da Universidade sem alcançar um preparo mínimo exigido. Digo “possível exclusão” porque o mercado de trabalho para o educador musical tem se mostrado muito amplo, tornando-se rara a falta de espaço para a sua atuação. Mas as pressões sobre o processo de avaliação vêm de pontos diferentes: de alunos que se autoavaliam como competentes; de Bancas de Revisão de Notas que podem se equivocar quanto aos critérios de avaliação. Libâneo (1994), ao discorrer sobre como a avaliação contribui para que as finalidades sociais do ensino sejam alcançadas, diz:

Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas esferas da vida social. (p. 196).

Será que estamos contribuindo para que as finalidades sociais do ensino sejam alcançadas? É mais fácil evitar problemas com alunos e deixar que o mercado de trabalho faça a “seleção natural”. Mas será que essa é a atitude mais correta? Será que ela condiz com a ética profissional de professores?

As avaliações expressas por notas e que reprovam alunos que não alcançaram a média faltando poucos décimos são questionadas por Masetto (2003): “[...] qual a diferença de aprendizagem e competência para o exercício da profissão, para a qual a disciplina ministrada colabora, entre um aluno que tirou 4,5 e outro que tirou 5,3, a tal ponto que um possa continuar seus estudos e outro deva repeti-los?” (p. 147). Afirmo que nenhuma. Mas o autor também diz que “a nota ou o conceito deverá simbolizar o aproveitamento que o aluno teve em *todo* o seu processo de aprendizagem.” (MASETTO, 2003, p. 158, grifo nosso). Assim, se nós professores utilizarmos vários instrumentos de coleta de dados para realizarmos uma avaliação coerente, consistente e consciente, certamente os décimos que impedem a aprovação serão significativos.

Ao comentar sobre a importância dos dados coletados para a avaliação, Luckesi (2005) diz:

Os dados coletados [...] devem retratar o estado de aprendizagem em que o educando se encontra. Isto feito, importa saber se este estado é satisfatório ou não. Daí, então, a necessidade que temos de qualificar o desempenho,

manifestado através dos dados coletados. Para isso, necessitamos de utilizarmos de um *padrão de qualificação*. (p. 53, grifo nosso).

Esse padrão de qualificação que utilizamos para avaliar nos dirá se o aluno, principalmente o formando, estará apto para seguir em sua carreira de professor de música. Mas é preciso que esse padrão de qualidade seja coerente entre os professores que compõem o corpo docente de um curso.

Ao se questionar os critérios de avaliação, é necessário verificar tanto o desempenho do aluno como do professor, e também sua relação com a proposta do currículo do curso. Kleber (2003) diz:

Mesmo que as avaliações sejam centradas no aluno, é preciso ter clareza sobre qual é o papel do professor nesse processo, não se privilegiando apenas questões de ordem subjetivas, uma vez que *a avaliação deve conduzir e reconduzir o trabalho do professor, a aprendizagem do aluno e o desenvolvimento do currículo do Curso*. A avaliação deve ser a retroalimentação de um trabalho educativo, daí sua importância. (p. 153, grifo nosso).

Dessa forma, mais uma vez pergunto: quais as perspectivas que temos para termos cursos de qualidade? Quais os nossos desafios? Enquanto não tivermos em mente qual o papel do professor, qual o papel do aluno e as relações que esses papéis estabelecem com os objetivos dos cursos de licenciatura em música, teremos professores acomodados, alunos medíocres e cursos nos quais os alunos não se formam, mas apenas passam por eles. Como nos diz Luckesi (2005, p. 55): “Não será qualquer resultado que poderá satisfazer, mas sim aquele que seja compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando como referencial.”

O objetivo deste trabalho não é ditar tecnologias de avaliação, mas refletir sobre a legitimidade das tecnologias que têm sido utilizadas para a aprovação de formandos nos cursos de licenciatura em música, haja vista existir um campo amplo de atuação com uma diversidade de oportunidades de trabalho para o educador musical que, a meu ver, deve refletir a qualidade do ensino que tem sido dispensada no âmbito das Universidades.

Referências

AMARAL, Maria Clara Ede. *Avaliação da aprendizagem na Escola Ciclada de mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*. Campinas, SP, 2006. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

CHAUÍ, Marilena. A existência ética. In: _____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2011. p. 379-385.

GUIMARÃES, Camila. Entrevista Michael Barber. *Época*, São Paulo, nº 734, p. 44-46, 2012.

KLEBER, Magali. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-158.

LIBÂNIO, José Carlos. A avaliação escolar. In: _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-220.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2ª edição. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MARTINS, José do Prado. *Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. São Paulo: Atlas, 1985.

MASETTO, Marcos Tarciso. Processo de avaliação e processo de aprendizagem. In: _____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p.145-173.

PROCESSO nº 23108.042899/11-4. [local omitido], [instituição omitida], 2011. p. 3.

PROCESSO nº 23108.042575/11-8. [local omitido], [instituição omitida], 2011. p. 6,7.

Relação das crianças com aparelhos de som portáteis no recreio escolar

Maíra Andriani Scarpellini
 UFAC
maira.scarpellini@gmail.com

Resumo: Este é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “As crianças e suas relações com a música no recreio escolar”, desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Uberlândia - MG, onde se estudou as diferentes relações que as crianças estabelecem com a música no recreio escolar. Neste recorte discute-se as relações que elas estabelecem com os aparelhos de som portáteis presentes no recreio. Estes aparelhos, apesar de proibidos pela direção da escola, eram levados pelas crianças de maneira escondida com o intuito de poderem ouvir e compartilhar músicas durante o recreio. Isso demonstrou como as crianças ao se relacionarem com a música através dos aparelhos eletrônicos aprendem música. Nas várias formas de ações com a música no recreio, as crianças interagem umas com as outras e, com isso, estabeleciam relações entre elas e com a música.

Palavras chave: Recreio escolar, relação com a música, aparelhos de som portáteis.

Introdução

Esta comunicação de pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “As crianças e suas relações com a música no recreio escolar” que buscou compreender as relações que os estudantes estabelecem com a música no recreio escolar. Para isso foi feito um “estudo de caso único” Yin (2005), que é utilizado quando se pretende compreender um caso de maneira profunda, em uma escola estadual¹ na cidade de Uberlândia - MG, que atende a crianças de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Profundo no sentido que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Para estudar o recreio escolar foi preciso entender este espaço/tempo da escola como um momento de lazer dentro da rotina escolar. O lazer vivido no recreio acontece dada liberdade que as crianças possuem nesse ambiente. É claro que se trata de uma “certa liberdade”, mas o recreio é um momento que elas podem escolher de que e com quem querem brincar, de que forma se expressar, se querem ou não cantar, dentre outras ações; como diz Dumazedier (1994, p. 30) o lazer “é um tempo de expressão de si mesmo, individualmente ou em grupo”.

¹ O nome da escola será omitido por questões éticas e em acordo com a direção do estabelecimento de ensino.

Esse livre-arbítrio de escolha também torna o recreio instigante, rico em possibilidades não só para o ambiente escolar, mas também como objeto de estudo. São muitas crianças juntas, que vêm de diferentes contextos, com distintas experiências sociais e/ou musicais, podendo ensinar/aprender umas com as outras.

Considerar a música no espaço do recreio passa por notar que a liberdade de escolha dos alunos e que os usos também estão relacionados com as decisões, ou não, de os estudantes fazerem parte de um determinado grupo, ou até para agradar um(a) colega. Como afirma Pinto (1998, p. 19), há a necessidade de, no lazer, “viver o prazer da alegria construída pelo sentir, amar, vibrar, conviver e relacionar em liberdade”.

São diversas as relações possíveis de se estabelecer com a música, como por exemplo, as de ensino/aprendizagem, simbólicas, afetivas, sensoriais, entre outras. Destarte, as crianças conversam sobre música, manipulam-na, sentem-na e a exteriorizam por meio do canto, da percussão, ou da dança. Enquanto brincam criam e trazem a música para as brincadeiras, dançam, cantam, chamam a atenção dos colegas através da música e até mesmo a utilizam para provocá-los. No entanto, esta comunicação se deterá a refletir sobre a relação que as crianças estabelecem com a música através de aparelhos eletrônicos que reproduzem som no espaço do recreio escolar.

Como funcionam as regras

Os aparelhos, que apareceram no recreio da escola estudada, são celulares, MP3, MP4 e outros aparelhos de som portáteis e que reproduzem música. Eles são os que podem ser levados facilmente pelas crianças para a escola, pois são leves. Além disso,

com o desenvolvimento digital, as mídias tornaram-se mais flexíveis, multifuncionais e acessíveis, ou seja, elas perderam o caráter estático e de monopólio, como o controle dos pais, e passaram a permitir o uso individual e o controle limitado. Assim, adaptam-se sem dificuldades às crianças e jovens, indo ao encontro do seu desejo de independência e liberdade (SOUZA, 2009, p. 9).

Tais dispositivos estavam muito presentes nos recreios e, geralmente, de forma escondida. As crianças os levavam dentro das camisetas, em bolsinhas, no bolso da calça sendo que, para observá-los, tinha de estar atenta a pequenos gestos e movimentos.

O fato das crianças levarem esses aparelhos de forma escondida para a escola se dava porque seu uso era proibido na escola. Em se tratando do celular, segundo a diretora, isso se dá, dentre outros motivos, por ser uma lei estadual². Inclusive, na matrícula, há um termo de compromisso que os pais assinam:

Diretora: Há uma cláusula de proibição do uso do celular dentro da sala de aula porque o celular quando toca dentro da sala ele faz uma quebra no trabalho do professor. Então, nesse sentido, a escola pede ao aluno pra que traga o celular, mas que ele fique desligado dentro da pasta. Quando acontece algum caso de uso de celular dentro de sala a escola chama os pais pra conversar.

Maíra: E fora de sala?

Diretora: No horário do recreio também a gente pede que não exista o uso do celular até porque celular hoje tem várias funções, uma delas de filmar. Então, acontece que de repente uma criança utiliza da imagem de outra criança sem a criança permitir e isso é problemático hoje em dia. Então, por isso a gente tem essa prevenção (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 232-233³).

Se, por um lado, as crianças mostram certo descontentamento com a proibição do uso do celular na escola, por outro lado, sabendo disso, têm medo da punição. A regra parece clara para a maior parte das crianças, como mostra Luciana⁴, do 5º ano:

Trazer celular até que pode, mas tem que ser no silencioso, desligado. E só pode mexer depois que sair da escola, porque depois meus colegas ficam falando que alguém pegou, ficam falando que sumiu música. Aí a responsabilidade não é da escola, aí é dele (Entrevista, 13 de dezembro de 2011, p. 219).

Já Alana, também do 5º ano, revela que nem sempre as regras são cumpridas. Ela conta que

a tia [professora] falou assim: “–Não é pra trazer celular!” Mas, mesmo assim, todo mundo traz, é... mexe na frente dela e ela nem pega. É..., tipo... hoje, no campeonato que a gente estava tendo, da minha sala e da outra sala, teve um menino que estava usando o celular... A tia nem tchum! (Entrevista, 12 de dezembro de 2011, p. 181).

² Lei n. 14.486, de 9 de dezembro de 2002, que proíbe a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=414657444C021366FD8D8ADBE D425020.node1?codteor=143653&filename=LegislacaoCitada+-PL+1325/2003>. Acesso em: 10 jan. 2013.

³ Como as observações e as entrevistas foram reunidas em um só caderno, a numeração de páginas que aparece nas citações do caderno de campo e entrevistas se refere à paginação desse caderno com os dados.

⁴ Todos os nomes colocados são fictícios. Eles foram escolhidos pelas crianças entrevistadas.

A respeito dos aparelhos de MP3 e celulares, a diretora assegura que

é uma questão que causa um certo desconforto porque a gente trabalha com várias pessoas né, e assim, é um objeto chama a atenção. Um objeto que chama a atenção é algo que traz preocupação porque assim, pode acontecer a quebra desse material dentro da escola, o furto desse material, entendeu? E a escola passa por essa determinada situação. Então, pra evitar essa questão a gente pede pra que não traga. Traga pra escola o que é material escolar, o que vai ser trabalhado pelo professor naquele dia de aula, entendeu? Se vai ser trabalhado alguma coisa em relação a música, alguma apresentação que exija o uso do MP3. Mas, nesse termo de compromisso feito com os pais existe essa proibição no sentido da escola não se responsabilizar pela perda do material, nem pela quebra de qualquer equipamento que a criança traga de casa pra escola (Entrevista, 8 de maio de 2012, p. 233).

Maria Alice (Entrevista, 13 de agosto de 2012, p. 321), do 3º ano, apesar de saber que não pode levar o MP3 para a escola, afirma que “MP3 a gente nunca viu ninguém pegar”. Esses aparelhos, assim como celulares, são entregues somente para os pais, se forem recolhidos.

Apesar de o celular ser proibido na escola, ele está presente no recreio, sendo usado de forma não autorizada. As crianças sabem que não podem levá-lo, mas parecem não entende muito bem o porquê dessa regra.

Desafiando as regras pela música

Para que pudessem ter contato com a música no recreio as crianças desafiavam as regras e corriam o risco até mesmo de serem “pegos”. O aparelho que mais apareceu no recreio foi o MP3. Segundo a diretora, ele é proibido na escola, mas como mencionado as crianças têm dúvida quanto a essa regra. Algumas afirmaram que é proibido, já outras disseram que era permitido.

O celular, apesar de também ser proibido na escola, foi o meio mais utilizado pelas crianças para escutar música. Na maior parte das vezes, ele apareceu escondido dos adultos que observavam o recreio. As crianças sabiam que não podiam usar o celular na escola, mas, mesmo assim, se arriscavam para escutar música nesse aparelho. Algumas vezes, pude vê-los utilizando-o de maneira mais visível:

três meninos, dois deles com celulares, ouviam músicas com um dos celulares. Eles ouviam sem fones colocando a música no alto-falante. Percebi que supervisora viu os celulares, mas não se preocupou naquele

momento, no entanto, mais tarde, ela retirou os celulares dos meninos (Caderno de campo, 25 de outubro de 2011, p. 17).

Mesmo com a proibição, os aparelhos de MP3 também estavam presentes – é preciso esclarecer que isso não aconteceu em todos os dias, e muito menos com todas as crianças. Alguns exemplos podem ser citados, dentre eles:

Um grupo pequeno de meninas do 5º ano apareceram com um MP3. Duas delas ouvindo. Essas duas foram comprar lanche ouvindo música, cada uma com um dos fones. Certo momento uma delas disse para a colega: “–Está muito alto, você vai estourar meus tímpanos” (Caderno de campo, 24 de outubro de 2011, p. 14).

Esse exemplo evidencia que as crianças, ao compartilhar seus MP3 com os colegas, deixando que eles ouçam num dos fones, mostram interesse em compartilhar a música que se ouve.

O mp3 torna-se um espaço de sociabilidade e formação de grupos, ao dar oportunidade de apreciação coletiva das músicas, demonstrando, por esse aspecto, a importância dos dispositivos portáteis no processo de socialização. Ao compartilharem entre si as músicas dos amigos, nos momentos coletivos, abre-se espaço para reflexões, observando-se a inclinação de viver em companhia de outros e a formação de grupos e identidades juvenis (RAMOS, 2012, p. 95).

Parece que ouvir música no recreio sem que o colega a escute não é o interesse da maior parte das crianças. O recreio é um momento de socialização e trocas entre os alunos, sendo que num dos dias em que a mesma menina do exemplo anterior levou o MP3, ela utilizou-o para ouvir música enquanto conversava com os colegas, só que

ele estava em segundo plano. Só ela estava escutando e ainda assim com um só fone na orelha para ouvir a conversa dos colegas. Hoje, estavam em um grupo misto perto do palco, em um momento um menino veio falar com ela e ela retirou o fone para ouvi-lo, depois ele pediu para ouvir o que ela estava ouvindo. Isso foi muito rápido e logo ele largou o fone e voltou a conversar com os colegas (Caderno de campo, 31 de outubro de 2011, p. 23).

Muitas vezes, as crianças priorizavam o momento de socialização com os colegas em detrimento da música que ouviam individualmente. Talvez porque ouvir música com o MP3, para elas, pode ser muito mais comum (ou frequente) do que estar com o grupo de amigos no recreio.

Colocar a música com som nos alto-falantes, sem ser nos fones, indicava a preocupação em compartilhar com os colegas a música que estavam ouvindo. Ouvir músicas individualmente no recreio não foi a ação mais recorrente no recreio.

Pode-se afirmar que o uso individual de celulares apareceu poucas vezes. Vi uma menina “com celular ouvindo música e comendo sentada no balcão” (Caderno de campo, 24 de abril de 2012, p. 103).

Além de o celular oferecer a possibilidade de escutar música no recreio, as crianças também o utilizam para compartilhar músicas que lhes interessam via *bluetooth*. Um dia, conversei com algumas meninas que estavam com celulares no recreio, as quais não estavam ouvindo música. No entanto, uma delas “pedia à amiga que lhe passasse uma música. A amiga retirava o celular do bolso e passava a música pra ela via *bluetooth*. Depois disso elas saíram e foram conversar com as amigas” (Caderno de campo, 30 de novembro de 2011, p. 45-46).

Como o uso do celular era proibido, as crianças frequentemente escondiam os aparelhos, sendo difícil visualizá-los. relatei, no caderno de campo, um momento em que uma menina do 5º ano “ouvia música com fones de ouvido. O fio estava dentro da camiseta. Escutava música enquanto bebia água” (Caderno de campo, 4 de abril de 2012, p. 85). Fica evidente, nesses exemplos, que as crianças não queriam que as professoras responsáveis pelo recreio constatassem que elas estavam com o celular, pois não queriam sofrer punição por isso.

Além dos aparelhos portáteis levados pelas crianças houve ainda alguns dias em que pôde ser observado o uso de um aparelho de som da escola. Nesses dias as músicas escolhidas foram bastante variadas, englobando músicas infantis, de meditação e do gênero sertanejo universitário.

Já com o rádio ligado pude notar diferentes manifestações musicais que, até então, não haviam aparecido. A música reproduzida no aparelho de som possibilitava: ouvir, interagir por meio de movimentos corporais, conversar sobre música, cantar, percutir corporalmente, entre outras ações.

As crianças podem, segundo a diretora (Entrevista, 8 de maio 2012, p. 230), levar CDs e *pen drives* com músicas para tocar no aparelho de som da escola no recreio; no entanto, algumas delas mostraram que não sabiam isso. As que tinham conhecimento dessa situação são as mais velhas, as quais relataram que levaram CDs ou conheciam um amigo que já havia

disponibilizado um deles. Elas também sabiam que não poderiam levar músicas que continham palavras consideradas impróprias, ou que fizessem referências à violência ou à sensualidade.

Para que houvesse controle em relação às músicas ouvidas, as crianças tinham de disponibilizar os CDs para as professoras que, por sua vez, os entregavam para a coordenadora que os colocava para tocar, no recreio, caso estivesse de acordo com as normas estabelecidas pela escola. Com isso, a escola buscava controlar as músicas que considera impróprias a serem executadas naquele ambiente escolar. Para a diretora, as músicas com letras que trazem “mensagens ruins” para as crianças não são compatíveis na escola e, quanto ao gênero musical, as responsáveis pelo recreio faziam poucas objeções; o que importava era a letra e a mensagem por ela transmitida.

Mesmo com as restrições da escola, “escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade” (RAMOS, 2002, p. 9).

Considerações finais

A música não necessariamente precisaria estar no recreio, já que poucas vezes o aparelho de som é ligado para as crianças e elas não podem, por regra, levar aparelhos portáteis para a escola. Mas, ainda assim, os alunos fazem a música presente: brincam, cantam, improvisam, escutam, se movimentam. A música tece, sob vários aspectos, as atividades realizadas pelas crianças, como lanchar, beber água, ir ao banheiro, brincar, conversar e fazer filas.

Ao se relacionarem com a música através dos aparelhos eletrônicos as crianças aprendem música, isso porque nas várias formas de ações com a música no recreio, as crianças interagem umas com as outras e, com isso, estabeleciam relações entre elas e com a música. E mais, segundo Charlot (2000, p. 63), não há um sujeito que aprende, senão, numa “certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também consigo mesmo e com os outros”. As crianças, ao mesmo tempo em que se relacionavam entre elas e com a música, ensinavam/aprendiam música, cantavam, escutavam, improvisavam, criavam. Isso porque

estabeleciam afinidades não só com a música em si, mas também com o mundo e seus significados, símbolos, sentidos e sentimentos.

Dessa forma, a música estava presente nos momentos em que as crianças se relacionavam com seus colegas, amigos de outras turmas, gêneros diferentes e quando divergiam entre si. A música podia ser, inclusive, a motivação para grupos que não costumavam se socializar com frequência resolvessem estar juntos, e tinha a possibilidade de desencadear o aprofundamento de relações já estabelecidas no recreio, na escola e/ou fora dela. Ensinar/aprender e compartilhar música com o outro nesse momento, que também é de lazer, têm um grande potencial socializador na escola.

Os celulares, MP3, MP4, dentre outros aparelhos de som portáteis que apareceram no recreio como uma possibilidade de ouvir música, não eram usados para uma escuta individualizada. Dificilmente, as crianças os utilizavam para ouvir músicas sozinhas; elas compartilhavam os fones de ouvido ou colocavam o som nos alto-falantes.

Com isso é importante que se analise com atenção como as crianças se relacionam com estes aparelhos, como com eles aprendem música, e como a escola tem se relacionado com essas práticas. É preciso pensar se o fato de proibir o uso desses aparelhos eletrônicos será a solução para que eles não atrapalhem as aulas, ou se seria possível fazer com eles fizessem parte delas. Será que tornar esses aparelhos um recurso nas aulas os alunos também não se envolveriam mais? Em se tratando de recreio, será que a proibição sem o entendimento de muitos alunos não causa, por outro lado, a necessidade de burlar essa regra? Enquanto usam esses aparelhos as crianças aprendem música e essa prática é bastante significativa para elas. Sendo assim, ouvir música nos aparelhos de som portáteis e as relações que as crianças estabelecem com eles devem ser melhor compreendidas e estudadas.

Referências

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

DUMAZEDIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução e revisão de: Luiz Octávio de Lima Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

PINTO, Mirtes Santos de Magalhães. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p 18-27, set. 1998.

RAMOS, Silvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-12.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Repertório Brasileiro para Atividades de Percepção e Solfejo

Gerardo Silveira Viana Júnior
 UFC
gerardovianajr@gmail.com

Péricles Narbal da Costa de Oliveira
 UFC
periclesnarbal@gmail.com

Artur Guidugli de Mendonça
 UFC
tuzintuzin@gmail.com

Sérgio Paulo Delgado Fernandes
 UFC
sergiopfr@gmail.com

Resumo: O presente estudo parte da constatação de que a música nacional, de origem étnica ou de autores brasileiros, poucas vezes é utilizada no ensino e na vivência musical dos alunos durante o processo de aprendizagem de percepção, solfejo e leitura musical. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é catalogar e organizar um repertório nacional específico para o ensino dessa disciplina, baseando-se nas etapas da sequência de aprendizagem dos conteúdos musicais proposta por Edwin Gordon (2005), desta forma, facilitando o acesso e a utilização deste acervo por parte de educadores e alunos. Analisando as práticas metodológicas propostas por educadores musicais como Kodály, Villa-Lobos, Edwin Gordon, Ermelinda Paz, dentre outros, optamos pela utilização do repertório de música brasileira, devido à familiarização sonora ao mesmo tempo em que se resgata as práticas culturais de cunho popular no meio acadêmico. A referida pesquisa se utiliza de obras transcritas em *Songbooks*, coletâneas de canções folclóricas, composições, dentre outros. Até o momento, catalogamos um repertório de 150 canções brasileiras, que foram organizadas de acordo com os conteúdos rítmicos, melódicos e harmônicos que as compõem, para constituir o material de referência para o educador. Levamos em consideração as características marcantes em cada peça analisada, referenciando-as aos índices estabelecidos com embasamento no processo na sequência de aprendizagem de conteúdos.

Palavras chave: Solfejo; Repertório nacional; Educação musical.

Introdução:

O presente trabalho trata de uma pesquisa em andamento e parte da constatação de que o repertório nacional, de origem étnica ou de autores brasileiros, poucas vezes é utilizada no ensino e na vivência musical dos alunos durante o processo de aprendizagem de percepção, solfejo e leitura musical, perdendo espaço para um repertório europeu ou norte-americano.

A música é uma arte, ou seja, reflete a vida dos seus criadores, onde a realidade de um país pode estar inserida em uma melodia. É muito importante que o ensino de música seja baseado em uma vivência, o aluno deve se identificar com as composições, gerando assim um laço que ajuda no aprendizado (CRUZ, 1998, p.7). A partir disso, o objetivo deste estudo é o de catalogar um repertório com canções brasileiras que facilitem o aprendizado do solfejo relativo e que fortaleçam a cultura nacional que poucas vezes é considerada dentre os tópicos abordados na academia.

Referencial Teórico:

A necessidade da Educação Musical, de forma geral, é explicada pela sabedoria do conhecimento filosófico. Sua teoria mais bem-aceita afirma que:

Os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais. (SWANWICK, 1988, p.10).

A procura por desenvolver um material teórico baseado em repertório nacional para o ensino de Percepção musical e Solfejo trouxe-nos uma série de vertentes para o estudo, quanto às vantagens e desvantagens, as metodologias aplicadas, dentre outros pontos. Porém todas se deparam com um determinado aspecto, ressaltado por Gordon (1995), por aceitar de que não existe um único método correto, mas sim um método que deve adequar ao a cada professor e a seu público-alvo.

Analisando as perspectivas de Kodály apud. POWER (1957), de que um bom músico deve contemplar diversas áreas em sua formação e que estas devem estar em equilíbrio, podemos basear a construção do material pedagógico sobre as quatro pilastras listadas por aquele autor, porém com maior ênfase nos dois primeiros itens abordados: um ouvido bem treinado e uma inteligência bem treinada.

Gordon (1995) ressalta que não é possível ser um bom músico, sem possuir uma “capacidade de ouvir e perceber a música, mesmo quando o som não está fisicamente presente”, o que ele denomina por audição.

Para Gordon (1995), é importante mudar o foco do processo educativo de “como se ensina” para “como se aprende música”. Para isso, o autor propõe uma teoria de aprendizagem musical que descreve uma sequência de aprendizagem de competências e conteúdos musicais que deve ser levada em consideração.

No que concerne aos conteúdos tonais, a sequência de aprendizagem é a seguinte: os alunos aprendem padrões nos modos Maior e menor; seguem-se padrões de outros modos; depois de terem compreendido mais do que um modo, poderão ser introduzidos conteúdos multimodais e multitonais (ou seja, a uma parte com modulações); seguem-se conteúdos polimodais e politonais (ou seja, conteúdos multitonais e multimodais a duas ou mais partes); e, finalmente, progressões harmônicas a duas ou mais partes. (RODRIGUES, 2001, p.10)

A sequência a seguir em termos de aprendizagem de conteúdos rítmicos deverá ser: padrões em métrica binária e ternária; em métrica mista; com mudanças a nível da métrica e/ou tempo a uma parte; padrões executados a duas ou mais partes com todas as partes na mesma métrica e tempo; e a duas ou mais partes em diferentes métricas e tempos. Quer no caso dos conteúdos tonais como no dos rítmicos, a taxonomia de padrões prescreve os padrões a utilizar. (RODRIGUES, 2001, p.10)

Além disso, Gordon (1995) indica que a prática do solfejo relativo, como melhor alternativa num processo de educação e musicalização, é um dos princípios para o desenvolvimento das relações intervalares com maior flexibilidade de repertório e público-alvo. Vale a ressalva de que os dois métodos de aprendizagem do “solfejo” devem estar associados.

A audição absoluta não faz sentido sem estar acompanhada da audição relativa. De igual modo a audição relativa não faz sentido sem ser acompanhada da audição absoluta e é isso, ao contrário do que muita gente pensa, que é preconizado pelo Método Kodály: recorrendo à solmização para o desenvolvimento da audição relativa, desde o primeiro momento da iniciação à escrita se introduz o sistema absoluto (CRUZ, 1995, p.7)

Kodály frisa em sua vivência como educador musical que o canto é a principal ferramenta e meio para o processo de interiorização e assimilação musical (KOKAS, 1982). Assim, assimilada as sílabas, o canto da música popular e folclórica nacional vem facilitar o processo de estímulo ao canto já que estas se referem a melodias e temas famosos e corriqueiros.

O processo de etnomusicologia aprofundado por Kodály teve como resultado um vasto acervo de canções, com registros fonográficos, além de imagens e pequenos filmes. A concatenação do material utilizado em seu guia para a educação partiu do princípio de que a proximidade a vivência musical é um dos preceitos na atividade da educação musical “Poemas e melodias populares ou de raiz popular foram muitas vezes utilizadas, seguindo o princípio de que para as crianças é mais fácil aprender (primeiro) aquilo que lhes é próximo, a herança que deve ser perpetuada.” (CRUZ, 1998, p.6).

O processo de aprendizagem da percepção e solfejo não se mostra sistematizado por acaso. Todos os sons que escutamos a partir do momento em que nascemos transformam nossa paisagem sonora e nos faz criar um pensamento, no caso do ocidente, tonal. Gordon enfatiza essa necessidade de organização e da aprendizagem por comparação e inferência, tal como ocorre com a linguagem falada (GORDON, 1995)

A estruturação da aprendizagem, realizada por Gordon, facilita o processo de dividindo-o em tópicos que não se omitem, realizando, entre os mesmo, uma clara intercomunicação, ampliando os resultados e a familiarização do aluno com as inúmeras vertentes do repertório.

Metodologias:

Com a subdivisão do corrente estudo em diferentes etapas voltadas à pesquisa, aplicação e análise dos resultados, empregamos, também, diferentes metodologias durante o seu desenvolvimento. Primeiramente, no que se refere ao levantamento, análise e catalogação, nos voltamos a uma pesquisa de repertório, disponibilizado em formato de partituras. Como etapa fundamental para esse trabalho, determinamos a organização e o fichamento de fontes consideravelmente "relevantes" e de fácil acesso a um estudante de música.

Dentre outras fontes para análise escolhemos as que são facilmente encontradas no acervo das bibliotecas das universidades públicas que oferecem a Graduação em Música, como, por exemplo, os diversos *Songbooks* das editoras Lumiar e Gryphus (COUTO & LIMA, 2011), a obra "500 Canções Brasileiras" de Ermelinda A. Paz e os guias "Estudo de Ritmo e Som" de Cacilda Borges.

Para melhor analisar as peças partimos da indicação de tópicos, contidos no próprio material de consulta, e também através da interpretação e execução de determinados trechos.

Foram analisadas e qualificadas de acordo com os principais índices do processo de aprendizagem musical, assim recomendados por Edwin Gordon.

Resultados:

Através da aplicação da metodologia de análise, esclarecida no presente artigo, em 150 peças selecionadas em *Songbooks* populares, coletâneas de peças nacionais brasileiras e métodos de ensino de música, formou-se um índice onde se pode localizar o item requerido através das características musicais, conforme o embasamento teórico aplicado.

As peças foram classificadas por aspectos musicais tais como: trechos de tonalidades maiores e menores com ausência de cromatismos, tonalidades maiores e menores com a presença de cromatismos, melodias modais e pentatônicas, facilitando ainda uma classificação mais específica das obras analisadas. Desta forma, em determinados casos, padrões rítmicos evidentes como ritmos em colcheias e semicolcheias, ritmos pontuados, síncope e quiálteras foram incluídos no processo de catalogação para uma utilização mais objetiva por parte do educador musical.

Durante o processo algumas características de frases musicais, como determinados padrões rítmicos, fraseados melódicos ou progressões harmônicas, fizeram com que algumas das obras não pudessem ser contempladas por um determinado subgrupo. Tal percepção se deu já durante a análise dos *Songbooks*. Percebemos que por não se tratar de uma publicação única e exclusivamente voltada ao solfejo, muitas vezes, variados padrões rítmicos constituem o mesmo fraseado, fazendo com que a divisão por subgrupos de células rítmicas exclusivas seja incerta. Um agrupamento forçado de determinados trechos poderia descaracterizar e comprometer a percepção das características frasais de "nossa" construção musical. Assim, optamos por classificar alguns trechos somente por suas características melódicas e harmônicas, cabendo ao professor determinar o melhor momento para apresentar determinada composição. Assim, a aplicação do repertório se mostra mais flexível, podendo ser utilizado em diferentes etapas de aprendizagem, servindo de estímulo aos alunos.

Para melhor visualização e organização os resultados foram inseridos em 3 (Três) quadros presentes no artigo. O primeiro quadro, Quadro 1, refere-se à análise dos *Songbooks*, o resultado mostra que até materiais que não foram essencialmente construídos para o ensino de solfejo, especificamente, podem ser organizados de modo a se tornarem úteis para o devido

propósito, por exemplo: uma peça que foi rotulada na categoria “melodias que modulam para tons vizinhos” pode, teoricamente, ser utilizada para estudo do solfejo com cromatismo.

Em livros mais específicos para o ensino de música através do repertório como em "500 Canções Brasileiras" de Ermelinda A. Paz, de acordo com o Quadro 2, foi possível uma catalogação mais precisa e completa, com a inclusão de peculiaridades musicais que certamente facilitarão ao educador durante uma escolha didática do repertório. A rotulação destas peculiaridades, então, foi feita da seguinte forma; através da presença preponderante de colcheias, presença preponderante de semicolcheias, presença de notas pontuadas, presença de síncope e presença de quiáleras.

O quadro 3 contempla a obra "Estudo de Ritmo e Som" de Cacilda Borges Barbosa que seguiu a mesma base de formação do quadro anterior, porém nas categorias “melodias construídas sobre pentatônicas” e “melodias modais” nenhum item foi registrado, devido à ausência dos mesmos.

Não há ainda resultados práticos da aplicação deste material, de forma que esta é essencialmente uma pesquisa de repertório e constitui apenas a primeira etapa de todo o processo.

Quadro 1: 44 peças selecionadas de Songbooks, relacionadas aos índices estabelecidos com embasamento no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Conteúdo Musical	Quantidade	Origem
Melodias construídas sobre pentacordes	4	Dorival Caymmi vol.1 p. 40-41 As 101 melhores canções do século XX vol. 2 p. 35-37 Rita Lee vol.1 p. 40-41 A cor do Som p. 120-121
Melodias construídas sobre pentatônicas	8	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 36-37 Rita Lee vol. 1 p. 44-45; 60-61 Rita Lee vol. 2 p. 62-63; 74-75 Djavan vol. 1 p. 29-31 A cor do Som p. 76-78; 85-87
Melodias que mudam de modo	9	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 25-29; 117-121; 151-153; 161-163 As 101 melhores canções do

		século XX vol. 2 p. 68-70; 71-72 Caetano Veloso vol. 1 p. 42-43 Djavan vol. 2 p. 129-131 Rita Lee vol. 1 p. 44-45 A cor do Som p. 91-93
Melodias que modulam para tons vizinhos	5	Caetano Veloso vol. 1 p. 35 Djavan vol. 1 p. 90-91; 104-105 Djavan vol. 2 p. 152-153 Tom Jobim vol. 1 p. 48-49 A cor do Som p. 104-106
Melodias que modulam para tons afastados	7	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 55-58; 170-171 Djavan vol. 1 p. 56-58; 92-94 Djavan vol. 2 p. 36-39; 81-83 A cor do Som p. 62-65
Melodias modais	11	As 101 melhores canções do século XX vol. 1 p. 104-105; As 101 melhores canções do século XX vol. 2 p. 35-37; 58-60; 79-82; 120-123; 159-161; Rita Lee vol. 2 p. 66-67 Caetano Veloso vol. 1 p. 35 Djavan vol. 1 p. 49-51; 122-123 Djavan vol. 2 p.58-59; 109-111

Fonte: COUTO, LIMA, 2011.

Quadro 2: 85 peças do livro "500 Canções Brasileiras" de Ermelinda A. Paz, relacionadas aos índices embasados no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Conteúdo Musical	Quantidade	Particularidades Musicais
Melodias construídas sobre pentatônicas	12	Síncope: 384, 386, 387, 388, 389, 394, 395. Pontuados: 385, 391, 393. Quiálteras: 390,392,
Melodias em tonalidades maiores	36	Colcheias: 1,2,5,19,23,25,27,30,32,33, 34. Semicolcheia: 3,4,6,7, 13,21,22,26,31,35,39,40. Pontuados: 10,12, 16,18,20,24,28,37. Síncope: 14, 17,29,36. Quiálteras: 15.

Melodias em Tonalidades menores	22	Colcheia: 264, 273, 396, 297, 256, 398, 401. Semicolcheia: 411, 246, 247, 272. Pontuados: 265, 242, 266. Sincope: 250, 290, 285, 288, 279, 286. Quiáltera: 254, 276.
Melodias que apresentam cromatismos	6	Pontuados: 8, 9, 261. Quiálteras: 11, 277. Sincope: 38.
Melodias modais	9	Colcheia: 450, 451, 452, 455, 458, 460. Quiálteras: 480. Sincope: 485. Pontuados: 490.

Quadro 3: 21 peças seleccionadas do livro "Estudo de Ritmo e Som" de Cacilda Borges, relacionadas aos índices embasados no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Conteúdo Musical	Quantidade	Particularidades Musicais
Melodias construídas sobre pentatônicas	0	Não abordadas pela autora
Melodias em tonalidades maiores	9	Colcheia: 22, 23, 24. (livro 1º ano) Semicolcheia: 31, 38, 40. (livro 1º ano) Pontuados: 35, 36, 37. (livro 1º ano)
Melodias em Tonalidades menores	9	Colcheia: 34, 42. (livro 1º ano) Semicolcheia: 26, 32, 44. (livro 1º ano) Pontuados: 27, 30, 41, 46. (livro 1º ano)
Melodias que apresentam cromatismos	3	Pontuados: 73, 77. (livro 2º ano) Quiálteras: 75. (livro 2º ano)
Melodias modais	0	Não abordados pela autora.

Considerações Finais:

Ao longo desta pesquisa foi obtido um vasto repertório, do qual selecionamos 150 canções no intuito de organizar um material de referência para o educador musical, com ênfase no ensino de solfejo. Para tanto, este repertório foi submetido a análises, com base em critérios específicos, que foram evidenciados no presente artigo, levando em consideração as características marcantes de cada peça, referenciando-as aos índices estabelecidos com embasamento no processo de aprendizagem musical e suas etapas.

Certamente os métodos de ensino musical europeus já trazem um repertório atento às etapas de aprendizagem mas, ainda assim, é constatado uma dificuldade enorme por parte dos alunos em relação à aprendizagem do Solfejo, causando uma forma de aversão ao mesmo. Temos agora a chance de contrastar o repertório tradicional com este que, por sua vez, se utiliza da vantagem de estar inserida no contexto cultural do aluno.

Desta forma, concluído o material, cabe agora o uso do mesmo em um ambiente real de ensino de música, especificamente no ensino de solfejo, para que se possa avaliar a eficácia deste instrumento, afirmando, ou negando, o embasamento teórico utilizado no mesmo em determinado contexto onde será empregado, o que findará certamente em uma pesquisa complementar a esta.

Referências

- ALBUQUERQUE, João L. Rock book V: A Cor do Som. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2000.
- BARBOSA, Cacilda b. Estudos de Ritmo e Som - 1º ano. Rio de Janeiro, 1981. Mimeografado.
- _____. Estudos de Ritmo e Som 2º ano. Rio de Janeiro, 1982. Mimeografado.
- CHEDEIAK, Almir. 101 Melhores Canções do Século XX. Rio de Janeiro: Lumiar, 2004. 2 v.
- _____. Songbook Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997. 2 v.
- _____. Songbook Djavan. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997. 2 v.
- _____. Songbook Rita Lee. Rio de Janeiro: Lumiar, 1990. 2 v.
- _____. Songbook Tom Jobim. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. 1 v.
- COUTO, A. Carolina & LIMA, S. Ricardo. As canções dos Songbooks analisadas como material didático: levantamento de repertório para uma proposta contemporânea de aula de instrumento. Anais da ABEM, p. 92-106, 2011.
- CRUZ, Cristina Brito. Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon. 1995.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: A experiência do canto orfeônico no Brasil. Pro-Posições Vol.6 N.3 [18], 103-109, 1995.
- POWER, Betty. Who is a Good Music Teacher. Disponível em: <http://www.britishkodalyacademy.org/kodaly_approach_archive_who-is-a-good-music-teacher_betty_power.htm>. Acessado em: 16/10/2013.
- KOKAS, Klára. La Méthode d'Education Musicale de Kodály, in Etude de l'Effet Psychologique de la Méthod d'Education Musicale de Kodály, Keeskemét: Institut de la Pédagogie Musicale Zoltán Kodály, 1982.
- PAZ, Ermelinda Azevedo. 500 Canções Brasileiras. Brasília: Musimed, 1989.
- SWANWICK, K. Music, Mind and Education, London: Routledge. 1988.

Repertório para coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri

Juliana Damaris de Santana Paziani
 UNESP
juliana.santana@gmail.com

Resumo: Nesta proposta de projeto, pretende-se realizar um levantamento do repertório coral executado por coros infanto-juvenis do Projeto Guri da Regional Ribeirão Preto. A Regional de Ribeirão Preto conta com *vinte e cinco* cidades que possuem coros infantis e infanto-juvenis, sendo que serão escolhidos *cinco* coros para participarem desta pesquisa. Durante esta pesquisa pretende-se conhecer estes grupos corais, a partir da realização de visitas a campo e entrevistas aos regentes-educadores, visa-se executar uma breve análise do material coletado, com a finalidade de refletir sobre o processo de musicalização ocorrente nestas aulas/ensaios; especulando assim qual é o tipo de repertório executado neste contexto de projetos de educação musical.

Palavras chave: Educação Musical, Coro infanto-juvenil, Ensino coletivo de música

1. Introdução

Desde 2006 venho trabalhando com coros infantis e infanto-juvenis na cidade de Ribeirão Preto e também em algumas cidades da região. Estes coros em que atuei e atuo desde esta data eram/são subsidiados de várias formas; projetos de extensão vinculados à Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, escolas livres de música, Organizações não governamentais (ongs), conservatórios, igrejas e etc. Durante este período, tenho observado que a execução de canções folclóricas e ou arranjos de canções populares são a grande porcentagem do conteúdo de seus repertórios, havendo pouquíssimas obras do repertório dito “erudito” ou de “concerto” nos coros em que pude manter contato. Este fato me fez refletir sobre os critérios de escolha de repertório destes grupos e também sobre outras questões musicais que cercam a realidade dos coros infantis do Projeto Guri – Regional Ribeirão Preto.

O fato de haver muitas canções do dito cancionário infantil e de canções populares veiculadas pelas mídias disponíveis são questões coerentes, e que cumprem seu papel dentro do contexto escolar. É impossível e não saudável negar estas influências oriundas das crianças e adolescentes. O repertório trazido por eles contém significados inerentes às suas existências, e isto não pode ser negado ou negligenciado por parte dos educadores e regentes.

Porém, em contrapartida, o que tenho notado em minha experiência com estes grupos, é que alguns educadores/regentes, ousam pouco em mostrar-lhes repertórios

diferenciados que possam ser inseridos dentro do repertório já conhecido, travando um processo de “diálogo” com os repertórios já vivenciados pelas crianças diariamente.

Sobre o Projeto Guri:

Mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, desde 1995, nos períodos de contra-turno escolar, cursos de iniciação musical, coral, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados e percussão. Mais de 55 mil jovens fazem aulas nos mais de 421 polos distribuídos por todo o Estado de São Paulo. O Projeto Guri é administrado por duas organizações sociais ligadas à Secretaria de Estado da Cultura. Os mais de 370 polos distribuídos pelo interior e litoral do Estado, com cerca de 35 mil guris, são dirigidos pela Associação Amigos do Projeto Guri (Amigos do Guri), enquanto a gestão das unidades da Capital é feita pela Santa Marcelina Organização Social de Cultura. A gestão compartilhada do Projeto Guri atende a uma resolução da Secretaria que regulamenta parcerias entre o governo e pessoas jurídicas de direito privado para ações na área cultural.¹

No interior do estado de São Paulo, o projeto é regido pela AAPG (Associação Amigos do Projeto Guri).

A Amigos do Guri é uma organização social de cultura que administra o Projeto Guri no litoral e no interior de São Paulo desde 2004. Além do Governo do Estado – idealizador do projeto – a Amigos do Guri conta com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas. Instituições interessadas em investir na Amigos do Guri e contribuir para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, têm incentivo fiscal da Lei Rouanet e do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD).²

O projeto é organizado por regiões, contabilizando ao todo, são 11 regionais, sendo a cidade de Ribeirão Preto uma delas. A regional de Ribeirão Preto contempla 37 cidades, sendo que destas cidades, 25 apresentam o curso de canto coral.

¹ Texto recolhido do site institucional estando especificado endereço eletrônico e data de acesso nas referências.

² Texto recolhido do site institucional estando especificado endereço eletrônico e data de acesso nas referências.

Esta pesquisa consistirá em fazer um levantamento do repertório coral executado em 5 cidades da regional de Ribeirão Preto. Sendo as cidades: Cravinhos, Franca, Sertãozinho, Guará e São Joaquim da Barra.

1.1 Problemas de Pesquisa

Em minha prática como educadora musical em alguns grupos corais da região, tenho observado um distanciamento entre as práticas educativas e os processos de criação musical. Nesta pesquisa levanto as seguintes problemáticas: Os coros em questão executam repertório escrito originalmente para coro infantil? Se não, por quê? Quais seriam os motivos para a ausência do repertório composto especificamente para coro infantil? Seria por falta de conhecimento deste repertório por parte dos educadores musicais? Há um distanciamento destas crianças da “música de concerto³”? Se sim, como fazer, para criar uma identidade entre as crianças e este tipo de repertório?

Como já explicitado, estas questões nortearão este processo de pesquisa, e estarão contidas na reflexão a ser realizada após a coleta de dados e de materiais musicais.

1.2 Justificativa

“A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer isto é através do canto”. (Zoltan Kodály)

Os coros infantis e infanto-juvenis são excelentes veículos de musicalização e possuem uma grande vantagem sobre outras formações musicais que é a de ter um baixo custo financeiro. As condições mínimas para a formação de um grupo destes é ter um espaço físico para as aulas/ensaios, um instrumento harmônico para o acompanhamento (geralmente

³ Este termo “música de concerto” será usado, para evitar o uso do termo “música erudita”, pois considero inadequado utilizá-lo justamente pois, neste contexto de pesquisa, trabalharei com outros termos como: “música popular”, “arranjos” e etc. No decorrer do trabalho, procurarei embasar –me e encontrar um termo adequado para me referir à “música erudita” de forma que este termo não implique numa possível desvalorização dos outros termos utilizados.

o piano ou teclados eletrônicos que são acessíveis e de fácil transporte) e o profissional que será o Educador/Regente do grupo. Neste sentido, projetos sociais e instituições de ensino se valem frequentemente desta formação musical para realizar o trabalho de Educação Musical através do canto.

Diversos autores tem se debruçado sobre o ensino coletivo de música. O canto coral é a uma veemente expressão deste ensino uma vez que a coletividade é a exigência de sua formação. Segundo Cruvinel:

O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical. Alguns programas ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2005, p. 19).

Neste sentido, todos os processos de interações e articulações no contexto socioeducativo corroboram para a construção de cidadãos, de seres no mundo, que ao interagir se constroem e desconstroem mutuamente.

A compreensão das práticas musicais, enquanto articulações socioculturais permeadas de formas e conteúdos simbólicos se refletem no fluxo e refluxo da organização social e no modo de ser dos respectivos grupos. Trata-se, portanto, da construção e reconstrução das identidades sociais e culturais desses grupos. (KLEBER, 2006, p. 31)

Em relação ao repertório para coro infanto-juvenil, tenho notado em minha prática docente, uma informalidade na questão de escolha de repertório, que muitas vezes parte do pressuposto de se cantar “arranjos” de canções populares e do cancionário infantil, o que é de fato, de suma importância, porém não confere a esta área uma autonomia no que se refere à composição específica para o gênero em questão.

Há a necessidade de uma pesquisa sobre estas 5 cidades do Projeto Guri para averiguar como estes coros infanto-juvenis se organizam para que possamos conhecer os profissionais, sua atuação, o repertório, a forma e condições de trabalho, e depois, se possível, discutirmos os parâmetros envolvidos no processo de escolha de repertório e de suas implicações no processo de musicalização destas crianças e adolescentes.

2. Objetivos

2.1 Objetivos Gerais

- Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem musical a partir dos repertórios desenvolvidos pelos coros em questão

2.2 Objetivos Específicos

- Realizar um levantamento de repertório executado pelos coros do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto).
- Refletir sobre a presença ou ausência de repertório escrito originalmente para esta formação no repertório destes coros.
- Estabelecer uma reflexão crítico-constructiva sobre a prática de realização de arranjos corais para grupos vocais infantis e infanto-juvenis.

3. Metodologias e Procedimentos

Será realizado um trabalho de levantamento de dados como: faixa etária das crianças dos coros, tempo de existência do coro infanto-juvenil, formação musical do regente e etc. Todas estas questões estarão contidas em um questionário semi-estruturado que será enviado e recolhido via e-mail. Porém, haverá também um momento de observação participante e será quando a pesquisadora irá a campo recolher o material musical (partituras) e também conhecerá os grupos vocais envolvidos na pesquisa.

Segundo Ludke:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986:26)

Para que haja um reconhecimento maior da área estudada, salientamos que serão realizadas entrevistas, visitas a campo e questionários com todos os grupos corais da região, ou seja, todas as vinte e cinco cidades participarão da pesquisa a fim de que possamos traçar um perfil destes educadores e de seus grupos.

As cinco cidades escolhidas serão estudadas mais detalhadamente e com o diferencial de recolhermos o material musical trabalhado por eles. Assim sendo, nós trabalharemos com o fato de que em cinco cidades teremos um material musical em mãos a ser estudado e em 20 cidades faremos a pesquisa apenas com entrevistas e questionários.

O projeto visa também a coleta deste repertório executado por estes cinco corais do Projeto Guri da região de Ribeirão Preto e tem por finalidade, realizar uma breve análise deste material. Esta análise não será harmônica ou estrutural, mas sim, de cunho exploratório, pretendendo analisar questões musicais mais gerais como: tessitura, compositor, texto (poesia), idioma, caráter, forma, e etc. Esta análise terá a finalidade de investigar o que se canta, como se canta, e se o que se canta está adequado à voz infantil.

Os coros participantes da pesquisa serão os do Projeto Guri por terem uma mesma base de estrutura de formação, e também, por serem regidos pelas mesmas regras institucionais. Esta escolha se justifica por conferir maior unidade à pesquisa, pois eliminará algumas possíveis variáveis, visto que examinaremos coros que comungam de mesmas normas e características de formação.

3.1 Fundamentação Teórica

Como base teórica condutora do trabalho, adotaremos no campo da Educação Musical alguns autores da segunda geração de educadores musicais, em especial: Murray Schafer. Este termo *segunda geração de educadores musicais* foi definido por Fonterrada:

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (FONTERRADA, 2008:179)

A escolha de Schafer para ser uma das bases teóricas deste trabalho se dá pela adequação de seus princípios extremamente cabíveis a diversas realidades culturais ou sociais, pois trabalha, resumidamente, com a sensibilização musical através da importância do ouvir. Esta sensibilização do ‘ouvir’ aliado a exploração de sons e, principalmente, “limpeza de ouvidos” abrirá caminhos para o início de um trabalho de ampliação de repertório caso note-se que seja necessário. Outra justificativa é que nos coros envolvidos na pesquisa temos a práxis musical como força motriz, desta forma, é possível concatenar ao que Schafer afirma:

Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito da música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente [...] (SCHAFER, 1986:56)

Ainda nesta questão de sensibilização, propõe-se neste trabalho, uma ponte entre o autor já citado (SCHAFER) com DUARTE. João Francisco Duarte Júnior é doutor em Filosofia da Educação e tem como grandes interesses a arte-educação e educação estética. Duarte trabalha com a sensibilização dos outros sentidos entendendo que o ser humano contemporâneo está “anestesiado” de uma maneira global e esta perda de sensibilidade cria barreiras para que haja um ensino artístico onde a práxis ocorra de maneira corpórea.

Assim, não será demais insistir que a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia. A educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, a educação dos nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão – quantidade que, evidentemente, não significa qualidade. (DUARTE, 2001:25)

Duarte aponta também que a criação de significados está diretamente ligada com o sentido (ou os sentidos) que o novo, a ser aprendido tem com a vida vivida, ou seja, o que é aprendido tem de ser incorporado, e para ser incorporado, precisa antes, de alguma forma, fazer parte do “corpo”.

A mais fundamental é que ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida. Novos significados somente serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas. (DUARTE, 1994:32)

Assim, neste processo de vivências que propiciam a criação de novos significados, temos as relações de troca como importante veículo de construção de conhecimentos. O grupo coral, por ser originalmente coletivo, é um fértil campo de relações interpessoais, neste sentido, acredito que o todo não é simplesmente a soma das partes, mas sim, tudo aquilo que é possível de ser gerado e conferido nestes ricos processos de interações, que fatalmente provocam modificações nestes indivíduos participantes. Desta forma, o pensamento sistêmico seria um dos caminhos por onde esta pesquisa deveria seguir. Sobre o pensamento sistêmico:

De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados. Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes. (CAPRA, 1996:40)

Ainda sobre o pensamento sistêmico, agora na visão de Fonterrada:

Na organização sistêmica, o mundo é visto em termos de relações e integração, em que as propriedades não são reduzidas a unidades menores, pois os organismos são concebidos como totalidades integradas e, portanto, sistemas vivos, um pouco como nos formigueiros, nas colmeias ou na família humana. Esses sistemas estabelecem relações internas, entre as partes que o compõem, e externas, com outros sistemas, tecendo uma teia complexa de relações, de caráter dinâmico, na qual as formas não se caracterizam como estruturas rígidas, mas como manifestações flexíveis de processos, em contínuo fluir. (FONTERRADA, 2008, 343)

Desta maneira, a autora do projeto buscará trabalhar com a educação em música, considerando alguns fundamentos estéticos da educação e práxis musical, tendo o pensamento sistêmico como teoria norteadora para a condução deste trabalho.

4. Cronograma

Período	Meses	Atividades
2013/ 1º Sem.	Fevereiro a Julho	- Contato com os referenciais teóricos, por meio de leituras e fichamentos; - Cumprimento dos créditos obrigatórios em disciplinas
2013/ 2º Sem.	Agosto a Janeiro/14	- Aprofundamento das leituras e fichamentos realizados; - Cumprimento dos créditos obrigatórios em disciplinas - Estágio de docência, - Análise das fontes; - Realização de entrevistas através de questionários.
2014 / 1º Sem.	Fev. a Jul.	- Continuidade das leituras e fichamentos do referencial teórico - Pesquisa de campo: realização de visitas aos coros participantes da pesquisa. - Início da redação da dissertação
2014/ 2º Sem.	Ago. a Dez.	- Reflexões acerca das sugestões indicadas no exame de Qualificação; - Revisão final da narrativa e análise documental, bibliográfica;
2015	Janeiro a abril	- Considerações finais sobre a redação da dissertação e defesa

Tabela realizada pelo autor do trabalho

5. Resultados Esperados

Acredita-se que este trabalho seja o princípio de uma longa discussão que se estenderá a outras fases de pesquisa e terá como finalidade discutir não somente a prática coral e repertório, mas, também a formação musical de educadores, professores de música, regentes corais e etc., considerando a proliferação da prática coral em projetos socioculturais e de Educação musical.

Considerando a realidade de um projeto de ME, e sua curta duração, não se espera definir estratégias de atuação dos educadores destes grupos, e tão pouco criar diretrizes para a

realização deste trabalho, mas, contudo, objetiva-se que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão construtiva por parte de educadores musicais e regentes corais atuantes junto ao Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto) tendo em vista a continuidade da mesma a um médio prazo.

Referências

- CAPRA, Fritjof. **As Conexões ocultas – ciência para uma vida sustentável**. ed. 11. São Paulo: Cultrix, 2009.
- _____ **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2001
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.
- DUARTE, Júnior, João Francisco: **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba/PR. Criar Edições. 2001
- FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. – São Paulo. Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- KLEBER, Magaly Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2006
- SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp. 2001.
- _____ **O ouvido pensante**. São Paulo. Unesp. 2011.

Sites consultados:

- Projeto Guri <http://projetoguri.org.br/Site3/institucional/quem-somos> (acessado em 20-05-2013)

- AAPG -<http://www.gurionline.com.br/site/index.php> (acessado em 20-05-2013)

Projeto Ritmos & Sons: a diversidade na música brasileira

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos
 UFBA/ UEFS
 moncajazeirapiano@gmail.com

Rosa Eugênia Villas-Boas Moreira de Santana
 UFBA/ UEFS
 reugenia@gmail.com

Simone Marques Braga
 UFBA/UEFS
 moninhabraga@gmail.com

Resumo: O objetivo deste relato de experiência é apresentar um projeto interdisciplinar desenvolvido em um Curso de Licenciatura em Música brasileiro, intitulado “Ritmos & Sons: a diversidade na música brasileira”. O projeto teve como objetivo principal inserir conteúdos que contribuirão na ampliação do universo musical e a formação pedagógico-musical dos estudantes, através da exploração de elementos rítmicos e sonoros da música brasileira. Desta exploração, destacam-se os diversos ritmos que compõem o vocabulário musical das regiões brasileiras, bem como as sonoridades encontradas na música contemporânea brasileira, a exemplo da obra de Guerra Peixe (1914-1993), Cacilda Barbosa (1914-2010) e E. Villani Côrtes (1930). Como resultado, notou-se a integração de diversas interlocuções entre os componentes curriculares, o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, a ampliação das vivências musicais dos mesmos, ao permitir uma troca de experiências entre discentes e docentes, a aproximação com uma literatura pianística, a qual valoriza a rítmica brasileira e a aproximação com uma obra específica para a flauta doce, oportunizando a valorização deste instrumento musical.

Palavras chave: cultura brasileira, diversidade musical, interdisciplinaridade.

Introdução

O século XXI tem se apresentado como um período de novas mobilizações em diversas esferas como a economia, a política, a diversidade sociocultural, a difusão das redes sociais, os avanços científicos e tecnológicos, a (re) definição de valores, o crescimento demográfico, entre outros, que implicam diretamente no ensino musical no que se refere à diversidade cultural, ao refletir na diversidade musical. É um desafio para um professor em sua sala de aula, oportunizar a construção de uma educação democrática em um país repleto de diversidade cultural.

Quanto a este desafio, é necessário que os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial, oportunizem a aproximação dos licenciandos com esta realidade, sobretudo, relacionada a diversidade presente na música brasileira, do erudito ao popular. Neste sentido, o presente artigo apresenta um projeto realizado em curso de licenciatura em música que teve como um dos objetivos promover a aproximação discente com esta diversidade musical e oportunizar a reflexão e conhecimento de questões etno-raciais previstas na legislação educacional.

Interdisciplinaridade: ferramenta pedagógica para abordar a diversidade musical brasileira

Diante da abrangência desta diversidade presente na música brasileira, uma possível ação para abordá-la é através do desenvolvimento de projetos em caráter interdisciplinar ao envolver diferentes componentes curriculares, a exemplo da experiência relatada que contou com a participação dos componentes: Teclado I, Teclado III, Prática de Conjunto I e Teoria e Percepção I.

Do ponto de vista científico, disciplina constitui-se em conhecimentos específicos que possuem métodos próprios, enquanto que D'Ávila (2011) argumenta que a experiência de estabelecer relações entre as disciplinas é o que se denomina interdisciplinaridade. Este é um fenômeno que surgiu como movimento, ao qual é concebido na articulação e na interação entre disciplinas, através de uma intercomunicação a um esforço em comum: “[...] a prática da interdisciplinaridade não pressupõe a descaracterização dos diferentes campos de conhecimento e sim a interação entre eles [...]” (FREIRE, 2010, p. 85). Segundo Fucci Amato (2010, p. 521), “[...] a interdisciplinaridade visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca ao menos, conjugar visões que se aproximem [...]”.

Entretanto, a efetivação da interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil. Fazenda (2002) recomenda uma atitude desprovida de preconceitos, de abertura para o novo, sem negar ou esquecer velhos conceitos. Entretanto, é preciso romper com alguns desafios como a conquista de possíveis parcerias, reciclar conceitos, desenvolver humildade frente à limitação do próprio saber, além do desenvolvimento de competências como flexibilidade, solução de conflitos, visão de futuro, superação de obstáculos e, sobretudo, desenvolver uma visão sistêmica. Nesta perspectiva, a iniciativa de promovê-la como ferramenta pedagógica em um

curso de licenciatura é trabalhar de modo integrado os conhecimentos disciplinares proporcionando aos estudantes uma interação de saberes a partir dos conteúdos e das atividades, trabalhados simultaneamente a vários componentes curriculares. Segundo D'Ávila (2011, p. 138) “a interdisciplinaridade é um tipo de abordagem e conduz a uma ordem específica do processo ensino-aprendizagem, [...] reordena conhecimentos diversos e provoca um conhecimento novo”.

Abrindo mão de um trabalho individualizado e buscando um processo de ensino-aprendizagem mais integrado, a interdisciplinaridade contribui para uma prática pedagógica mais ampla por meio da promoção de reuniões entre os docentes dos componentes curriculares envolvidos, estabelecimento entre as interlocuções das atividades, com uma preocupação efetiva sobre os objetivos, os conteúdos programáticos de cada componente curricular, os interligando com o tema proponente e as práticas de ensino.

Nessa direção, defendendo uma educação musical que contribua para a expansão e a ampliação do universo musical dos estudantes, o trabalho pedagógico interdisciplinar do projeto Ritmos & Sons surge de parcerias e do planejamento integrado entre os componentes curriculares: Teclado I, Teclado III, Prática de Conjunto I e Teoria e Percepção I. Vale a pena ressaltar que a proposta interdisciplinar em curso de licenciatura em música pode ser um espaço fundamental para promover um olhar para a prática pedagógica nos diversos contexto educacionais, sobretudo, na Educação Básica, ao aliar os conteúdos à realidade do espaço escolar, com preparação de planos de aulas, apresentação de seminários e discussão de temáticas relacionadas à educação e à diversidade cultural.

Estas experiências permitirão aos estudantes, desde o primeiro semestre do curso, desenvolverem uma concepção ampla da educação, preparando-lhes para o que está evidenciado nos PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (Brasil, 1997a, p.75): “A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros”. Tal argumento encontra ressonância nas considerações da autora Penna (2012, p.94) ao afirmar que “o diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhadas em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos”.

A interdisciplinaridade facilitará a aproximação discente com a diversidade musical e a com a legislação que valorize esta variedade cultural, ao fornecer ferramentas para que os

futuros professores possam trabalhar na/pela diversidade musical nos diversos contextos educacionais que atuarão.

Com relação à legislação, a Lei nº 11.645/2008, no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatiza a inserção do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. Diante disso, é necessário promover aos futuros professores uma ampliação no pensar e repensar das relações étnico-raciais e sociais de forma a contribuir na formação de profissionais sensíveis, críticos e democráticos quanto a esta questão. Nesta perspectiva, a proposta do projeto interdisciplinar *Ritmos & Sons: a diversidade na música brasileira* teve como objetivos e também desafios: 1) unir as vivências musicais trazidas pelos estudantes/licenciandos; 2) buscar ampliar as experiências através de pesquisas que abrangessem diversas manifestações musicais existentes nas regiões brasileiras; 3) promover conhecimento básico da diversidade rítmica dos diversos sotaques existentes no Brasil; 4) oportunizar a reflexão e conhecimento de questões etno-raciais previstas na legislação; 5) oportunizar o acesso ao repertório da música erudita contemporânea brasileira e a ritmos étnicos brasileiros. No entanto, bem mais que a inclusão de conteúdos novos e de apresentações artísticas, os procedimentos de ensino e aprendizagem visaram fomentar discussões acerca da diversidade musical nos contextos educacionais, principalmente, na Educação Básica.

Diante do tema escolhido - *Diversidade Musical Brasileira* - uma das necessidades foi a escolha de um apoio teórico que motivasse as discussões e fundamentasse as *performances* a serem realizadas. Em comum acordo, foi selecionado um texto que abrangesse a temática, de autoria do etnomusicólogo e educador musical Luís Ricardo da Silva Queiroz. O texto “*Diversidade Musical e Ensino de Música*”, extraído da série “*Música na Escola*”, promovido pelo programa “*Um Salto para o Futuro*”, traz à tona uma discussão sobre a diversidade musical e estratégias metodológicas a serem desenvolvidas no ensino de música escolar, as possibilidades de ampliação das concepções do ensino de música através da etnomusicologia, além de contextualizar experiências diversificadas com a música no contexto escolar (QUEIROZ, 2011).

Além deste texto, as considerações de Ingrid Barancoski, presentes do artigo “*A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário*”, foram necessárias para a compreensão de um tratamento diferenciado de elementos musicais nas obras contemporâneas brasileiras. Os estudantes também tiveram liberdade para

ampliação da fundamentação teórica, desde que atendessem e dessem suporte para as atividades desenvolvidas, ao auxiliar na construção das apresentações musicais e realização de seminários, conforme descrição a seguir.

Atividades desenvolvidas: apresentação musical e seminário

As atividades desenvolvidas abordaram desde a execução musical, leitura, discussão e análise de repertório, à elaboração e apresentação de seminários. Algumas destas atividades a exemplo da realização de seminários sobre a Música Contemporânea Brasileira e a Diversidade Musical Brasileira e sua interferências e aplicação do repertório em sala de aula, aconteceram nos respectivos horários das aulas dos componentes curriculares participantes. Já as apresentações musicais, que caracterizaram a culminância do projeto, aconteceram no Teatro do Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), com a participação de todos os discentes e docentes envolvidos.

A culminância foi realizada em dois momentos distintos: 1) Parte I: a Música Contemporânea Brasileira, apresentada no dia 17 de junho, a partir das 18h; 2) Parte II: Ritmos Brasileiros, apresentado no dia 18 de maio, a partir das 08h, também no Teatro. Em ambas as partes, foram desenvolvidas a preparação de uma peça a ser executada, individualmente ou em grupo, a leitura e discussão do texto “apoio”, ampliação discente da literatura consultada e a apresentação dos seminários resultantes das pesquisas sobre os ritmos.

Na primeira parte, que contou com a participação dos estudantes dos componentes curriculares Teclado III e Prática de Conjunto I (flauta-doce), foram executadas no piano e pelo grupo de flauta-doce, obras da música erudita contemporânea brasileira. Três compositores foram contemplados, conforme descrição a seguir:

1) Cacilda Borges Barbosa – alguns estudos do volume Preparatório da obra Diorama (1988). No prefácio da obra, a autora argumenta que os estudos têm “o objetivo de conscientizar os alunos sobre a rítmica brasileira, procurando dar ao trabalho um cunho didático-artístico” (BARBOSA, 1988, p. 3). Este objetivo caracteriza a obra em função ao destaque e ao desenvolvimento da rítmica brasileira presente nos estudos. Além da rítmica, há ênfase também na linha melódica, sobretudo, na influência do chorinho carioca das décadas de 1920

e 1930. De acordo com Barros (2008, p.2) “o estilo das obras de Cacilda Borges Barbosa tem as peculiaridades da tradição carioca, com larga utilização do contraponto, e presença da melódica do chorinho”.

Para reforçar esta influência, além da apresentação de seminários que abordassem o gênero, em algumas das peças executadas no piano, foram utilizados instrumentos como pandeiro, contrabaixo elétrico, flauta transversal e violão, para dar uma caracterização do choro. Esta caracterização também esteve presente no figurino trajado pelos estudantes, em uma retrospectiva ao estilo carioca das décadas de 1920 e 1930, representado também no cenário: no palco uma praça que serviu de ponto de encontro entre os executantes, com imagens explicativas projetadas no telão ao fundo. Além de imagens do Rio de Janeiro deste período, houve slides apresentando a vida e obra da compositora e informações relevantes sobre o choro.

FIGURA 1 – Docentes e Discentes Culmância parte I

Fonte: do autor

Logo em seguida, as imagens do Rio saem e dão lugar a apresentação de Prática de Conjunto. Para realizar a transição entre as épocas, início e final do século XX, e as obras de Cacilda Barbosa e Guerra Peixe, o grupo de flautas executou uma música folclórica com um arranjo elaborado por um dos estudantes do curso, mostrando ser possível a utilização da diversidade do cancionário folclórico; e uma peça pertencente à obra de Villani Côrtes. A obra faz parte do Projeto DuoBrasil, de autoria das pesquisadoras e instrumentistas Daniela Franco e Betiza Landim, que tem por objetivo a catalogação, gravação e publicação de um álbum de partituras de obras para a formação de flauta doce e piano de compositores brasileiros nascidos a partir de 1900.

2) Edmundo Villani Côrtes – são três as obras compostas para flauta e piano: 5 miniaturas 1978 Editora Ricordi; Série Brasileira - 1991 Editora Arlequim; Pro Renato - 2001

Manuscrito, todas para Flauta Doce e Piano. A peça “Pro Renato” é para alunos de nível intermediário. Sobre Villani Cortês, pode-se destacar a intensidade e abrangência de sua atuação. Na área de composição aborda desde a música de concerto a música popular, articulada com as atividades de ensino, a qual lecionou na Academia Paulista de Música e no Instituto de Artes da UNESP, e com as atividades de pesquisa. Em 1988, concluiu Mestrado de Composição na Escola de Música da UFRJ.

Da flauta-doce para o piano, entra em cena a música da literatura pianística brasileira do século XX, sob as influências socioculturais de uma época marcada pela utilização de dissonâncias, mudança brusca de tonalidades, atonalismo, ritmos frenéticos, mistura de estilos e fusão de influências, seja o modalismo ou motivos folclóricos, retratada na obra de Guerra Peixe. Para representar esta época, os estudantes que executaram a obra deste compositor, participaram trajando figurino na cor preta.

3) Guerra Peixe - Minúsculas para piano. Uma série de seis pequenas suítes com cunho didático, cada uma contendo três peças de caráter contrastante enfatizando séries intervalares, modalismos nacionais, cromatismos e influências da música de Bartók. Segundo Alimonda (2007, p.106), as Minúsculas foram compostas “visando à utilização de um instrumental brasileiro, que pela sua riqueza não precisasse imitar o instrumental Orff.”

As peças foram escolhidas contextualizando ao nível do estudante, permitindo ao mesmo ampliar o conhecimento a cerca de um repertório que oferecesse uma variedade de linguagens, de elementos rítmicos e de sonoridades diferentes do que estavam acostumados a ouvir. Aliado ao repertório, cada estudante apresentou seminários sobre a literatura pianística do século XX (BARANCOSKI, 2004), fazendo a interlocução com os elementos encontrados em cada repertório individual executado.

FIGURA 2 – Apresentação Diorama

Fonte: do autor

Além da projeção de imagens que remetessem ao contexto contrastante do século XX, os estudantes foram trajados de roupa preta representando as ambiências “oriundas da urbanização e da industrialização, novas composições demográficas e étnicas, novos valores nacionalistas, novas formas de progresso técnico e novos conflitos sociais” (NAPOLITANO, 2002, p.13).

Enquanto que, na primeira parte da culminância do projeto, a atividade em destaque foi a *performance* musical dos estudantes dos componentes curriculares Teclado III e Prática de Conjunto I (flauta-doce), visto que os seminários foram apresentados em sala de aula, na segunda parte, denominado por Ritmos Brasileiros, a *performance* foi acompanhada por seminários apresentados pelos estudantes dos componentes curriculares Teclado I e Teoria e Percepção I.

Abordando diversos ritmos brasileiros, entre eles o samba, bossa nova, chamamé, baião, xote, maracatu, frevo, tororém, afoxé, samba de roda, choro, galope e marcha-rancho, os seminários visaram incentivar a inserção de conteúdos que contribuirão na ampliação do universo musical dos estudantes através da exploração de elementos rítmicos e sonoros da música regional brasileira.

FIGURA 3 – Apresentação Chamamé

Fonte – do autor

Os estudantes, em equipe, desenvolveram uma pesquisa pontuando aspectos rítmicos, melódicos, históricos e estilísticos sobre os ritmos em questão, com exemplos através de apresentações musicais em grupo ou individual, com arranjos e formações diversas, sobretudo, com o uso de instrumentos de teclas, produzidos por eles mesmos. Destas apresentações, destaca-se a realizada por um dos alunos, de origem indígena, proveniente de cotas, abordando os aspectos musicais de sua tribo, através de um dos cantos, o *tororém*, expondo o contexto em torno do canto, os instrumentos utilizados, os intérpretes e uma

tradução aproximada. Vale ressaltar que todas as apresentações foram permeadas por caracterizações de cenário e figurino.

FIGURA 4 – Apresentação Rítmos Brasileiros

Fonte: do autor

Considerações finais

Quanto ao repertório abordado, o acesso às obras eruditas brasileiras, oportunizou que os estudantes ampliassem o conhecimento de compositores brasileiros dos séculos XX e XXI, a aproximação com uma obra específica para a flauta doce, oportunizando a valorização deste instrumento musical e a aproximação com uma literatura pianística a qual valoriza a rítmica brasileira, condizente com o nível musical dos estudantes, e a utilização de tendências contemporâneas. Quanto a esta tendência contemporânea, vale ressaltar a resistência discente no contato inicial com a obra “Minúsculas”, de Guerra Peixe.

Constatamos que o primeiro contato com a linguagem contemporânea houve uma não aceitação por alguns estudantes. Os fatores mais proeminentes foram: 1) a estranheza que as sonoridades causavam devido às ênfases ao cromatismo e a dissonância frequente em toda a Série e 2) uma das grandes dificuldades do licenciado em música frente ao desenvolvimento de um repertório que fugisse do desenvolvimento das habilidades funcionais de acompanhamento, transposição e harmonização de melodias. No decorrer do processo de aprendizagem, os estudantes foram se familiarizando com as novas sonoridades, através da interlocução entre o processo técnico-musical, tanto individual quanto coletivo. A interação entre os estudantes promoveu o incentivo, o interesse e a ampliação das vivências musicais dos mesmos, promovendo um ambiente favorável à troca de experiências, já que as execuções também foram apresentadas em aula, aliando o repertório à apresentação de um seminário sobre literatura do século XX para piano.

Além desta ampliação, os discentes fizeram suas intervenções, aliadas também aos conteúdos discutidos nos componentes curriculares Relações Étnico-raciais na escola e Introdução a Antropologia. Esse processo foi produtivo, pois integrou um conjunto de diversas interlocuções entre os componentes curriculares, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes, permitindo uma troca de experiências entre discentes e docentes.

Referências

ALIMONDA, H. BARBOSA, Variações em torno de um pedido do Guerra Peixe. In: FARIA, A. SERRÃO, R., BARROS, L. O. C. *Guerra Peixe: um músico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Lumiar, 2007.

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música* – v.9, 129 p., jan. – jun., 2004.

BARBOSA, Cacilda Borges. *Diorama*, Rio de Janeiro, 1988.

BARROS, Leandro Benites. O potencial pedagógico do volume preparatório da obra Diorama para piano de Cacilda Borges Barbosa. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

D'ÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desafios no planejamento e prática de ensino na universidade. In: RIBEIRO, M.L., MARTINS, E. de S., CRUZ, A. R. S da. (Org.). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. Salvador: EDUFBA, 2011.

FAZENDA, Ivani. *O desafio metodológico de formar professores na interdisciplinaridade*. Texto disponibilizado pela autora (circulação interna) para o GEPI em 2002.

FREIRE, Vanda. Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade. In: *Música Hodie*, v. 10, nº 1, p. 81-92, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Música e Interdisciplinaridade: bases epistemológicas e exploração de uma interface. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMCAM/UFRJ, p. 517-539, maio. 2010.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música – história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2ªed., 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Diversidade Musical e ensino de música. In: *Programa Um Salto para o Futuro - Série Música na escola*, ano XXI, boletim 08, junho 2011, p.17 – 23.

Seleção e organização de conteúdos nas aulas de música: resultados de um estudo de caso com uma professora do ensino fundamental

Marcia Puerari
marciapuerari@gmail.com

Resumo: Este trabalho é parte de minha pesquisa de mestrado¹ que teve como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir da perspectiva de uma professora. Nesta comunicação apresento uma das dimensões envolvidas no processo de tornar a música escolar, que é o processo de seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em aula. Os dados indicam que esse processo se constrói na inter-relação entre múltiplos fatores, como as experiências formativas da professora e seus modos de pensar e agir, os aspectos organizacionais e institucionais da escola e do sistema de ensino, as tradições pedagógicas construídas e sedimentadas dentro e fora da escola, os limites e possibilidades da cultura material da escola, as características e necessidades dos alunos. Contudo a organização e seleção dos conteúdos de música só podem acontecer dentro da própria escola, porque é nela que se articulam “possibilidades reais dos professores” (ZABALA, 1998, p. 16) e dos alunos, ideias e práticas sobre o que, como e para que ensinar e aprender, tradições e rotinas, interesses e necessidades, condições institucionais e organizacionais.

Palavras chave: Seleção e organização dos conteúdos, ensinar música na escola, escolarização da música.

1. Introdução

Esta comunicação é um recorte da minha pesquisa de mestrado intitulada “Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora”. O interesse em investigar esse tema, remonta às angústias que senti quando me deparei com a tarefa de decidir o que iria ocupar o tempo das minhas aulas de música na escola. Nessa experiência, meu maior desafio era a atividade de planejar as aulas, porque, a partir desse processo, eu refletia sobre como deveria ser o ensino de música na escola. Percebi que decidir o que ensinar nas aulas de música, elaborar objetivos e escolher as estratégias a utilizar para que os conteúdos fossem significativos e acessíveis aos alunos era um processo bastante complexo.

Nesse contexto, passei a me questionar: como decidia quais conteúdos seriam contemplados nas aulas de música? Como construía os objetivos? Que dispositivos utilizava para atingir meus objetivos e tornar o conteúdo da aula acessível e significativo aos alunos? A

¹ Defendida no PPG Música da UFRGS.

que finalidades as aulas de música deveriam servir? Como estabelecia relações entre o planejamento das minhas aulas e as finalidades da educação básica expressas no PPP da escola? Em suma, o que estava em questão era o processo de escolarização da música, o processo de tornar a música objeto de ensino na escola de educação básica.

Para fundamentar essa pesquisa utilizei como referencial teórico os conceitos de escolarização e cultura escolar. Para Faria Filho (2007, p. 195), a escolarização pode ser entendida como o “ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Esse sentido da escolarização “permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando de *cultura escolar*”. Para Viñao Frago (2006),

A cultura escolar, assim entendida, estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questionamento, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73 – tradução minha).

Com base nesses pressupostos, desenvolvi a pesquisa que teve como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir da perspectiva de uma professora. Como objetivos específicos, busquei: identificar conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; identificar as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e, analisar as estratégias utilizadas pela professora para realizar suas práticas de ensino de música na escola.

Como estratégia de pesquisa, desenvolvi um estudo de caso qualitativo, com Marta, uma professora de música da Rede Municipal de Ensino (RME) de ? ?. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, entrevista semiestruturada de estimulação de recordação, observações de uma sequência de aulas de música numa turma de terceiro ano do segundo ciclo e análise de documentos produzidos pela professora. A análise dos dados foi construída a partir de categorias que focalizam a professora, a escola e o processo de ensinar música na escola. Em cada uma delas, constam dimensões envolvidas no processo de tornar a música objeto de ensino na escola de educação básica.

Os resultados da pesquisa sinalizam que é na interação de todas as dimensões que intervêm na prática educativo-musical da professora que a escolarização da música ocorre, o que aponta para múltiplas maneiras de ensinar música na escola. Nesta comunicação, meu foco está em uma das dimensões envolvidas no processo de tornar a música escolar, que é o processo de seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em aula.

2. Quais conhecimentos musicais?

A tarefa diária da professora, de ensinar música na escola, é um processo bastante complexo. Ensinar envolve, inicialmente, tomar decisões em relação às quais conhecimentos deverão ser contemplados nas aulas. No início da coleta de dados, quando perguntei à professora o que ela considera importante trabalhar nas aulas de música, ela me respondeu:

O canto eu acho muito importante, a afinação eu acho muito importante, a leitura de notas, saber ler uma partitura eu acho muito importante, tu ter coordenação motora [e] coordenação rítmica. Eu acho que isso tudo é um trabalho que dá pra ser feito na música também, e têm coisas [que] eu não consigo explorar [...]. Então, na medida do possível, eu tento fazer essa parte da voz [e], principalmente, da leitura.

Em outro momento das entrevistas, quando perguntei à professora como decidia quais seriam os conteúdos² a serem trabalhados nas aulas, ela retoma a ideia do canto e da leitura e acrescenta outros conteúdos.

A princípio, vai ficar mais voltado pras questões do canto, da leitura de notas, ritmos, sensibilização musical, registros, na parte de conceitos - grave, médio e agudo, timbres, instrumentos - quais são os instrumentos que existem, os instrumentos da orquestra - audição, trabalho um pouco mais básico, sabe?

Os conteúdos que a professora considera importante trabalhar nas aulas de música são, como esclarece Gimeno Sacristán (1998, p. 55), aqueles que, “em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou matérias”. Nesse caso, segundo

² Neste trabalho os conteúdos são entendidos como “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30), não se reduzindo aos conteúdos das disciplinas escolares. Conteúdo “é algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 55).

Zabala (1998, p. 140), a seleção e a organização dos conteúdos apresentam clara dependência “da lógica formal” de cada disciplina. Para o autor, “as disciplinas, sua estruturação interna em diferentes temas ou tópicos [...] se transformaram no sistema tradicional de organizar os conteúdos de aprendizagem no ensino” (ZABALA, 1998, p. 140). Em relação aos conteúdos da área de música, Marta parece priorizar em suas aulas os chamados conteúdos conceituais, que englobam fatos, conceitos e princípios (ZABALA, 1998, p. 30-32).

A importância que Marta atribui ao domínio desses conteúdos, aparece também na escolha do repertório.

No turno da manhã eu faço assim, eu trabalho com canções. Eu escolho o repertório que tenha, por exemplo, o nome de notas. Na verdade, música popular, MPB, é mais com a 4ª e com a 5ª série e da 1ª até a 3ª são canções mais infantis, mais com nome de notas, mais lúdicas. Na 4ª e 5ª séries trabalho com canções que eu considero um pouco mais avançadas, que não têm o nome de notas especificamente, mas que têm uma letra um pouco mais elaborada, por exemplo. Eu uso músicas da Marisa Monte, do Milton Nascimento e do Alceu Valença. Daí a gente trabalha a canção propriamente e figuras rítmicas, por exemplo.

O repertório parece ser escolhido pela potencialidade para trabalhar certos conteúdos, como a forma musical, a biografia de compositores, alturas, figuras rítmicas e ritmos variados. Isso é exemplificado no depoimento a seguir, em que a professora relata uma das atividades desenvolvidas.

Nós fizemos uma atividade, de apreciação com teoria, que foi sobre concerto, sonata e sinfonia, que eu passei pra eles o que era de forma teórica e a gente ouviu os exemplos e aí a atividade era eles, claro, eu achei até que eu exagerei um pouco, eles tinham que ouvir um concerto e dizer se era concerto, se era sonata ou se era sinfonia. Claro, já tinham ouvido antes, mas é difícilzinho, não é muito fácil. E eu notei que eles se interessaram porque daí, dependendo da música, por exemplo, no modelo de sinfonia eu botei a Nona Sinfonia do Beethoven e aí eu falei sobre o Beethoven, então eles se interessaram.

A leitura, conteúdo dos mais frequentes nas falas da professora, é trabalhada por meio de diferentes estratégias, conforme a faixa etária das turmas, mas está sempre presente nas aulas de música da professora Marta, como ela exemplifica:

Eu peguei a música “Minha Canção” do Chico Buarque, ela tem, a cada frase, uma nota, então eu escrevi a letra toda no quadro e dei uma folha com a letra da música. Aí mostrei pra eles: “ó, aqui tem o nome da nota”. Então já

é um objetivo de conhecimento das notas ali. Nessa folha eu coloquei uma escadinha com as notas subindo e descendo e, embaixo, tinha um desenho de um teclado. Então, qual era o objetivo? Saber as notas e depois identificar onde é que tava a nota dó, por exemplo, no teclado. Estava escrito embaixo de cada tecla o nome das notas, então eles tinham que colorir só com lápis. [...] Essa é uma estratégia que eu uso, às vezes, trazer um material, uma folha onde eles tenham que fazer uma pesquisa, onde eles tenham que pensar, procurar alguma coisa, ou com os pequenos, por exemplo, com a turma de 1ª série, eu trouxe as figuras rítmicas em quadradinhos, aí o que eles tinham que fazer? Recortar a folhinha [e] colar. Aí eu peguei o violão e toquei a semibreve, fiz durar os quatro tempos: “ó, essa é a que vocês estão colocando aí nos cadernos”. Então, isso tudo vai levar todo o tempo da aula.

Para a professora, é importante também o aluno saber tocar um instrumento musical. Disse ela: “eu queria, na verdade, trabalhar com eles tocando, só que não funcionou muito bem esse meu planejamento com aquela turma”. Nas aulas de música no currículo, os alunos têm a oportunidade de “conhecer” os instrumentos musicais e nas oficinas é que aprendem a tocar flauta doce e violino. “Então é esse o planejamento que eu faço durante a manhã, basicamente canto com voz e com ritmo, por enquanto. Instrumento, a gente vai entrar agora, pra conhecer os instrumentos de orquestra. A gente ouve música também”.

Semana passada eu levei um CD de uma escola de música [...] que são vários grupos, aliás, todos os grupos instrumentais da escola gravaram uma música. [...]. Aí a gente ouve também um pouco de música, sabe? Isso é tudo no turno da manhã.

A professora comenta que suas ideias sobre o que é importante trabalhar nas aulas de música vêm “da experiência, do que eu aprendi, do que eu acho que eles [os alunos] vão poder levar depois”.

Os conteúdos têm semelhança com aquilo que Marta conta sobre sua experiência tanto como aluna quanto como professora. Na sua experiência como aluna, ela diz que sempre estudou em escola específica de música e que sua formação foi “tradicional”, “já tinha pauta, já tinha nota, já tava tudo completo” e que teve poucas experiências “em termos de composição, de apreciação [e] de improvisação”. Como professora, ela trabalhou muitos anos com aulas particulares e em escola específica de música com o ensino de instrumento. Para Gimeno Sacristán (1998),

Quando um professor julga um conteúdo e toma decisões sobre eles e dá uma determinada ênfase em seu ensino, está sem dúvida condicionado por influências externas, mas também reflete, ao mesmo tempo, sua própria

cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes para com o ensino de certas áreas ou partes das mesmas, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 174).

Marta tem clareza quantos aos conteúdos que considera importante trabalhar nas aulas do componente curricular arte. O desafio parece ser organizar esses conteúdos a cada ano escolar e para cada trimestre.

3. Como acontece a seleção e organização dos conteúdos?

A seleção e organização de conteúdos devem atender a determinados objetivos e finalidades. Esse processo, no caso da professora Marta, parece tomar como base, principalmente, modos de aprender e de ensinar, ideias e práticas musicais e educativo-musicais vivenciadas em outros contextos que não a escola de educação básica. A escola específica de música, e, mais especificamente, a aula de instrumento, parece ser a principal referência da professora.

Como relatado, a professora iniciou sua formação musical aos sete anos de idade em uma escola específica de música, onde estudou por dez anos. Essa longa experiência como aluna foi configurando um modo de aprender música que parece ser tomado como ponto de partida para a construção de um modo de ensinar música na escola. Os conhecimentos valorizados pela professora, convergem com as experiências de formação musical por ela relatadas, em que vivenciou o que ela define como “um ensino de música bem tradicional”, “lendo partitura” e voltado “pra essa questão da performance”. Sua formação musical ocorreu “fora da escola”, já que Marta conta que não teve aulas de música como componente curricular durante sua escolarização. Além disso, sua experiência como professora de instrumento, em aulas particulares, em escola de música e mesmo nas oficinas da Escola, parece reforçar esse modo de ensinar.

A escolha dos conteúdos e das estratégias a serem desenvolvidas em aula, assim como a definição das finalidades do ensino de música na escola, toma como base não só aquilo que a professora valoriza como conhecimento musical, mas a faixa etária dos alunos, o contexto em que estão inseridos, as diferenças entre as turmas, aquilo que a professora percebe como necessidades daquele grupo de alunos. Ao desenvolver suas práticas de ensino, Marta também parece levar em consideração – ora a ele se submetendo, ora questionando-o – um modo de ser aluno na escola, um aluno que está habituado a permanecer sentado, que é

“disciplinado” pelo espaço físico e pelo mobiliário, que copia do quadro, escreve, faz provas, possui um “material” que o “ajuda a dar sentido” ao que acontece nas aulas.

No processo de tornar a música escolar, Marta parece tomar como referência um modo de escolarizar os conhecimentos, ou de pensar o currículo escolar, que foi sendo sedimentado ao longo do tempo (ver ZABALA, 1998). A música, para ser transmitida no currículo, é tratada a partir de seus elementos, de “sua estruturação interna” (ZABALA, 1998, p. 140), sendo, assim, reduzida aos seus aspectos sonoro-musicais (ver DEL-BEN, 2009). Além disso, há grande ênfase nos chamados conteúdos conceituais – a “parte teórica” da música –, talvez, porque isso torne os conteúdos da aula de música mais próximos daqueles desenvolvidos nas aulas de outros componentes curriculares, “como português e matemática”. O que pode ser ensinado parece ser, principalmente, o que pode ser avaliado objetivamente, já que a avaliação é um aspecto inerente à escolarização.

A tradição de disciplinas “como português e matemática” também parece ser a base de algumas ideias da professora sobre formas de sistematizar o ensino de música. Ela deseja definir uma sequência de conteúdos a serem trabalhados ao longo dos anos escolares, conforme níveis crescentes de complexidade, sequência que deveria ser formalizada num “material” específico para o componente curricular. Esse parece ser o modo de ensinar na/da escola que lhe é familiar. Assim, parece também ser a maneira de fazer com que o ensino de música seja “como o ensino de uma outra disciplina qualquer”; nesse caso, um modo de ensinar que, tradicionalmente (ver ZABALA, 1998), concebe o currículo como sendo “os conteúdos a serem ensinados e aprendidos”, mais do que “as experiências de aprendizagem escolares [“que se desdobram em torno do conhecimento”] a serem vividas pelos alunos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Marta afirma que teria que “pesquisar mais”, mas, por enquanto, ainda não encontra modelos ou referências já construídas sobre o ensino de música na escola de educação básica, que possam orientá-la em seu trabalho diário, até porque tanto a escola quanto a RME ainda não possuíam, na época da coleta de dados, orientações específicas para o ensino de música.

4. Considerações finais

Os resultados indicam que o processo de seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em aula se constrói a partir da inter-relação entre múltiplos fatores, como

as experiências formativas da professora e seus modos de pensar e agir, os aspectos organizacionais e institucionais da escola e do sistema de ensino, as tradições pedagógicas construídas e sedimentadas dentro e fora da escola, os limites e possibilidades da cultura material da escola, as características e necessidades dos alunos.

Os conhecimentos que Marta acredita ser importante trabalhar nas aulas de música na escola são os elementos que estruturam a disciplina (ver ZABALA, 1998). Parece que este ainda é um dos desafios de muitos professores de música da educação básica: conciliar os conteúdos que estruturam a disciplina sem abrir mão dos “conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno” (MOREIRA, 2007, p. 287) e sua formação global.

A ênfase nos conteúdos que estruturam a disciplina faz sentido quando se considera a principal finalidade que a professora atribui ao ensino de música na escola: oportunizar uma profissão para os alunos no futuro. Talvez seja por isso que o tempo destinado às aulas de música seja considerado insuficiente. A ideia de contribuir para a profissionalização dos alunos, de preparação para o futuro, também parece justificar a forte preocupação da professora com a sistematização dos conhecimentos, a partir da definição de uma sequência de conteúdos de complexidade crescente a ser desenvolvida ao longo dos anos de escolarização na educação básica, de modo semelhante ao que ela observa em disciplinas como português e matemática.

A professora recorre a parâmetros curriculares, livros e manuais didáticos, mas ainda não encontrou uma referência que possa orientá-la nesse processo. Talvez porque, qualquer que seja a sistematização a ser construída pela professora, ela precisa ocorrer dentro de cada instituição escolar, pois tem que fazer sentido para a comunidade que dela faz parte, atendendo “a seus objetivos e interesses e também a suas condições e necessidades” (DELBEN, 2009, p. 116).

Sendo cada escola uma instituição singular, não se pode afirmar que existe uma única forma de selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados em aula com os alunos na educação básica. A organização e seleção dos conteúdos de música só podem acontecer dentro da própria escola, porque é nela que se articulam “possibilidades reais dos professores” (ZABALA, 1998, p. 16) e dos alunos, ideias e práticas sobre o que, como e para que ensinar e aprender, tradições e rotinas, interesses e necessidades, condições institucionais e organizacionais.

Referências

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerário histórico*. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 193-211.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ermani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>, Acesso em: 26 jun. 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

ZABALA, Antoni. *A prática Educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artemed, 1998.

Sextilha popular e baião na aula de violino: um diálogo pedagógico musical entre o Método Suzuki e a música nordestina

*Maria Betânia Medeiros Maia Sales
Universidade Federal de Campina Grande
betaniamaiaufcg@gmail.com*

*Marisa Nóbrega Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande
marisanbr@gmail.com*

Resumo: A presente pesquisa se propõe a ampliar o repertório da fase inicial da aprendizagem de violino com a sugestão de três peças musicais elaboradas a partir de sextilhas populares do cordel nordestino. Este trabalho está fundamentado em três princípios pedagógicos do Método Suzuki que dizem respeito à repetição por imitação, utilização da escala de Lá Maior tomada como padrão de tonalização para esta fase da aprendizagem e exploração rítmica através da interação por meio de jogos. Como forma de inovação propõe a alteração de tonalização em uma das músicas para que haja a vivência contextual com a escala nordestina e a utilização do baião como ritmo de base para a composição das peças. Este trabalho traz as contribuições bibliográficas de Vigotsky (2004), Gainza (1988) Ilari (2011), Penna (2008) Fonterrada(2005), Suzuki (1994), Pinheiro (2004) entre outros. A possibilidade da composição de músicas para o repertório de violino a partir do cordel pode incentivar novas produções que privilegiem a utilização e valorização dos elementos da nossa cultura. Desse modo, espera contribuir academicamente com a sugestão de uma abordagem interdisciplinar enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem musical de violino.

Palavras chave: sextilha popular, violino, Método Suzuki.

Sextilha popular e baião na aula de violino: um diálogo pedagógico musical entre o Método Suzuki e a música nordestina

A prática de ensino de um professor revela a sua concepção enquanto educador, como também características da sua formação e da sua vivência no seu contexto cultural. Este fazer pedagógico está sempre envolto de teorias e métodos que são tomados como válidos pelo professor. Estas escolhas se referem aos conteúdos que devem ser ministrados, aos objetivos que deseja alcançar no processo de ensino-aprendizagem, bem como aos procedimentos de abordagem, de fixação e de avaliação dos referidos conteúdos.

De acordo com Vygotsky (2004, p.67), “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente mediada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. Desta forma, entendemos que a

aprendizagem além de ser uma realização pessoal e particular é também algo social que ocorre na convivência com o outro e na troca de experiências e conhecimentos através da comunicação e da partilha de saberes.

Segundo Kleber (2006, p. 93) é necessário que o educador musical adote “uma perspectiva integradora de educação musical e que abarque a diversidade cultural inerente ao processo pedagógico”. Para Lazzarin (2006, p. 129) “somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática”. Temos aqui a tônica de uma educação musical aberta às novas tendências que incorporam a diversidade cultural como algo essencial para a formação do senso estético e artístico dos alunos.

Todo educador precisa pensar em sua prática e aceitar os desafios de criar a cada momento novas maneiras de estimular a aprendizagem dos alunos. Adotar um único método de ensino e uma só forma de atrair para o conhecimento acomoda os envolvidos na mesmice e no desinteresse. Assim, o novo desempenha um papel decisivo para que tenhamos não apenas uma única maneira de ensino, mas sim uma pedagogia criativa e sempre aberta para novas possibilidades.

Destacamos a seguir a opinião de Gainza sobre a pedagogia musical:

Na pedagogia, como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante. Essa atitude é, a nosso ver, a única que pode chegar a configurar uma pedagogia aberta na qual o local e o universal, o individual e o coletivo se fundam e se integrem naturalmente. (GAINZA, 1988, p.112).

Ao refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica que considere a diversidade cultural e que tenha um múltiplo enfoque em sua abordagem, decidimos por investir em uma ampliação de repertório para os alunos da fase inicial da aprendizagem de violino utilizando elementos da cultura brasileira, especialmente do Nordeste.

O texto sobre a área de música presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (PCN- Arte, 1997) ressalta:

A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (PCN-ARTE, 1997, p.75).

O contexto da aula de violino difere um pouco do contexto de sala de aula das séries de Educação Básica, pela atividade da prática instrumental direcionada para o

instrumento, o que requer do professor e do aluno uma dedicação maior no desenvolvimento desta habilidade. No entanto, a prática de ensino instrumental não deve se restringir a estudos de técnica, teoria musical e à obediência a repertórios fixos. O ambiente desta educação musical deve ser aberto à construção de significados a partir da apreciação musical, da improvisação e da composição, da leitura sobre a literatura musical e de outras áreas, além da incorporação de vários elementos interdisciplinares, para que se estabeleça um diálogo com a realidade onde a prática instrumental encontre o seu espaço de representação e valorização. Ensinar música musicalmente é o que propõe Swanwick (2003) quando destaca a importância da pluralidade e do papel do professor em adotar uma nova postura em sua prática:

A pluralidade contemporânea das ‘músicas’ requer uma redefinição das relações entre o fazer musical na comunidade e a educação musical formal no estúdio e na sala de aula. Sim, ainda existe um papel para os professores! Eles podem auxiliar as pessoas a penetrar mais no discurso musical do que elas seriam capazes se não fossem ajudadas. Existe um trabalho real a fazer no estúdio, na sala de aula e lá fora, entre aqueles que podem fazer e disseminar música. (SWANWICK, 2003, p.113).

Desta forma, entendemos que o ensino de violino para crianças deve ir além da formação de habilidades de performance e privilegiar a diversidade cultural ao utilizar diferentes abordagens incluindo o local e o universal para a formação de um senso estético e artístico mais amplo, considerando os discursos musicais do aluno e do seu ambiente e enriquecendo-o com novos conhecimentos da linguagem musical sem sobrepor como válido um único discurso em detrimento dos demais. O PCN- Arte (1997, p. 76) traz uma interessante afirmação a respeito: “Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna”.

Segundo Penna (2008, p. 90), a concepção da proposta do PCN que é uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas é bastante aberta, “considerando a diversidade de manifestações musicais e trazendo, assim, o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular”. Para a autora a perspectiva intercultural “estimula um processo de reflexão-ação-reflexão, em que a relação de alteridade seja considerada e o diálogo, fundamental. (p. 92)”. Afirma ainda que “o

diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e ampliação do universo cultural dos alunos” (p.92).

A partir de uma perspectiva dialógica entre literatura e música e com o objetivo da ampliação do repertório de violino para crianças iniciantes a partir da exploração da cultura local surgiu a ideia de utilizar sextilhas populares na abordagem das aulas de violino, compondo pequenas peças que tomassem como padrão a escala de Lá Maior e a primeira posição fixa do violino semelhante ao Método Suzuki. Assim como Shinichi Suzuki utilizava a leitura de *haicais* (forma muito pequena de poesia japonesa) em momentos de descontração de suas aulas e para estimular a prática da memorização, a sextilha popular também poderá exercer a mesma função. Seguimos em nossa pesquisa, valorizando a cultura nordestina e usufruindo do poder lúdico da literatura de cordel com o desafio de adequar a poesia popular à prática do violino e de estabelecer um contato coerente e significativo entre a linguagem da manifestação cultural e a prática pedagógica.

Sobre o Método Suzuki

A partir do Século XIX, com o surgimento dos métodos ativos de educação musical a abordagem tradicional de ensino da prática instrumental passou a ser questionada. Entre estes está o Método Suzuki, criado pelo educador japonês Shinichi Suzuki, que desmistificou a questão do talento inato enquanto apostou no treinamento de habilidades apoiado em condições essenciais como o estímulo das condições ambientais, a afetividade da presença dos pais no processo de aprendizagem, a repetição como artifício mnemônico e a busca da virtuosidade pela disciplina de estudos e pela formação de caráter através da observação de princípios éticos da convivência social. O violino, que antes era um instrumento geralmente praticado por jovens e adultos, a partir da criação de Suzuki, pensada para o público infantil, passou a ser fabricado em dimensões menores adaptadas para cada idade.

Segundo Ilari (2011 p. 187),

Desde a sua criação, na década de 1930, e posterior aplicação dentro e fora do Japão, o método Suzuki tem sido adaptado para diversos instrumentos, culturas e realidades e vem sendo utilizado em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Mais do que um simples método de ensino instrumental, a Educação do Talento é uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança

instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana.

O ensino tradicional partia de uma abordagem teórica com a leitura e escrita de partituras, para só então iniciar-se a prática instrumental. Suzuki propôs o caminho inverso. Seu método passou a ter início na prática e na vivência com o instrumento para, depois de um amadurecimento, seguir o caminho da aquisição da linguagem musical formalizada. Com base nas suas observações sobre a aquisição da língua materna, que ocorre por imitação e repetição, sempre com o reforço positivo e com o acréscimo pontual de novas palavras pela convivência natural, Suzuki chegou à conclusão de que este seria um método eficaz para a educação musical das crianças. Assim, utilizando exercícios com base rítmica e tonalização, canções folclóricas de fácil memorização e também criando músicas direcionadas a alcançar objetivos práticos bem definidos, além de selecionar criteriosamente algumas obras dos grandes compositores para cada nível de aprendizagem, o educador realizou uma inovação pedagógica a partir de uma concepção filosófica pessoal de que toda criança é capaz.

De acordo com Ilari (2011, p.191) a utilização do Método Suzuki para o ensino de violino no Brasil vem sendo adotado desde 1970 quando a Irmã Wilfried tomou conhecimento do método e o adotou em suas aulas na cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, desde 1980 foram realizados encontros Suzuki no Brasil com cursos para formação de professores o que fez com que as suas ideias fossem disseminadas em todo o país. Ilari (2011, p. 192) comenta que “é praticamente impossível calcular o número exato de alunos e professores Suzuki espalhados pelo país”.

Fonterrada (2005, p. 153-154) nos traz a seguinte contribuição a este respeito:

Educação é amor (1994) é um misto de autobiografia e exposição de método e, graças a ele, fica-se sabendo das inquietações que levaram Suzuki a pensar na melhor maneira de pôr as crianças em contato com a música. Numa nação fortemente abalada pela guerra, era necessário muito mais do que ensinar uma habilidade ou competência às crianças do país. Era preciso fazê-las recuperar a confiança em si mesmas, e desenvolverem a persistência necessária para auxiliá-las a ultrapassar a grande crise, contribuindo para a reconstrução do Japão.

A autora comenta, em relação ao repertório selecionado por Suzuki que o mesmo “desconhece a tradição de seu país e cria um meio asséptico, de caráter laboratorial, em que insere a música clássica europeia, talvez essa seja uma das razões da sua ampla aceitação de seu método do Ocidente”. (FONTERRADA, 2005, P. 160)

Suzuki (1994) adverte que a educação deve ter dois conceitos em seu significado “além de ensinar, contém a ideia de criar, desenvolver o que é latente ou potencial”. E por isso, colocando a formação do caráter acima da aquisição de habilidades, o educador expõe:

Desejo se for possível, uma modificação da maneira de educar, não apenas dar instrução, mas dar educação no verdadeiro sentido da palavra, uma educação que estimule e que faça crescer e desenvolver as capacidades humanas, baseada sobre a vida em crescimento da criança. (SUZUKI, 1994 p. 82)

Após esta exposição, consideramos que a filosofia educacional do Método Suzuki se torna mais importante do que a questão do repertório escolhido pelo mesmo. Uma perspectiva multicultural admite, portanto, uma experiência musical de contato com outras culturas e com outras épocas e estilos musicais. Na seleção do repertório que compõe os dez volumes do seu método de violino o próprio Suzuki agiu assim e fez escolhas que se adequavam aos seus objetivos pedagógicos. A música ou canção que inspirou a realização desta pesquisa, na qual baseamos a nossa abordagem didática, era cantada pelas mães e crianças do Japão na época em que Suzuki idealizou seu método. Trata-se de “Twinkle, twinkle little star” ou “Brilha, brilha estrelinha”, uma canção de ninar americana que teve boa recepção naquele país. Com uma proposta pedagógica que busca facilitar o contato da criança com o instrumento, Suzuki utilizou-se da escala de Lá Maior e da primeira posição fixa do violino para iniciar a sua abordagem, investindo sabiamente também na exploração rítmica que é naturalmente apreciada pelas crianças. Neste método, o jogo e a brincadeira, o elogio e o reforço a cada conquista são responsáveis pela formação da autoestima durante o processo de aprendizagem e promovem a segurança da livre-expressão e a busca da afirmação dentro do grupo do qual faz parte, de forma solidária e cordial, sem competições. A memorização que é alcançada após a imitação e repetição é a principal chave para o sucesso.

Sobre a sextilha popular e o baião

A literatura de cordel também conhecida no Brasil como folheto é um gênero literário popular escrito de forma rimada e originado em relatos orais. As estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos. Os cordelistas recitam esses versos de forma melódica e cadenciada.

De acordo com Marinho (2012, p.64),

O acesso das crianças menores à poesia popular pode ser através de sextilhas e outras estrofes isoladas. No meio popular, a circulação de estrofes as mais diversas também fazia parte da formação do gosto pela poesia. Uma hipótese testada e que apresenta bons resultados e sala de aula é a leitura de sextilha cuja temática esteja ligada ao mundo dos pássaros e bichos. [...] A ideia é ler diariamente uma sextilha. Estas leituras podem e devem ser realizadas junto com outros poemas de diferentes poetas.

Na literatura de cordel, a sextilha é a mais conhecida: são seis versos de sete sílabas usados em cantorias usando o ritmo do baião. O metro dinâmico coloca a pulsação silábica, mais forte ou mais fraca, em posições predeterminadas. Com isso, de acordo com Monteiro (2004, p. 317), os desvios de prosódia decorrentes da musicalização de poemas não são raros e a acentuação geralmente se faz sentir na entonação dos cantadores. O autor pontua que a inadequação prosódica é um problema que não prejudica a compreensão, mas organiza a entonação e o ritmo dos versos da sextilha, acentuados sempre na terceira e na sétima sílaba poética de cada verso. Assim, esta pesquisa propõe a criação de uma música que nasce do tom e do ritmo da redondilha maior das sextilhas populares de Manoel Filó e Manuel Xudu coletadas e organizadas pelo Professor Dr. Hélder Pinheiro em sua obra *Pássaros e bichos (na voz de poetas populares)*, Campina Grande: Bagagem, 2004.

Foram selecionadas do livro citado acima, três sextilhas para serem musicadas para a prática de violino. Vejamos a seguir:

O Pica-pau

Admiro o pica-pau
 Numa madeira de angico
 Que passa o dia todim
 Taco-taco, tico-tico
 Não sente dor de cabeça
 Nem quebra a ponta do bico.

Manoel Xudu

A cigarra

A cigarra se agasalha
 Na copa dos vegetais,
 Faz uma casa esponjosa,
 Tece pra frente e pra trás,
 Aperta tanto a costura
 Que a linha não volta mais.

Manoel Filó

Formigas

A formiga passa o dia
 Olhando onde tem lavoura
 À noite sai pra cortar
 Milho, feijão e cenoura.
 Nem cansa as pernas de andar,
 nem cega a sua tesoura.

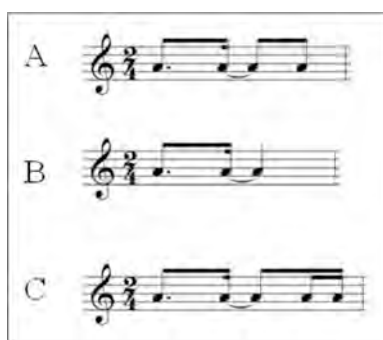
Admiro 100 formigas
 Um besouro carregando
 60 escanchada em cima
 40 em baixo empurrando
 E aquelas que vão em cima
 Pensam que vão ajudando.

Manuel Xudu

O baião é um ritmo nordestino que foi amplamente explorado e divulgado pelo cantor e compositor Luiz Gonzaga que o imortalizou em várias canções. De acordo com Alvarenga (1982, p.177) “foi apenas no século XX que este se desenvolveu como acompanhamento para versos cantados por poetas populares”. A autora ainda chama a atenção para algumas características da melodia típica do baião que é em geral composta dentro de uma extensão curta e predominantemente sobre os modos lídios e mixolídios o que facilitaria a sua memorização. O modo mixolídio é muito empregado na música nordestina, especialmente com o ritmo de baião. Com uma alteração de meio tom abaixo no sétimo grau, temos a configuração da escala nordestina escolhida como inovação em nossa pesquisa para a composição da música *Formigas*. O ritmo do baião apresenta uma divisão binária e frases sincopadas. Apresenta variações nos padrões de células rítmicas de acordo com as improvisações dos executantes dos instrumentos de percussão. É um ritmo dançante e envolvente.

Vemos a seguir três células rítmicas básicas de baião:

Figura 1: células rítmicas do baião.



Fonte: RAYMUNDO (1999, p.4)

As três composições musicais das sextilhas populares selecionadas em nosso projeto são de nossa autoria. Os arranjos e a edição de partituras são de Mayra Carmeli Maia Sales, aluna do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande. Para a realização deste trabalho de edição das partituras foi utilizado o Programa Finale.

Como foi mencionado anteriormente, o trabalho de composição das peças do presente projeto seguiu pré-requisitos pedagógicos básicos como: utilização da escala de Lá Maior (em extensão de uma oitava) e delimitação da digitação da primeira posição fixa do violino. A utilização do ritmo do baião surgiu no decorrer da pesquisa a partir da constatação de que este surgiu como acompanhamento musical da leitura de versos dos poetas populares. Desse

modo, evidenciou-se a necessidade de incorporar o baião nas composições e optamos pela variação rítmica “A” citada acima. As opções metodológicas se justificam por estarem direcionadas a alunos iniciantes de violino, que estudem ou não pelo Método Suzuki. O principal objetivo é de ampliar o repertório abrindo espaço para a diversidade cultural nordestina de forma interdisciplinar entre o universo da literatura e da música.

Temos a seguir as partituras das três composições elaboradas para as três sextilhas populares. Não há uma ordem para a utilização dessas músicas. O professor deverá planejar a inclusão das mesmas de acordo com o nível da turma.

Figura 2: Grade da Música “Pica-pau”

Pica-pau
*Poesia popular de Manuel Xudu musicada**
Baião

Música: Betânia Maia
Arr.: Mayra Carmeli

Score

mf = 80

mf

p

mf

mf

p

mi-roo Pi-ca pau nu-ma ma-dei - ra dean - gi-co pas-sa o di - a to - di-im ta-co ta-co ti-co

mi-roo Pi-ca pau nu-ma ma-dei - ra dean - gi-co pas-sa o di - a to - di-im ta-co ta-co ti-co

* XUDU, Manuel. *Pica-pau*. In: PINHEIRO, Helder. (Org.) *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

Fonte: Composição de Maria Betânia Medeiros Maia Sales.

Figura 3: Grade com a continuação da música “Pica-pau”

2 Pica-pau

14

ti - co Pi - ca pau Pi - ca pau ta - co ta - co ti - co ti - co não sen - te dor de ca -

Vln. 1

Vln. 2

Perc.

20

be - ça nem que - braa pon - ta do bi - co Pi - ca pau Pi - ca pau ta - co

Vln. 1

Vln. 2

Perc.

25

ta - co ti - co ti - co

Vln. 1

(Percutir o tampo superior do violino com a ponta do arco.)

Vln. 2

(Percutir o tampo superior do violino com a mão esquerda.)

Perc.

Fonte: Composição de Maria Betânia Medeiros Maia Sales.

Figura 4: Grade da música “A Cigarra”

A Cigarra
*Poesia popular de Manoel Filó musicada**
Baião

Música: Betânia Maia
Arr.: Mayra Carmeli

Score

$\text{♩} = 80$

Voice

si si si si si si A ci - gar - ra

Violino 1

Violino 2

8

sea - ga - sa - lha na co - pa dos ve - ge - tais Faz u - ma ca - saes - pon - jo - sa

Vln.

Vln.

13

te - ce pra fre - tee pra trás A - per - ta tan - toa cos - tu - ra

Vln.

Vln.

* FILÓ, Manoel. *A cigarra*. In: PINHEIRO, Helder. (Org.) *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

Fonte: Composição de Maria Betânia Medeiros Maia Sales.

Figura 5: Continuação da Grade da Música “A cigarra”

2 A cigarra

19
quea li - nha não vol - ta mais

Vln. 19

Vln. 19

25
si si si si si si si si si si si si

Vln. 25

Vln. 25
si si si si si si si si si si si si

Fonte: Composição de Maria Betânia Medeiros Maia Sales.

Figura 6: Grade com a Música “Formigas”

Formigas
*Poesia popular de Manuel Xudu musicada**
Baião

Música: **Betânia Maia**
Arr.: *Mayra Carmeli*

Score

$\text{♩} = 80$

Voice

f A fór - mi - ga pas - sao di - ao - lhan doon - de tem la - vou - ra À noi - te sai pra cor - tar

Violino 1

f

Violino 2

Violino 3

7

mi - lho fei - jão e ce - nou - ra nem can - saas per - nas dean - dar nem ce - gaa su - a te - sou - ra

Vln. 1

Vln. 2

Vln.

* XUDU, Manuel, *Formigas*. In: PINHEIRO, Helder. (Org.) *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

Fonte: Composição de Maria Betânia Medeiros Maia Sales.

Figura 7: Continuação da grade da Música “Formigas”

Formigas

The musical score for "Formigas" consists of three systems. Each system includes a vocal line and three violin parts (Vln. 1, Vln. 2, and Vln.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are in Portuguese.

System 1 (Measures 2-13):

Vocal: a - d - mi-ro cem for - mi-gas um be - sou-ro car-re-gan-do ses - sen-ta escan-cha-daem ci - ma qua-

System 2 (Measures 14-19):

Vocal: ren-taem-bai-xoem-pur - ran - do Ea - que-las que vão em ci - ma pen-sam que vão a-ju - dan - do

System 3 (Measures 20-25):

The vocal line is silent (indicated by a whole rest) for measures 20-25. The instrumental parts continue.

Fonte: Composição da presente autora do Artigo.

Considerações Finais:

A realização desta pesquisa foi algo enriquecedor para a nossa formação e ampliou a nossa visão em relação à prática de ensino ao estabelecermos um diálogo com a pedagogia do Método Suzuki acrescentando elementos da cultura nordestina para realizar uma abordagem inovadora. Assim, entendemos que a diversidade é um excelente vetor para a produção de novas ideias pedagógicas e que sempre podemos despertar a paixão pelo processo de aprendizagem com a abertura de possibilidades advindas de outras disciplinas. Acreditamos que este pode ser um ponto de partida para novas criações e para novos estudos acadêmicos.

Referências:

ALVARENGA, Oneyda. **Música Popular Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. ; Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

KLEBER, M. **Educação Musical: novas ou outras abordagens- novos ou outros protagonistas**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006.

LAZZARIN, L.F. **A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar. 2008.

MARINHO, Ana Cristina. (org.) **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATEIRO, Tereza. ILARI, Beatriz. (Org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba; IBPEX, 2011.

MONTEIRO, Ricardo Nogueira de Castro. **A construção do sentido no repente: relações entre as estruturas linguísticas verbais e musicais no gênero “martelo”**. Artigo científico. Rev. ANPOLL, n.17 p. 307-353. Jul./dez.2004. Disponível em: www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/603 acesso em : 21/04/2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PINHEIRO, Hélder (Org.) **Pássaros e bichos na voz de poetas populares**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

RAYMUNDO, Sônia Marta Rodrigues. A influência do baião no repertório brasileiro erudito para contrabaixo. Artigo Científico. Rev. ANPOLL. *Anais*. Disponível em: WWW.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anpom_1999 acesso em 21/04/2013

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**. Tradução Anne Corinna Gottber. 2 ed Santa Maria: Pallotti, 1994.

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

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores

Mário André Wanderley Oliveira
UFRGS
mawoliveira@gmail.com

Vanilda Lídia Ferreira de Macedo
UFRGS
vanilda.lidia@gmail.com

Tamar Genz Gaulke
UFRGS
tamargenzgaulke@hotmail.com

Joana Lopes Pereira
UFRGS
joanalp@portoweb.com.br

Elaine Martha Daenecke
UNIPAMPA
nanemarta@gmail.com

Daniela Cesa Fracasso
UFRGS
dani_fracasso@yahoo.com.br

Juliana Rigon Pedrini
UFRGS
juliana.pedrini@ufrgs.br

Marcia Puerari
marciapuerari@gmail.com

Luciana Del-Ben
UFRGS
ldelben@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma análise de editais de concursos públicos para professores, com o objetivo de compreender como diferentes sistemas de ensino concebem a docência de música na educação básica. Foram tomados como dados empíricos 170 editais de concursos públicos para professores de artes, educação artística ou música, publicados por 153 municípios do estado do Rio Grande do Sul, entre agosto de 2008 e agosto

de 2012. Após apresentar as categorias definidas para a análise, são focalizados dados referentes à escolaridade exigida nos concursos, às atribuições do cargo e aos conteúdos programáticos. Embora parciais, os resultados indicam que, ao menos no universo dos editais analisados, a docência de música na educação básica não tem sido tratada em suas especificidades. Mesmo após a promulgação da Lei nº 11.769/08, permanecem, nesses editais, a indefinição e a multiplicidade que têm caracterizado o ensino de arte na educação básica, como apontado na literatura. Por outro lado, os resultados contribuem para uma melhor compreensão do que se espera de um professor da educação básica, independentemente de sua formação e de sua área de atuação, o que poderá retroalimentar a preparação dos licenciados em música para esse espaço de atuação.

Palavras-chave: docência de música na educação básica; editais de concursos para professores; Lei nº 11.769/08.

Delimitação do estudo

A ideia inicial deste trabalho surgiu durante discussões do Grupo de Pesquisa Música e Escola, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quando uma das integrantes do grupo compartilhou suas reflexões sobre uma experiência de concurso público para provimento do cargo de professor de música, cujas provas estavam muito distantes do que acreditava ser esperado para um professor dessa área. Outras integrantes do grupo comentaram que, ao realizarem concursos públicos, também perceberam um descompasso entre os conteúdos abordados nas provas e aqueles construídos durante sua formação e sua atuação. Percebemos, ainda, que os concursos apresentavam diferentes nomenclaturas, o que se refletia nas exigências das provas e também na bibliografia indicada, que nem sempre abordava conteúdos específicos de música.

Nossas reflexões e percepções encontraram eco nas discussões de Pires (2003), Penna (2004) e Grossi (2007). Como sustenta Penna (2004, p. 20), a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade”. A autora argumenta que faltaria uma definição clara da qualificação exigida para o professor que vai ensinar arte na educação básica. Por isso, muitas vezes, as provas dos concursos abordam, ao mesmo tempo, diferentes áreas artísticas (PENNA, 2004). Para Grossi (2007), exigir, nos concursos, conteúdos que não fazem parte da formação específica de cada profissional, conforme definem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação nas

diferentes áreas artísticas, incluindo a música, demonstra uma “desconsideração com as características próprias a cada campo das artes” (GROSSI, 2007, p. 43).

Nossas discussões, aliadas aos apontamentos da literatura, nos levaram a realizar uma análise de editais de concursos públicos para professores, com o objetivo de compreender como diferentes sistemas de ensino concebem a docência de música na educação básica.

Metodologia

Foram selecionados para este estudo editais publicados no estado do Rio Grande do Sul entre 18 de agosto de 2008 e 17 agosto de 2012. Essas datas correspondem ao período que vai da homologação da Lei nº 11.769/08, que torna a música conteúdo curricular obrigatório na educação básica, ao encerramento da coleta de dados, totalizando um período de quatro anos.

A partir da lista das cidades do Rio Grande do Sul, realizamos buscas padronizadas na internet por editais de concursos públicos municipais para professores de artes, educação artística ou música. Primeiramente, consultamos as páginas eletrônicas oficiais dos municípios. Nos casos em que não foram encontrados editais, pesquisamos através do buscador Google, usando as palavras-chave “edital de concurso + nome do município”. Nesse procedimento, foi considerada apenas a primeira página da lista de resultados. Também consultamos as páginas eletrônicas de empresas responsáveis por concursos. Não sendo encontrados editais a partir desses procedimentos, o nome do município foi retirado da lista. Ao final do processo, foram selecionados 170 editais publicados por 153 dos 496¹ municípios do estado do Rio Grande do Sul, o que corresponde a cerca de 30% das redes municipais de ensino sul-rio-grandenses.

A partir da leitura inicial de alguns editais, foram definidas as seguintes categorias de análise, extraídas dos próprios editais: 1) empresa responsável pela elaboração do edital; 2) áreas das provas; 4) cargo/área; 5) bibliografia indicada ou sugerida; 6) escolaridade exigida; 7) atribuições do cargo; 8) conteúdos programáticos; 9) carga horária; 10) salário básico. Os editais que não apresentavam alguma dessas categorias foram excluídos da análise. Para a

¹ A partir de janeiro de 2013, com a emancipação de Pinto Bandeira, o estado do Rio Grande do Sul passou a ter 497 municípios.

organização dos dados, também foram utilizadas informações de identificação dos editais: nome do município; número e ano do edital; data de publicação do documento.

Por se tratar de pesquisa em andamento, nesta comunicação serão apresentados somente resultados referentes às categorias escolaridade exigida, atribuições do cargo e conteúdos programáticos.

Resultados

As publicações dos editais ficaram assim distribuídas no período contemplado neste estudo:

Tabela 1: Ano de publicação dos editais

Ano	Nº de editais	%
2008	4	2,35
2009	22	12,94
2010	33	19,41
2011	72	42,35
2012	39	22,94
Total	170	100

Os dados indicam um aumento do número de concursos especialmente em 2011. No entanto, é preciso destacar que a amostra não é representativa e, dada a escolha metodológica, os anos de 2008 e 2012 não foram considerados integralmente.

Foram 33 as empresas responsáveis pela elaboração dos editais, como indica a tabela a seguir.

Tabela 2: Empresas responsáveis pela elaboração dos editais

Empresa	Nº de editais	%
Objetiva Concursos Ltda	78	45,88
Fundatec	17	10
Energia Essencial Concursos Ltda	9	5,29
Precisão Concursos e Serviços	7	4,12
Premier Concursos Ltda	6	3,53
Pontua Prestação de Serviços em Concursos Ltda	5	2,94
Sellector Concursos	5	2,94
Sem identificação	4	2,35
Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul – FMP	3	1,76
Fundação La Salle	3	1,76
MS Concursos	3	1,76
Una Gestão e Assessoria Ltda	3	1,76
Outras	27	15,88
Total	170	100

A diversidade de empresas responsáveis pelos editais pode justificar a diversidade de termos e exigências encontradas, como mostraremos a seguir. No entanto, é claro o predomínio de uma das empresas, responsável por quase metade dos editais encontrados. Esses documentos, dessa forma, podem não estar necessariamente orientados por particularidades de seus respectivos municípios, mas por particularidades da empresa que os produziu.

Em relação à escolaridade exigida, tomando como base o disposto na Lei nº 9.394/96, consideramos que, quando o edital mencionava como escolaridade mínima um curso superior, tratava-se de curso de licenciatura. Havendo outras determinações de escolaridade mínima exigida no concurso, mantivemos os termos do edital. Os dados encontrados foram agrupados na tabela a seguir.

Tabela 3: Escolaridade exigida

Escolaridade	Nº de editais	%
Licenciatura Plena em Artes	24	14.12
Licenciatura Plena em Educação Artística	23	13.53
Licenciatura Plena em Artes ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica	21	12.35
Licenciatura Plena em Educação Artística ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica	19	11.18
Licenciatura Plena em Música	15	8.82
Licenciatura Plena em alguma das áreas de Artes	14	8.24
Licenciatura Plena	10	5.88
Licenciatura Plena em Educação Artística ou pós-graduação	9	5.29
Licenciatura Plena em Música ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica	9	5.29
Licenciatura Plena em Educação Artística ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental	5	2.94
Licenciatura Plena em Educação Artística ou Artes	4	2.35
Licenciatura Plena em Artes ou pós-graduação	2	1.18
Licenciatura Plena em Música ou pós-graduação	2	1.18
Licenciatura Plena em Artes (educação artística) ou outra graduação correspondente com formação pedagógica ou Licenciatura Plena em Língua Portuguesa ou Licenciatura Plena em Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1	0.59
Licenciatura Plena em Artes para os Anos Finais do Ensino Fundamental	1	0.59
Licenciatura Plena em Educação Artística ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica ou pós-graduação.	1	0.59
Licenciatura Plena em Educação Artística - Música ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica	1	0.59
Licenciatura Plena em Educação Artística ou Artes – Música	1	0.59
Licenciatura Plena em Educação Artística ou Artes Visuais ou outra graduação correspondente com formação pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental	1	0.59
Licenciatura Plena em Educação Artística para os Anos Finais do Ensino Fundamental	1	0.59
Licenciatura Plena em Música ou Bacharelado com formação pedagógica	1	0.59
Licenciatura Plena em Música ou curso normal em nível médio para os anos Finais do	1	0.59

Ensino Fundamental		
Licenciatura Plena em Música ou especialização em Música	1	0.59
Licenciatura Plena em Música ou Licenciatura Plena em Educação Artística com curso de formação específica na área de música (360 horas) ou Licenciatura Plena com curso de formação específica na área de música (360 horas)	1	0.59
Licenciatura Plena em Música ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica ou curso normal em nível médio	1	0.59
Licenciatura Plena em Música ou outra graduação correspondente com complementação pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental	1	0.59
Total	170	100.00

Os dados indicam que somente 27 (15,88%) dos 170 editais analisados definem a Licenciatura em Música como escolaridade exigida. Outros dois editais mencionam a palavra música, mas como uma habilitação da Licenciatura em Educação Artística ou Artes. É claro o predomínio dos termos Educação Artística e Artes no conjunto dos editais analisados. Isso sugere que o aumento do número de concursos verificado especialmente em 2011 não parece ter relação com a promulgação da Lei nº 11.769/08 e os prazos nela definidos. Indica, ainda, inconsistência entre a nomenclatura atual dos cursos superiores e a formação exigida do professor que irá atuar na educação básica, já que os editais analisados são posteriores à homologação das diretrizes curriculares nacionais para os diversos cursos de graduação no campo das artes.

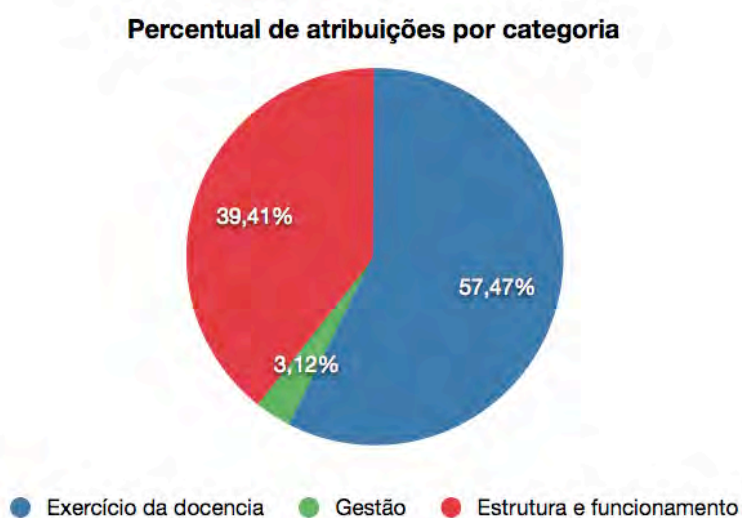
A expressão “outra graduação correspondente”, apresentada em editais que exigem Licenciatura em Educação Artística ou Artes, abre espaço para licenciados em música, mas também para licenciados em outras modalidades artísticas, como artes visuais, dança e teatro. Além disso, 5,88% dos editais exigem apenas Licenciatura Plena, não definindo qualquer especificidade na formação do professor. Essas observações, aliadas à recorrência dos termos Educação Artística e Artes, parece corroborar a “indefinição, ambigüidade e multiplicidade” em relação à presença da arte nos currículos escolares apontadas por Penna (2004, p. 20).

Os diferentes modos pelos quais os editais analisados definem a escolaridade exigida dão margem a diferentes interpretações, tanto em relação à formação do professor quanto aos conteúdos a serem trabalhados. Não está claro, portanto, o entendimento dos sistemas municipais de ensino acerca do modo como o componente curricular arte deva ser desenvolvido nas escolas. Além disso, a presença pouco expressiva da exigência de

Licenciatura em Música pode indicar que o conteúdo música, obrigatório a partir da Lei nº 11.769/08, será ministrado por outros professores, que não os licenciados em música. Isso é preocupante tendo em vista as atribuições do cargo de professor definidas nos editais analisados, como apresentaremos a seguir.

Os dados referentes às atribuições do cargo foram agrupados por similaridade e classificados em três categorias: exercício da docência; estrutura e funcionamento da escola; e gestão. A categoria exercício da docência engloba as atribuições relacionadas à prática individual do professor junto aos alunos. A categoria estrutura e funcionamento da escola reúne atribuições relacionadas à organização da escola. A categoria gestão refere-se às atribuições de administração, direção e supervisão escolar. O gráfico 1 apresenta o percentual de cada categoria, considerando o total de atribuições encontradas em todos os editais.

Gráfico 1: Atribuições por categorias



Na tabela a seguir, apresentamos a frequência das principais atribuições relativas ao exercício da docência, exercício que deve ser planejado e que tem os alunos como sujeitos principais. Cabe ao professor orientar as aprendizagens de seus alunos, constatar suas necessidades, avaliar seu desenvolvimento, registrar sua frequência e oportunizar atividades de recuperação.

Tabela 4: Atribuições relativas ao exercício da docência

Atribuições	Nº de editais	%
Elaborar plano de trabalho	160	94,11
Orientar e/ou zelar pela aprendizagem dos alunos	150	88,23
Estabelecer os mecanismos de avaliação do desenvolvimento do aluno	142	83,52
Organizar registros referentes à frequência e ao desenvolvimento do aluno	129	75,88
Levantar e interpretar dados sobre a realidade de sua classe	126	74,11
Participar dos períodos dedicados ao planejamento	114	67,05
Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos	104	61,17
Elaborar e oferecer estratégias de recuperação aos alunos que apresentarem necessidade	98	57,64
Participar dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional	96	56,47
Observar necessidades e carências dos alunos propondo o encaminhamento aos setores específicos de atendimento	66	38,82
Organizar registros referentes aos conteúdos e atividades desenvolvidas	22	12,94

As atribuições do professor, no entanto, são mais amplas, incluindo atividades que vão além do trabalho individual junto aos alunos. Essas atribuições indicam que o funcionamento da escola é sistêmico, contemplando a equipe diretiva da escola, os professores, a secretaria de educação, as famílias e a comunidade.

Tabela 5: Atribuições relativas à estrutura e ao funcionamento da escola

Atribuições	Nº de editais	%
Contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino	133	78,23
Participar de atividades extraclasse	119	70
Integrar órgãos complementares da escola	111	65,29
Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade	100	58,82
Participar da elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola	100	58,82

Participar de cursos de formação, treinamentos, seminários e/ou encontros oportunizados pela Secretaria Municipal de Educação	69	40,58
Participar de reuniões e conselhos de classe	66	38,82
Realizar trabalho integrado com o apoio pedagógico	64	37,64
Cooperar com a coordenação pedagógica, orientação educacional e direção	61	35,88

Por fim, as atribuições relativas à gestão, proporcionalmente bem menos frequentes, são aquelas referentes ao exercício de funções específicas na estrutura escolar, como direção, vice-direção, supervisão, administração e orientação escolar.

Atribuições específicas ao ensino de música foram encontradas em apenas quatro dos 170 editais analisados e, conforme exemplificam os trechos a seguir, elas indicam concepções diversas de ensino de música na escola.

Ministrar aulas de violão e canto; regência de coral Municipal e instrução e treinamento de instrumentos de percussão e sopro em bandas escolares com alunos da rede municipal, como acompanhamento em apresentações e avaliações.

Planejar e ministrar aulas selecionando os conteúdos/conceitos teórico-práticos pertinentes ao ensino da música, (...) proporcionando aos educandos noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, bem como aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural. Desenvolver atividades musicais utilizando diversos instrumentos musicais, bem como a prática do canto coletivo; desenvolver atividades musicais considerando as músicas que os alunos vivenciam em seu cotidiano, bem como atividades que atendam a realidade das escolas; fomentar as necessárias interações com os demais componentes curriculares.

Quanto aos conteúdos programáticos apresentados nos editais, identificamos quatro grupos principais: língua portuguesa; legislação; conteúdos didáticos, que concernem a aspectos gerais da formação e atuação do professor; e conteúdos específicos, relacionados ao campo disciplinar e pedagógico específico de uma área.

Apresentamos, na tabela a seguir, a frequência de conteúdos didáticos e conteúdos específicos de música encontrados no conjunto dos 170 editais analisados e suas respectivas subcategorias.

Tabela 5: Conteúdos programáticos

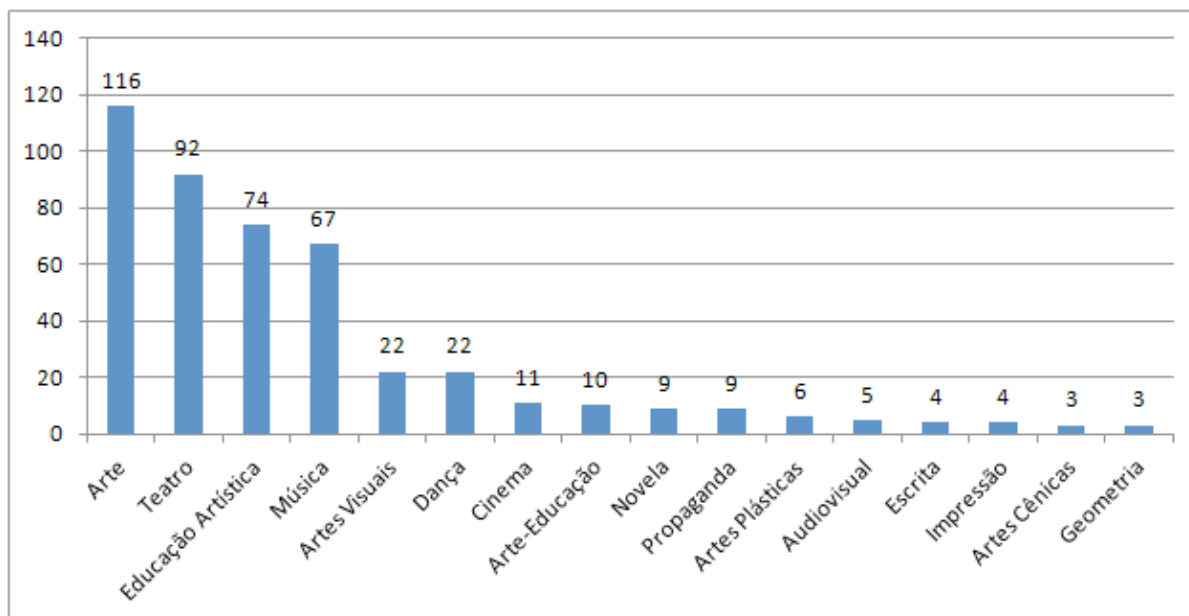
Conteúdos	Nº de editais	%
<i>Conteúdos gerais</i>		
Bases teóricas da/para a educação e atuação docente	146	85.88
Estrutura e organização do sistema escolar	83	48.82
Estrutura e organização da escola	28	16.47
<i>Conteúdos específicos de música</i>		
Conteúdos disciplinares de música	59	34.71
Conteúdos pedagógico-musicais	25	14.71

A subcategoria Bases teóricas da/para a educação e atuação docente é constituída principalmente por conteúdos relacionados a teorias de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, aspectos históricos e filosóficos da educação, planejamento e avaliação, além de temas transversais. O fato de ser essa a categoria mais frequente sugere maior ênfase, nos editais, em conhecimentos comuns à formação do professor, independentemente de sua área de formação e atuação.

A subcategoria Estrutura e organização do sistema inclui conteúdos voltados à organização e à gestão do sistema educacional, o que aponta para conhecimentos relativos a normas e orientações legais, bem como a necessária compreensão da administração pública na área da educação. Indicam, assim, a localização da escola dentro de sistemas mais amplos, como instâncias com que a escola dialoga, negocia ou a que deve se subordinar. Conteúdos referentes à Estrutura e funcionamento da escola tratam da organização e gestão internas à escola. Menos frequentes, esses conteúdos fazem referência a projetos político-pedagógicos e a aspectos da gestão e organização escolar.

Os conteúdos específicos dos editais trazem uma diversidade de termos para designar modalidades de arte, conforme apresentados no Gráfico 2. Alguns conteúdos, inclusive, são de modalidades que não se referem, necessariamente, à arte, como propaganda e geometria, ou são diferentes daquelas destacadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como cinema, novela, escrita e impressão. A soma das frequências é superior ao número de editais analisados porque um mesmo edital pode apresentar mais de uma modalidade.

Gráfico 2: Áreas artísticas mencionadas



Os conteúdos específicos são bem menos frequentes como conteúdos programáticos dos editais que os conteúdos gerais, especialmente aqueles referentes a Bases teóricas da/para a educação e atuação docente. Observamos, ainda, o predomínio de conteúdos disciplinares em relação aos pedagógicos. Somados os conteúdos sobre história da música ocidental, fundamentos da música e percepção musical, têm-se mais do que o dobro da soma dos conteúdos pedagógico-musicais, os quais, em sua maioria, apresentam termos genéricos, como pedagogias musicais ou fundamentos da educação musical. Os editais parecem ser mais específicos ao definir o que entendem por saber música do que por saber ensinar música.

Considerações finais

Nesta comunicação apresentamos resultados parciais da análise de editais de concursos públicos para professores de artes, educação artística ou música, com o objetivo de compreender como diferentes sistemas de ensino concebem a docência de música na educação básica. Embora parciais, esses resultados indicam que, ao menos no universo dos editais analisados, a docência de música na educação básica não tem sido tratada em suas especificidades. Destacamos, nesse sentido, a frequência pouco expressiva de editais que exigem Licenciatura em Música, a recorrência dos termos Educação Artística e Artes no

conjunto dos editais analisados e o predomínio de conteúdos programáticos gerais, em detrimento dos específicos da música, tanto disciplinares quanto pedagógicos.

As diferentes nomenclaturas encontradas referentes à escolaridade, aliadas à diversidade de termos utilizados para designar modalidades de arte nos conteúdos programáticos dos editais, sinalizam a permanência da “indefinição, ambigüidade e multiplicidade” em relação ao ensino da arte na educação básica, como observado por Penna (2004, p. 20), há quase dez anos. Sugerem, assim, que a Lei nº 11.769/08 ainda não conseguiu alterar de modo significativo os sistemas escolares em relação ao ensino de música, embora sejam necessários estudos específicos sobre os impactos da Lei para confirmar essa especulação.

Por outro lado, acreditamos que a análise das atribuições do cargo de professor, mesmo trazendo poucas especificidades do campo da música ou da educação musical, possa nos auxiliar a melhor compreender o que se espera de um professor da educação básica, independentemente de sua formação e de sua área de atuação, o que poderá retroalimentar a preparação dos licenciados em música.

Para as próximas etapas deste estudo, pretendemos aprofundar a análise das categorias aqui contempladas, bem como abarcar outros aspectos dos editais, o que pode nos ajudar a compreender melhor as várias dimensões que constituem a docência de música na educação básica.

Referências

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 39-47, mar. 2007.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 81-88, set. 2003

Softwares e Exercícios Online para o desenvolvimento da Percepção Musical de Professores de Música em Formação Superior

Pamella Castro Rodrigues
 UEPA
pamelrodrigues@uol.com.br

Resumo: Este artigo é um recorte da dissertação que tem como tema “Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de *softwares* para superação de dificuldades”. O tema deste artigo trata da indicação de recursos computacionais para o desenvolvimento da percepção musical de professores de música em formação a partir das dificuldades identificadas no estudo do caso da disciplina Percepção e Análise I do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará. Tem como principal objetivo identificar recursos computacionais que possam contribuir para o desenvolvimento da percepção musical desses licenciandos em música, descrevendo seus usos nesse aprendizado. Como metodologia, foram realizadas buscas de ferramentas computacionais na *Internet* tendo como critérios que fossem *softwares* e *exercícios online*, gratuitos e em português. Nesta busca foram encontrados recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da percepção musical tendo como foco a superação de dificuldades deste em relação à leitura e escrita rítmica e melódica.

Palavras chave: Licenciando em música, percepção musical, computador.

Introdução

Neste artigo estão propostos usos do computador como auxiliar no desenvolvimento da percepção musical de estudantes universitários de música, considerando dificuldades apresentadas a partir do estudo do caso da disciplina Percepção e Análise I do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

A partir dos dados coletados, pode-se perceber que a utilização de ferramentas computacionais por estudantes de graduação em música é possível. Isto foi identificado nas respostas dos dezessete estudantes da disciplina em questão que foram entrevistados. Todos eles têm de alguma forma acesso ao computador e à *Internet*, o que mostra a viabilidade de uso desses recursos.

O curso e o mundo da música exigem um profissional que seja capaz de relacionar os diversos conhecimentos musicais e para isso, trabalhar a compreensão do que ouvem e as relações que podem ser feitas com várias formas de registro escrito, desde a notação musical ocidental convencional às mais diversas formas de escrita, com o que se executa, permitindo

que este músico-professor-pesquisador seja autônomo no seu próprio entendimento da música que ele ouve e/ou faz.

Relação entre percepção musical e notação

A notação musical é um recurso utilizado na música para o registro escrito da ideia musical de um compositor. Edwin Gordon (2000) diz que “a notação musical é um conjunto de símbolos visuais destinados a representar o som da música” (GORDON, 2000, p. 21). O conhecimento desse registro é importante para o fazer musical para que se saiba decifrar o que um determinado compositor quis expressar em algum momento.

O código musical abrange elementos relacionados a aspectos sonoros e expressivos na música. Daniel Levitin (2006) relaciona sete atributos ou dimensões na música: a Altura, o Ritmo, o Andamento, o Contorno, o Timbre, o Volume e a Localização Especial.

- A Altura é um construto puramente psicológico, relacionado tanto à frequência física real de uma nota particular, quanto à sua posição relativa numa escala musical. É a altura que permite respondermos à questão: “Qual é a nota?” (“É dó sustenido”).
- O Ritmo diz respeito às durações de uma série de notas. [...]
- O Andamento se refere à velocidade geral ou andamento da peça.
- O Contorno descreve a forma geral de uma melodia, levando em conta apenas o padrão de “sobe” e “desce”.
- O Timbre é o que diferencia um instrumento de outro – digamos, um trompete de um piano – quando os dois estão tocando a mesma nota. Trata-se de um tipo de cor tonal que é produzido pelos harmônicos das vibrações de um instrumento.
- O Volume é um outro construto puramente psicológico que se relaciona (de maneira não linear e de maneiras pouco compreendidas) à amplitude física de uma nota.
- A Localização Especial é uma indicação que interpretamos baseando-nos primordialmente no tempo e em diferenças espectrais naquilo que ouvimos (LEVITIN, 2006, p. 26).

A partir desses atributos na música, que ao mesmo tempo em que podem ser vistos separadamente (LEVITIN, 2006, p. 26) são interdependentes, dois aspectos sonoros podem ser destacados como principais: a Altura e a Duração.

A notação musical tradicional propõe registrar estes aspectos relacionando-os a uma visão horizontal e vertical da partitura: a Duração, observada na visão horizontal, é visualizada a partir das fórmulas de compasso e figuras rítmicas, envolvendo principalmente as dimensões de Ritmo e Andamento; a Altura, tratada na visão vertical, que envolve de modo

mais próximo a dimensão de Contorno, apresenta as relações entre grave e agudo expostas nas notas musicais dispostas no pentagrama.

Esses aspectos foram tratados nas aulas da disciplina Percepção e Análise I como base para música, sendo trabalhados outros aspectos que se relacionavam a esses. As dificuldades apresentadas pelos estudantes estão diretamente ligadas à compreensão destes dois aspectos em relação ao registro escrito.

Paralelamente a esta disciplina, há outra chamada Leitura e Escrita Musical, que trata principalmente da relação entre os aspectos musicais e o código musical escrito. A interdependência entre essas disciplinas foi visualizada no fato de que não se interpretam os códigos sem compreender a música que se ouve ou faz e não há evolução na compreensão de aspectos mais profundos na música sem a autonomia na interpretação destes. A principal dificuldade em Percepção e Análise I da professora, foi o fato de não poder avançar, aprofundar com maior velocidade sem se preocupar com questões que são fundamentais para esse aprofundamento na música.

Este problema está diretamente relacionado ao tempo de aulas para a disciplina (uma hora e quarenta minutos por semana), ainda considerando que esses estudantes vêm de formações diferentes e têm conhecimentos e práticas diferentes em música. Além disso, para o desenvolvimento da compreensão musical e relação do código ouvido com o código escrito, são necessários exercícios diários. Muitos desses estudantes já entendem isso, mas nem sempre o esforço deles é suficiente, principalmente pela ausência de correção imediata desses exercícios extraclasse. Outro problema está em que muitas vezes se trata da mera decodificação de símbolos sem atribuir-lhes significado musical. Gordon (2000) explica que:

A teoria musical tenta definir e explicar os fundamentos por detrás do uso destes símbolos visuais e, todavia, na melhor das hipóteses, a notação funciona apenas como fotografia estática, enquanto a música flui como um filme. A audição é a compreensão do fluir da música. É importante conseguir-se fazer a audição dessa fluidez, quer se compreenda ou não a notação ou a teoria musical, e os artistas do *jazz* e da música popular provam isso todos os dias. Compreender a notação e a teoria musical sem a capacidade de audiar tem um valor muito discutível. No entanto, há alunos de música que nas aulas são ensinados a fazer isso todos os dias. Com efeito, é possível definir a teoria musical como a ignorância da audição institucionalizada e reduzida a um sistema (GORDON, 2000, p. 21-22).

Utilização de *softwares* na superação de dificuldades na relação entre percepção musical e notação

A utilização de *softwares* e exercícios *online* direcionados ao estudo, tanto em sala de aula quanto individual, pode ser um modo de superar esses problemas de esvaziamento da aprendizagem e levar ao desenvolvimento da audição¹. Isto, a partir do pressuposto de que a correção imediata de erros, a interatividade e a ludicidade (que ajuda na persistência e a vencer o cansaço do estudante) favorecem a compreensão e interditam a estagnação no nível do adestramento.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes em Percepção e Análise I estão ligadas principalmente à capacidade de atribuir significado à música relacionada ao registro escrito - ainda que se tratem de estudantes com certa experiência em música, não se devendo desconsiderar os conhecimentos por eles adquiridos anteriormente. Essas dificuldades foram classificadas em:

- Leitura e escrita Rítmica
- Leitura e escrita Melódica
- Leitura e escrita Rítmico-Melódica

Em pesquisa na *Internet*, foram encontrados vários recursos que podem ser utilizados no aprendizado musical com foco no desenvolvimento da percepção musical. Entre esses recursos, foram encontrados e destacados alguns que pudessem auxiliar no estudo de música, principalmente na compreensão da notação musical. A busca foi feita com os critérios de que os recursos fossem:

- *Softwares* e exercícios *online*
- Gratuitos
- Em Português

Esses critérios foram escolhidos considerando-se principalmente a facilidade de acesso aos *softwares* e exercícios, entendendo que estes podem ser acessados em qualquer computador, tanto no laboratório de música e informática da UEPA quanto em computadores pessoais, emprestados ou alugados, principalmente em relação aos exercícios *online*. Eles

¹ Termo proposto por Gordon (2000) como único produto que lhe interessou observar em sua Teoria de Aprendizagem Musical. Trata-se do processo de dar significado à música mesmo quando ela não está fisicamente presente.

foram definidos baseados na necessidade de superação dos problemas categorizados anteriormente.

Leitura e escrita rítmica

Na busca realizada não foram encontrados *softwares* e exercícios *online*, de acordo com os critérios estabelecidos, que se destinassem somente ao estudo de aspectos rítmicos. É interessante o fato de haver mais recursos relacionados à melodia. Quanto aos recursos destinados ao estudo do ritmo, observou-se que estes estão inseridos em *softwares* e exercícios *online* mais elaborados, envolvendo os aspectos rítmicos e melódicos no mesmo recurso.

Alguns desses recursos propõem exercícios rítmicos separados dos melódicos e outros trabalham os dois aspectos em um mesmo exercício, o que pode ser observado no tópico posterior, “leitura e escrita rítmico-melódica”.

Gordon (2000) fala que o estudo do ritmo necessita da relação com o movimento corporal, o que ainda pode ser um entrave na utilização desses meios informáticos, considerando que muitos desses *softwares* e exercícios *online* trabalham os aspectos rítmicos relacionados diretamente com a notação musical ocidental convencional.

Muitos professores tentam ensinar a notação do ritmo através da notação rítmica, mas como a notação rítmica é necessariamente imprecisa – sendo impossível notar o movimento e o fluir da música -, o único modo de compreender o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo. A notação rítmica, tal como foi concebida historicamente, só pode ajudar os músicos a lembrar o que já conhecem por audição e, assim sendo, afigura-se curioso que a necessidade do solfejo rítmico não tivesse sido reconhecida senão séculos depois da aceitação da necessidade do solfejo tonal (GORDON, 2000, p. 99-100).

Esse entrave, no entanto, pode ser solucionado por meio de recursos oferecidos pelo computador que cada vez mais vem aprofundando a relação entre o virtual e o real.

Leitura e escrita melódica

Para exercitar as questões relacionadas à melodia foram encontrados *softwares* e exercícios *online* que se propunham a trabalhar somente o desenvolvimento desta. Considerando que a melodia foi o primeiro aspecto que recebeu a atenção quanto à

necessidade de notação, enquanto o ritmo teve seu registro por mais tempo relacionado ao ritmo da voz falada, muitos recursos estão associados à relação da memória das alturas com a notação musical.

Levitin (2006) explica que a definição dos padrões de altura na música está diretamente ligada à cultura, o que dificulta a definição de padrões.

Uma vez que culturas diferentes usam escalas musicais diferentes, não há universais musicais independentes de cultura, no que tange à altura. No mundo, a altura de um objeto sonoro tem uma relevância ecológica menor do que a cor, já que geralmente não revela propriedades importantes do objeto. Essa falta relativa de saliência da altura pode mesmo conspirar contra a sua aquisição, que deixa de ser espontânea (LEVITIN, 2006, p. 32).

A espontaneidade pode ser vista com maior frequência no ritmo pelo fato de poder ser experimentado constantemente pelos movimentos corporais e pela verbalização na língua que falamos.

Foram encontrados seis recursos, de acordo com os critérios adotados, que se destinam somente a exercitar a melodia. Dentre estes, cinco são exercícios *online* e um é *software*.

O *software Guido*² permite o estudo de intervalos, tríades, tétrades, modos e notas individuais, suportando um grande número de opções de configuração.

Para exercícios *online*, onde não há a necessidade de baixar o programa, há o *site MusicaTI: aprendendo música com tecnologia*³ que dispõe de quatro exercícios que trabalham a organização das notas da escala de Dó Maior, a composição melódica com escuta imediata e a leitura de notas nas claves de Sol e Fá. São exercícios simples, direcionados a um público iniciante (principalmente crianças). Apesar de ser um ambiente para infantes, podem ser trabalhadas algumas dificuldades apresentadas por alguns estudantes, como a leitura de notas nas claves de Sol e Fá.

Há também o **Jogo da Memória – Percepção de Alturas**⁴. É um jogo onde se devem identificar os pares da mesma altura de uma sequência sonora, dó-ré-mi-fá-sol. É um jogo simples que pode trabalhar a diferenciação de tonalidades, mesmo que de uma sequência parecida.

² <http://www.oocities.org/br/bbasseto/download/index.htm>

³ <http://www.musicati.com.br/jogosmusicais>

⁴ <http://musicaeadoracao.com.br/25481/jogo-da-memoria-percepcao-de-alturas/>

O jogo **Ouvindo Absoluto**⁵ se destina a trabalhar a memória e a distinção de alturas absolutas. São dispostas inicialmente duas notas para identificação, sendo que o jogador ouve um som e seleciona o nome da nota tocada. A cada nível, aumenta o número de notas.

No exercício *online* que tem um nome bem sugestivo, **Ditado Melódico**⁶, é tocada uma sequência de notas que o jogador deverá escrever no pentagrama. A primeira nota executada sempre será um Dó e já estará escrita na partitura. É possível alterar o número de notas a serem tocadas (de 2 a 11), a velocidade e a nota mais aguda que pode aparecer (do Dó 3 ao Fá 4). Utiliza somente a clave de Sol.

O site **TEORIA.COM** também propõe vários exercícios *online* para o estudo de questões que envolvem a percepção musical em diversos temas da teoria musical propondo exercitar cada habilidade separadamente. Disponível em diversas línguas, tem a tradução para português⁷ que proporciona alguns exercícios nesta língua.

É dividido em exercícios de Percepção, onde são trabalhadas Notas e Intervalos (Percepção de Notas; Percepção de Intervalos), Acordes (Percepção de Tríades; Percepção de Tétrades; Percepção de Tríades e Tétrades; Treinamento da Percepção de Progressões Harmônicas; Treinamento da Percepção de Progressões de Jazz) e Escalas e Melodias (Percepção de Escalas; Ditado Melódico; Ditado a Duas Vozes), e Habilidades Teóricas e de Leitura que exercitam Armaduras de clave (Construção; Identificação), Claves, leitura, escalas (Leitura em claves), Escalas (Construção; Identificação), Intervalos (Construção; Identificação), Acordes (Tríades - Construção e Identificação; Tétrades - Construção e Identificação; Acordes de Nona - Construção e Identificação).

Leitura e escrita rítmico-melódica

Para este tópico foram encontrados: um *site* de exercícios *online* e cinco *softwares* que podem ser utilizados no desenvolvimento da percepção musical relacionada à notação musical.

O *site* **A Educação Musical e @s TIC**⁸ dispõe exercícios com identificação de trechos musicais em áudio com resposta objetiva em questões de múltipla escolha. Os exercícios

⁵ <http://www.pratiquemusica.com.br/ouvido-absoluto.jsp>

⁶ <http://music-net.awardspace.biz/>

⁷ <http://www.teoria.com/loc/pt/index.php>

⁸ <https://sites.google.com/site/ruimfroda/>

estão organizados por assuntos dentro das categorias Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma.

O *software Solfege*⁹ é um programa que propõe exercícios de ritmo e melodia. Ele também permite realizar algumas atividades de execução e não somente de identificação. As atividades, que podem ser configuradas, tratam dos assuntos Intervalos (Intervalos melódicos ascendentes; Intervalos melódicos descendentes; Intervalos melódicos; Intervalos harmônicos; Cantar intervalos; Comparar intervalos), Ritmo (Ritmo; Batucar ritmo gerado; Ditado rítmico), Teoria (Nomear intervalos; Nomear escalas; Sílabas solfa), Acordes (Acordes na posição raiz; Inversões de acordes; Cantar acorde; Cantar nota do acorde), Escalas (Praticar), Outros (Entonação; Ditado; Identificar nota; Outros exercícios; Configurar você mesmo; Progressões harmônicas; Ouvir notas; Cadências).

Além dos *softwares* específicos para o exercício de elementos da música, acredita-se que possam ser usados, de acordo com a proposta de cada professor, outros programas de música para o trabalho em percepção musical.

Os *softwares* para edição de partitura podem ser muito úteis considerando a proximidade entre a relação da escrita com a audição imediata desta. Dois programas de edição de partituras, em português e grátis, foram encontrados. O **EdiTom**¹⁰ é um editor de partituras que possui cinco níveis de escrita até chegar à partitura tradicional: na Forma Um aparecem somente bolas em cores diferentes com o nome das notas que tem sua largura de acordo com a duração; na Forma Dois acrescenta-se o pentagrama e a clave; na Forma Três, as figuras rítmicas; na Forma Quatro não há mais a relação de duração com a largura das notas; na Forma Cinco a notação está quase no modo convencional, exceto pelas cores que ainda permanecem; a última forma é a da Partitura. Além da partitura, o programa oferece um tutor para os instrumentos Flauta Doce, Violão e Piano/Teclado. Para baixar, é necessário um cadastro gratuito no *site*.

O outro *software* encontrado foi o **MuseScore**¹¹. Permite um número ilimitado de pautas por sistema, com até quatro vozes por pauta e utiliza vários meios de inserção de notas (*mouse*, teclado ou MIDI).

⁹ <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld50179.htm>

¹⁰ http://www.softwarerpublico.gov.br/ver-comunidade?community_id=21650445

¹¹ <http://musescore.org/>

Além destes programas, pode-se acrescentar dois *softwares* para edição de áudio que se acreditou serem interessantes, pois permitem ao usuário manipular alguns elementos sonoros de gravações já existentes, com a possibilidade de fazer alterações nos níveis horizontal e vertical da música. Essas ferramentas podem auxiliar na criatividade dos estudantes e, apesar das diversas possibilidades de utilização desses programas, destaca-se a ajuda que esses instrumentos podem proporcionar em uma transcrição ou, como dizem, “tirar música de ouvido”.

Um deles é o **BestPractice**¹² que permite abrandar ou acelerar uma música, quer a partir de um arquivo de MP3 ou diretamente do CD sem distorção da altura. Também é possível alterar o tom da música sem afetar seu ritmo e selecionar um trecho da música que será ouvido.

Outro *software* mais complexo é o **Audacity**¹³ que tem as mesmas funcionalidades do programa anterior, além da possibilidade de gravação, reprodução e importação/exportação de sons, podendo aplicar cortes, copiar e colar recursos (com funcionalidades de desfazer/refazer ilimitadas), mixar faixas e aplicar efeitos na gravação. A manipulação é feita a partir da representação visual das ondas sonoras.

Considerações

Neste artigo foram apresentados *softwares* e exercícios *online* que pudessem contribuir para o desenvolvimento da percepção musical de estudantes. Entre os recursos computacionais citados, encontrados a partir dos critérios estabelecidos, observou-se a maior atenção ao treinamento do ouvido absoluto, a identificação de notas separadas, não se dando muita atenção a relações de contorno melódico. Para o ritmo, poucas são as opções de experimentação, principalmente pelo fato de quase todas as ferramentas encontradas ainda não fornecerem uma experiência além da relação entre audição e visão.

A categorização “graduação e língua portuguesa” foi uma tentativa de considerar a democratização do acesso dos estudantes às ferramentas computacionais, compreendendo esta experiência inicial como uma abertura para a utilização dos diversos recursos oferecidos pelo computador.

¹² <http://bestpractice.sourceforge.net/>

¹³ <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>

Acredita-se que a capacidade de dar significado à música e o uso das ferramentas computacionais para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais contribuem para que estes indivíduos estejam seguros em sua prática profissional, podendo também agir como mediadores do conhecimento na formação musical de outros estudantes.

Referências

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 23-44.

Sons e Pulso: reflexões e percurso de um projeto de pesquisa e extensão

Luciana Requião

UFF

lucianarequiao@id.uff.br

Resumo: Buscamos neste texto apresentar o percurso de um projeto de pesquisa e extensão que teve como objetivo principal buscar subsídios para desenvolver propostas de formação inicial e continuada na área da educação musical para professores não especialistas em música da rede pública de quatro municípios vizinhos, localizados nos sul do estado do Rio de Janeiro. O projeto culminou com o desenvolvimento do material didático intitulado “Sons e pulso: formação inicial em música e educação” e nos proporcionou uma melhor compreensão das possibilidades e dificuldades na democratização do acesso ao ensino musical na escola pública. Nesse sentido, entendemos que uma das formas concretas de atuação que nos é possível é a contribuição na formação inicial e continuada de professores, e que para isso se faz necessário o contato direto com a realidade das escolas.

Palavras chave: educação musical, formação de professores, material didático.

Introdução

O trabalho apresenta um percurso de pesquisa e extensão que culminou no desenvolvimento do material didático intitulado “Sons e Pulso: formação inicial em música e educação”. O projeto, desenvolvido entre julho de 2011 e dezembro de 2012, teve como objetivo principal buscar subsídios para desenvolver propostas de formação inicial e continuada na área da educação musical para professores não especialistas em música da rede pública de quatro municípios vizinhos – Angra dos Reis, Paraty, Rio Claro e Mangaratiba – localizados nos sul do estado do Rio de Janeiro. Nesse percurso nos deparamos com questões fundamentais ao debate sobre possibilidades para a implementação da Lei 11.769/08, que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores nos parece uma das formas concretas de atuação possível para que o acesso ao ensino da música em todos os níveis da educação básica, como prevê a Lei, se torne real. O que apresentaremos é, portanto, trabalho resultante de pesquisa e também relato de experiência.

O texto foi organizado de forma a apresentar o contexto onde demos os primeiros passos de nossa pesquisa, seu desdobramento em um curso de extensão e o desenvolvimento do material didático, e algumas reflexões que consideramos importantes ao atual debate sobre

a implementação da Lei 11.769/08, em especial em relação à formação de professores. Os resultados vão ao encontro de outros trabalhos que, assim como o nosso, apontam para a necessidade de formação musical de professores das séries iniciais, como é o caso de Garbosa e Bellochio (2010) e Figueiredo (2007). Assim como Penna (2008), observamos ainda a importância em se conhecer o contexto escolar para que nossas ações, ao refletir as possibilidades locais, sejam mais eficazes.

Preliminares: pesquisa e extensão

Em agosto de 2008 havia sido sancionada a Lei 11.769, que prevê a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas como componente curricular da disciplina artes. O veto ao artigo 2º da Lei, que previa formação específica para os professores de música, trouxe a tona o debate sobre o perfil desse professor e o que significaria, efetivamente, a educação musical como componente obrigatório em toda a educação básica¹.

Atuando como professora de uma universidade pública em um município do sul do estado do Rio de Janeiro, e junto a um grupo de estudantes de pedagogia, indagava naquele momento como estariam as escolas públicas daquela região compreendendo a Lei, e qual seriam as perspectivas para seu cumprimento no prazo estipulado para sua implementação, que findaria em agosto de 2011.

Através de um projeto de pesquisa que buscava conhecer as práticas musicais nas escolas, assim como a forma como a educação musical enquanto área de conhecimento é conhecida e reconhecida pelos professores e diretores das escolas, foi como se deu nosso primeiro contato com os professores da rede pública de ensino da região.

A bibliografia que norteou a pesquisa nos mostra a longa trajetória na busca pelo estabelecimento do ensino de música obrigatório nas escolas (FONTERRADA, 2008; OLIVEIRA e CAJAZEIRA, 2007; FUKS, 1991), assim como a busca pela validação da

¹ Segundo Alvarenga e Mazzotti (2011), o veto “ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura” (p.69). Nesse caso “distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la”. Por outro lado, Figueiredo e Pereira (s.d.) observam que a Lei 11.769/08 altera a LDB de 1996 apenas no parágrafo referente às artes, o que significa que o veto não indicaria a não necessidade de formação para o professor de música, uma vez que a obrigatoriedade do diploma de licenciatura estaria assegurada pelo artigo 62 da LDB. A conclusão é que “seguindo esta orientação, para ensinar música na escola é preciso ser licenciado em música” (s.d., p.2).

premissa de que o educador musical deve ter formação específica em música, criticando-se a polivalência do professor de artes².

Trabalhamos através de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento um questionário respondido por cerca de 100 profissionais, entre professores de diversos segmentos, e entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas visitadas. Entre as questões principais abordadas estava a compreensão que se tem do que é a educação musical nas escolas e qual seria o perfil do professor de música.

A pesquisa nos mostrou que, a despeito da Lei 11.769/08 e do término do prazo de três anos estipulado para sua implementação, a música como componente curricular ainda não era uma realidade nas escolas da região. Entre as dificuldades encontradas estavam as variadas concepções que se tem sobre o propósito da educação musical na escola, quais os conteúdos a serem abordados, a necessidade de recursos materiais e a dúvida sobre quem será o professor desse componente curricular.

Em relação às concepções sobre o propósito do ensino de música nas escolas observamos uma tendência à compreensão da música como um elemento coadjuvante ao ensino de outros conteúdos. Sobre os conteúdos a serem abordados notamos que as atividades são voltadas a atender às datas festivas, como a festa junina. De uma forma geral as escolas não possuem locais apropriados às atividades musicais, muito menos instrumentos musicais e bibliografia sobre o assunto em suas bibliotecas. A respeito de quem será o responsável pela música, encontramos situações em que funcionários das escolas “não professores” muitas vezes exerciam essa função, na falta de professor especializado. Considerações como essas nos inspirou a elaborar um curso de formação inicial para professores não especializados em música.

O curso “Formação Inicial em Música e Educação – módulo 1” teve como objetivo geral introduzir ao aluno o universo da educação musical sob sua perspectiva histórica e em suas propostas pedagógicas; auxiliar na compreensão e utilização dos elementos básicos da leitura e escrita musical; contribuir no desenvolvimento de sua capacidade de percepção musical, improvisação e composição. Nossa intenção foi oferecer aos professores uma formação inicial para que pudessem desenvolver habilidades e conhecimentos na área da música e que pudessem também desenvolver propostas de ensino musical em suas escolas. O

² Diversos autores criticam a questão da polivalência do professor de arte, defendendo uma formação específica ao professor de música. Como exemplo citamos Subtil (2009) e Penna (2004, 2007 e 2010).

que norteou nosso trabalho foram propostas como a de John Paynter e seu processo de composição empírica. O modelo TECLA de Keith Swanwick nos foi uma valiosa ferramenta de trabalho e reflexão, na busca por articular a execução, a composição e a audição com a técnica e a literatura. Trabalhamos com materiais alternativos como latas, copos plásticos além do próprio corpo³.

Naquele momento ainda não tínhamos a clareza sobre a quem oferecer tal curso. Aos professores de artes? Aos professores da Educação Infantil? Aos funcionários “não professores” que já atuavam em alguma prática musical na escola? Um município em particular, Mangaratiba, nos apresentou uma proposta.

A proposta era a de realizarmos o curso tendo como público os professores de artes lotados no município e alguns professores unidocentes. Essa ideia partiu da interpretação que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mangaratiba teve sobre os dispositivos da Lei 11.769. A SME entendeu que seriam os professores de artes já lotados em suas escolas e os professores unidocentes os responsáveis pelo ensino de música. Assim, viu em nossa proposta de extensão uma oportunidade para a qualificação desses professores na área da música.

E assim foi feito. Foram realizadas 30 horas/aula para um público de cerca de 80 professores-alunos. Ao avaliar essa experiência observamos as dificuldades em se trabalhar com um grande número de alunos em um curto espaço de tempo, que têm em sua bagagem experiências e dificuldades/facilidades diversas com a música.

Partindo do conhecimento da trajetória da educação musical nas escolas brasileiras os professores-alunos puderam ter uma compreensão mais ampla daquilo que fundamenta o propósito de uma lei como a Lei 11.769 e das motivações, tanto da SME quanto da universidade representada por nosso grupo de pesquisa, em oferecer um curso específico para a formação inicial do professor da educação básica na área da música. No mesmo sentido consideramos importante o conhecimento de propostas pedagógicas que influenciaram o pensamento e a atuação de educadores musicais no Brasil, para a compreensão de que a música tem conteúdos específicos que necessitam de propostas pedagógicas específicas para o trabalho em sala de aula. Como diria Rosa Fuks,

³ Para conhecer as propostas de John Paynter ver “Pedagogias em Educação Musical” (MATEIRO e ILARI, 2011). Sobre o modelo TECLA de Keith Swanwick, ver o livro do autor “Ensinando música musicalmente” (SWANWICK, 2003).

O professor que não conhece a trajetória histórica da área que trabalha se torna fragilizado, não tem argumentos para defender as suas visões sobre o ensino e sobre as suas decisões, e pode sucumbir facilmente diante dos desafios políticos-acadêmicos que aparecem na sua carreira (citado por FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 2007, p.54).

O nosso maior desafio foi no trabalho com a compreensão e utilização dos elementos da escrita musical e o desenvolvimento da capacidade de percepção, através de propostas que envolvessem a improvisação e a composição. O grupo, por sua heterogeneidade, e o curto espaço de tempo que dispúnhamos, mostrou uma grande limitação para esse trabalho prático. No decorrer do curso abandonamos a ideia de trabalhar com a grafia tradicional e optamos por grafias alternativas, que se mostraram bastante adequadas a esse grupo, que em sua maioria tinha formação em artes plásticas. Buscamos realizar atividades em grupo partindo de um conhecimento prévio dos alunos, mesmo que fosse aquele conhecimento inerente à nossa cultura na qual a música se faz presente a todo o momento. O processo de composição empírica de John Paynter foi a base de onde partimos para a realização de atividades com materiais variados. Buscamos promover exercícios que auxiliassem os alunos na percepção e classificação de variados timbres; das possibilidades de variação da intensidade de seu som; da possibilidade desse material promover sons mais longos ou mais curtos, sons mais agudos ou mais graves. Após a experimentação os alunos eram motivados a criar e grafar ideias musicais, observando as possibilidades de variações de seus parâmetros (timbre, intensidade, duração e altura).

É certo que um curso breve como o relatado não dá conta de um maior aprofundamento no conteúdo abordado. O importante em todo esse processo foi observar que através do conhecimento do campo da educação musical e da realização de atividades muito simples, os professores sentiram-se mais a vontade no trabalho com música. Porém, notamos ao final, a necessidade de um material didático que pudesse ficar com o professor. Assim, foi desenvolvido o livro/CD *Sons e Pulso: formação inicial em música e educação*, através do qual buscamos dar suporte às questões trabalhadas em sala de aula⁴.

Na organização do livro nossa proposta foi apresentar um conteúdo específico através da demonstração áudio (CD) visual (ilustrações) conduzidas através de um narrador. Seus capítulos foram estruturados em três partes: apresentação áudio/visual dos conteúdos,

⁴ O projeto foi financiado pela FAPERJ através do edital E_31/2012 - Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas Sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

exercícios, e indicação de possíveis desdobramentos e possibilidades para o desenvolvimento de outras atividades para o trabalho em sala de aula. Ao final há uma indicação bibliográfica básica da área da música. No livro/CD trabalhamos exclusivamente com os parâmetros musicais (altura, duração, timbre e intensidade) e com as noções de pulso e andamento. Nossa intenção foi a de oferecer subsídios aos professores não especializados para que possam trabalhar a música nas escolas a partir de uma formação inicial no qual o trabalho com elementos básicos da música através da habilidade de perceber e manipular esses sons – seja improvisando, compondo ou executando determinada sequência musical – fosse motivador.

Esse material didático foi distribuído a cerca de 700 professores da Educação Infantil dos quatro municípios onde desenvolvemos a pesquisa. Como em apenas um desses municípios realizamos o curso de extensão mencionado, a distribuição desse material foi realizada em encontros promovidos em parceria com a SME de cada município, onde o material foi apresentado e algumas atividades presenciais foram propostas e experimentadas. Pretendemos, como continuidade das ações de pesquisa e extensão aqui relatadas, retornar a essa região para observar como o material foi aproveitado, podendo assim avaliar se nossos objetivos foram alcançados.

Questão para debate

Através de cursos de extensão e do material-didático produzido pretendemos contribuir para uma formação inicial de professores não especialistas em música. Com isso não estamos defendendo a ideia de que a educação musical na escola abarque determinados conteúdos e que sua aplicação seja atribuição do professor não especializado. Estamos agindo a partir da observação e análise *in loco* de certa realidade. As secretarias de educação estão sendo cobradas a executarem uma tarefa sem qualquer orientação. A Lei 11.769/08 apresenta muitas lacunas que deixam margem para interpretações diversas. A própria compreensão do que é a educação musical apresenta variada interpretação.

Entendemos que a questão do professor que irá atender ao componente curricular música, conforme dispõe a Lei 11.769/08, é um ponto que impõe certas limitações à sua implementação. O veto ao artigo que previa formação específica ao professor de música cuja justificativa indica que no Brasil temos músicos socialmente reconhecidos que estariam impossibilitados de exercer essa função na escola estaria nos indicando que músicos “não

professores” devam atuar ao lado dos professores de artes para dar conta do componente curricular música?⁵ A contratação deste profissional para dar conta de um componente curricular, como diz a Lei, não nos parece factível, e o regime de trabalho do músico segue legislação própria, o que traria outras limitações⁶. Mesmo que isso fosse possível, conforme indica Penna, “não basta contratar professores com habilitação específica em música, pois eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica” (2008, p.63). Assim, entendemos que a formação de professores não especialistas pode ser um caminho possível.

Autores como Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009) afirmam que

É importante notar que o professor generalista não substitui o papel do professor especialista, mas pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas, e nem há, presentemente, número suficiente de licenciados em Música para atuarem no ensino básico do país (p.45).⁷

No caso da pesquisa relatada, a demanda pela formação de professores unidocentes e professores de artes partiu da interpretação sobre os dispositivos da Lei 11.769/08 realizada pela SME de Mangaratiba, município onde desenvolvemos o curso de extensão citado. Segundo essa interpretação, se a música é conteúdo curricular obrigatório da disciplina Artes, seriam os professores de artes já lotados nas escolas aqueles que teriam de dar conta do ensino de música. O mesmo seria o caso dos unidocentes, que teriam o ensino de música como mais um conteúdo obrigatório a ser trabalhado em sala de aula.

É importante ressaltar que de alguma forma a música sempre esteve presente nos espaços escolares. Seja nas festas, em atividades extraclasse, na sala de aula, e até mesmo nos aparelhos reprodutores de áudio que os alunos trazem consigo. O importante é termos claro -

⁵ Encontrado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em 1 de novembro de 2012.

⁶ A Lei 3.857/1960 que regulamenta a atuação profissional do músico pode ser encontrada em <http://www.sindmusi.org.br/site/texto.asp?iid=12>. Acesso em 30 de junho de 2013.

⁷ Vale notar que o debate acerca da formação de professores unidocentes é tema recorrente no âmbito das pesquisas sobre educação musical. Segundo Werle “através de uma pesquisa de levantamento realizada nos anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - no período de 2001 a 2008, e nas revistas da ABEM - edição nº 1 a nº 21, foi possível mapear 74 textos que focalizavam a relação da educação musical com professores de EI e AI. Deste modo, a incidência, cada vez maior, de pesquisas acerca deste tema têm demonstrado o reconhecimento e a relevância que vem assumindo no meio científico, principalmente, no que diz respeito à educação musical no contexto da formação acadêmico-profissional e continuada desses professores” (2009, p.3244).

nós e toda comunidade escolar - o que entendemos por educação musical na escola. E mais que isso, que tenhamos a compreensão de que cada espaço escolar tem sua especificidade e que os caminhos para a conquista da educação como uma prática em toda a educação básica podem ser múltiplos. Como Penna, acreditamos que

a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Este é, a nosso ver, o grande desafio a enfrentar: ocupar com práticas significativas os espaços possíveis – e progressivamente ampliá-los. (2008, p.63).

E, de acordo com Bellochio

Entende-se assim que o panorama da educação musical nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental brasileiras, efetivamente poderá ser transformado, a partir de uma compreensão da área e comprometimento maior, tanto por parte da formação inicial ou em serviço quanto das práticas educativas, de professores unidocentes (2007, p.11).

Nesse sentido, percebemos a importância da parceria universidade/escola em um processo contínuo de construção de conhecimento⁸. Como Penna (2008), observamos a importância em se conhecer o contexto escolar para que nossas ações, ao refletir as possibilidades locais, sejam mais eficazes.

Defendemos o posicionamento de que, diante da realidade multifacetada dos contextos educacionais deste nosso país de dimensões continentais, são mais eficazes e produtivas as ações que refletem as possibilidades locais [...] do que atos legais de alcance nacional, mas que correm o risco de não resultarem em efeitos palpáveis sobre a prática pedagógica nas escolas. Pois ações da sociedade política, “descoladas” da sociedade civil, podem ser simplesmente inócuas (PENNA, 2008, p.63).

Concordando com as autoras citadas, entendemos que as inúmeras pesquisas na área, entre elas a aqui apresentada, nos dão algumas pistas necessárias a ações possíveis de serem realizadas.

⁸ Um exemplo da parceria universidade/escola pública pode ser observado em Souza (2011), “Música na Escola: propostas para a implementação da Lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS”.

Referências

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na ufsm/rs. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf. Acesso em: 30 jun. 2013.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 247-272, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 20 out. 2012.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18/31, p. 30-50, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; PEREIRA, Gabriela do Vale. As orientações legais para o ensino de música nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. s.d. *Revista da Pesquisa*. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume4/numero1/musica/asorientacoeslegais.pdf. Acesso em: 20 out. 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; OLIVEIRA, Alda. A Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM: 15 anos de história. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (orgs.). *A Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p.53-64.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (orgs.). *A Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar., 2008.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar., 2007.

_____. 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, 2004.

SUBTIL, Maria. José Dozza. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 4, nº 2, p. 185-194, jul-dez, 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89412348009>. Acesso em: 20 out. 2012.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003

WERLE, Kelly. A educação musical na formação e nas práticas de professoras dos anos iniciais: analisando repercussões de oficinas musicais. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. *Anais...* Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2709_1542.pdf. Acesso em: 24 jun. 2013.

Tecnologias musicopedagógicas para educação a distância: Reflexões sobre a proposição de um conceito

Helena de Souza Nunes
UFRGS
helena@caef.ufrgs.br

Rodrigo Schramm
UFRGS
rodrigoss@caef.ufrgs.br

Resumo: Considerações sobre a proposição do conceito Tecnologias Musicopedagógicas, no contexto da educação a distância, com vistas a dar suporte à formação ética do futuro professor de Música. Tal conceito integra três aspectos: infraestrutura física, software, e método, articulados em forma de tríplice hélice. Nas áreas de intersecção entre essas hélices, são considerados os seguintes aspectos: políticas de financiamento, laboratórios e redes, e ações e produtos. Reunindo todos esses elementos do modelo, o ser humano está ao centro, atuando como professor, tutor, técnico e especialista. O reconhecimento do valor da pessoa, acima das máquinas, estabelece a consistência ética do conceito proposto para debate.

Palavras chave: educação musical, tecnologia, ensino a distância.

Introdução

Com este artigo, propõe-se à discussão de especialistas da área o conceito Tecnologias Musicopedagógicas, partindo de conhecimentos produzidos no âmbito de um curso de graduação para formação de professores de Música brasileiros, na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação. Em 1972, inspirada pela recém-criada Open University, da Inglaterra, iniciaram-se questões pertinentes a uma educação aberta e a distância para o país; entre 1988 e 1990, retomou-se o tema, cujas influências podem ser percebidas na LDB 9394/1996 (NISKIER, 1996). Em torno de 2000, o Ministério da Ciência e da Tecnologia encarregou-se de discutir e disciplinar assuntos relacionados à inclusão do Brasil na Sociedade da Informação, estabelecendo diretrizes, as quais repercutiram sobre políticas educacionais. É dessa história recente, que advém o tema discutido no presente artigo. Os brasileiros são musicais; mas a formação de professores de Música no Brasil sempre foi um problema de difícil encaminhamento. A opção do governo brasileiro pelo ingresso do Brasil na Sociedade da Informação acarretou algumas providências importantes, no sentido de mudar esse quadro, como foi o caso da criação da Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2003). Responsável por um dos centros de excelência desse programa, a UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul se destacou na formação musical. Isso lhe resultou em aprovação também para integrar um segundo importante projeto federal, baseado na educação a distância claramente apoiada em tecnologias de informação e comunicação, o Programa Pró-Licenciaturas (BRASIL, 2005).

O Licenciatura em Música EAD da UFRGS (PROLICENMUS) foi o único com polos em quatro das cinco regiões geográficas brasileiras. Assim, a experiência da UFRGS com formação de professores de música, entre 2004 e 2012, pode ser considerada representativa da Educação Musical no país de hoje. Além disso, também recebeu conceito 5 no INEP, o que corresponde a três (1.75%), dentre os 171 cursos de Licenciatura em Música, presenciais e a distância, do Brasil¹. Num percurso de mais de 500 anos, a Educação Musical brasileira serviu à catequese, com sua metamorfose cultural; ao prestígio social, com seu positivismo; a um sistema construtivo de identidades, com seu nacionalismo; a um mercado ávido de sucessos voláteis, com seu consumo. E chega ao momento atual com o desafio de ingressar numa fase movida pela Ética, de unidade na diversidade e diversidade na unidade, de formação do próprio caráter e de compromisso com a libertação (BISPO, 2012). Isso nos confronta com a realidade de cada um, com direitos fundamentais de igualdade de acessos e privilégios, num mundo rodeado por tecnologias, que podem aproximar, mas que também podem funcionar como fatores de distanciamentos intransponíveis. A missão de formar professores para este novo tempo, então, além das dificuldades inerentes à inclusão digital, tem por vencer também aspectos, que comprometem o caráter e os sentimentos individuais, com decisivos reflexos sobre a harmonia social.

Proposição do Problema e Metodologia

De que modo as tecnologias da informação e comunicação devem ser articuladas, para que, por intermédio do ensino de Música, possam fazer frente ao desafio da Ética? De modo indireto, este texto aponta para respostas a essa pergunta, enquanto de modo direto resulta de um estudo de caso, cuja estratégia de pesquisa foi qualitativa e cujo objetivo, exploratório. A análise da relação entre os recursos previstos pelo projeto original do

¹ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>, em 13jun2013.

PROLICENMUS e os efetivamente empregados ao longo de seu desenvolvimento gerou e impôs um conceito novo, qual seja, o de Tecnologias Musicopedagógicas para a Educação a Distância. A investigação, sobre a qual aqui se trata, não só conduziu à tal formulação, mas também permite explicitar como tal conceito emergiu da prática de um curso para formação de professores de Música na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação. Esse entendimento, por sua vez, vem a favorecer o aprimoramento das ideias sobre condições inerentes a um projeto como esse (YIN, 1984; GIL, 1996), alimentando a discussão sobre questões éticas por ele implicadas.

Partiu-se da observação, daquilo que efetivamente ocorria nas universidades parceiras, nos polos e nos ambientes virtuais do PROLICENMUS. Considerando ineditismo e inovações, que caracterizaram o PROLICENMUS como o primeiro curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, no Brasil, pode-se afirmar, que de uma certa forma todo olhar sobre seus materiais e métodos implicará um conhecimento espontâneo sendo transformado em científico. É a Universidade cumprindo seu papel no processo de “aquisição de julgamentos e descobertas, trazendo coisas novas”, segundo Kingman Brewster (apud VALLEJO, 2013), e atendendo o preconizado no Art. 43, Inciso III, da LDB 9394/1996, segundo o qual cabe a ela “... desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

Entendeu-se, então, ser uma pesquisa qualitativa, exploratória e explicativa, a mais indicada ao caso. Por uma análise de discurso na perspectiva proposta por Freire (2006), foram pinçados de um contexto e documentos complexos, seus aspectos específicos decorrentes da intersecção entre infraestrutura física, softwares e métodos de trabalho. Quase concomitantemente, ao examinar tais aspectos pinçados, explorou-se um ângulo particular com vistas a ler uma situação real, compreendê-la e interpretá-la, conforme proposto por Gadamer (1999). Conduziu-se assim este estudo como uma experiência hermenêutica. A despeito de, como terceiro elemento, métodos de trabalho, se tenha incluído também uma personagem até então desconhecida (os músicos de mídias digitais – MMDs), o que de certa forma pode ser surpreendente, tal relação não configura uma inovação em si; contudo, no e do contexto do PROLICENMUS, fez emergir um conceito com características peculiares, gerador de preocupações igualmente peculiares, proposto aqui sob o nome de Tecnologias Musicopedagógicas para a Educação a Distância.

Paradigmas Considerados

O mundo é hoje a Sociedade da Informação e, por intermédio da Internet, presencia-se a veloz geração e o estonteante acúmulo de informação amplamente distribuída, como nunca ocorreu antes. Nesse contexto, a necessidade do PROLICENMUS de atender uma grande quantidade de alunos espalhados por todo o Brasil (Fig. 1) implicou uma estrutura em rede, que interligou alunos, a sede em Porto Alegre/RS e os onze polos de apoio presencial, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia e Rondônia. Do ponto de vista organizacional e tecnológico, foi possível dispor de um conjunto relativamente rico e atualizado, para a realização do projeto; porém, de nada adianta dispormos de modernas estruturas de comunicação, super computadores e softwares com funcionalidades avançadas, se os métodos de ensino musical não revisam formatos antigos, propondo novos modelos de ensino-aprendizagem, pensados a partir e por intermédio dessas tecnologias recentemente incorporadas. Eis o ponto inicial dos debates, surgidos da prática então vivida.

A rápida profusão de equipamentos e principalmente de softwares destinados à área da música está disponível para substituir lógicas pedagógicas inerentes ao tempo do giz em quadro negro, oferecendo recursos e descortinando possibilidades por vezes desconcertantes, para que se possa atingir objetivos específicos da educação musical. Ferramentas, contudo, embora recheadas de amplos potenciais de aproveitamento, ainda não são autossuficientes; necessitam assim de um supervisor especialista humano, o qual deverá ser crítico, aberto e flexível. Sua missão é coordenar o processo de ensino-aprendizagem, iniciando sua participação nele desde a proposição inicial de conteúdos, passando pelo acompanhamento ao longo das atividades e garantindo o feedback ao aluno no processo avaliativo. Para tanto, deve dispor de conhecimentos pedagógicos, musicais e sobre recursos das máquinas e redes; e sua missão é garantir a articulação entre tais áreas do saber, para que delas possam emergir soluções efetivamente inovadoras e úteis.

Esse conjunto de componentes materiais, conhecimentos disponíveis e construídos, e procedimentos de trabalho, sobretudo os decorrentes das competências pessoais envolvidas, foi denominado, ao longo do tempo, de Tecnologias Musicopedagógicas, as quais podem ser explicitadas a partir de três pilares: infraestrutura física, recursos de software, e método, todos integrando, mas não esgotando, o conceito aqui proposto para discussão. Iniciou-se o estudo, portanto, pela identificação e pela explicitação desses seus primeiros elementos constitutivos.

Infraestrutura Física

Todo o projeto do curso foi idealizado com a utilização de materiais didáticos e ferramentas de apoio online, para os quais foi criada uma infraestrutura física (Fig. 1), que deu suporte à comunicação entre seus integrantes (kit polo). Cada um dos onze polos tinha um laboratório com computadores dedicados, teclados musicais (conectados via interface MIDI aos computadores) e conexão de internet banda larga. Havia também salas para estudo de instrumentos, onde eram gravados os vídeos de avaliação de execução instrumental. Os polos não possuíam salas de videoconferência específicas; porém, webconferências eram realizadas regularmente, utilizando câmera de vídeo digital e projetor multimídia, adaptadas em salas comuns.

Figura 1: Sede e Polos de apoio presencial do PROLICENMUS.



Fonte: PROLICENMUS.

A sede na Universidade, por sua vez, possuía salas de coordenação, de professores, de tutoria, mais secretaria e dois ambientes para produção de material didático, todas equipadas com computadores e acesso à internet. Na sala de produção dos materiais didáticos, havia hardwares dedicados, mesas digitalizadoras, workstations para edição de áudio e vídeo, câmeras filmadoras e servidores para armazenamento de arquivos e publicação na WEB. Constitui-se, assim, o primeiro dos três pilares do conceito proposto.

Recursos de Software

O universo de possibilidades tecnológicas diretamente associado ao mundo musical exige soluções obtidas por intermédio de técnicas e ferramentas distintas, vinculadas a necessidades específicas, conforme Krüger (2006) e Gohn (2010). As principais necessidades tecnológicas e musicais do PROLICENMUS, aspectos integrantes do conceito aqui discutido, foram softwares para: musicografia, treinamento auditivo/perceptivo, controle da voz/canto/afinação e precisão em solfejos, gravação de áudio, edição de áudio (individual e colaborativa), filmagem e edição de vídeos, animação, finalização multimídia, avaliação colaborativa, videoaulas interativas (“hipervídeos” em associação com o Moodle), repositórios de unidades de estudos, e ambientes virtuais de aprendizagem. Muitos desses foram adaptados e desenvolvidos pela própria equipe, durante os próprios processos de ensino-aprendizagem. Tal fato criou demandas de desenvolvimento de software e também de novas metodologias, que precisavam ser atualizadas semanalmente. Sempre que alguma proposta didática não obtinha o sucesso desejado, novas alternativas eram desenvolvidas para garantir tal objetivo. Sempre que possível, foram utilizados softwares livre e/ou gratuitos, uma vez que os alunos também poderiam utilizá-los sem custos em suas comunidades locais; porém, ferramentas com funcionalidades específicas, apesar de dispendiosas, foram eventualmente necessárias. Desse modo, apresenta-se o segundo dos três pilares do conceito proposto.

Método de Trabalho

A Tabela 1 demonstra como eram idealizados e disponibilizados produtos e ações do curso, evidenciando na coluna as fases de produção; nas linhas, seus diferentes aspectos; e nos pontos de encontro, as pessoas responsáveis pela condução do processo. A dinâmica de desenvolvimento seguiu o modelo de Metodologia Ágil, com avanço em espiral (SCHRAMM, 2012, p. 102).

Tabela 1: Método de Trabalho

Aspectos dos produtos e ações, com correspondentes tecnologias empregadas		Fases								Observações
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Mapa Conceitual	Presencial ou por webconferência	Todos								Tempestade de ideias entre professores, MMDs, tutores de polo, alunos, e inclusive a comunidade em geral.
Roteiro	Envio por e-mail ou postagem em ambiente virtual próprio		Professores							Temporariamente definitivo.
Redação	Software interativo			MMDs						Definitivamente temporária.
Revisão	Envio por e-mail ou postagem em ambiente virtual próprio				Professores					Temporariamente definitiva.
Finalização	Softwares de edição (textos e/ou partituras), captação e edição de áudio e/ou vídeo)					MMDs				Temporariamente definitiva.
Implementação	Ambiente virtual de aprendizagem						MMDs e Tutores			Aplicação presencial e/ou virtual nos polos, sob orientação de professores.
Avaliação	Arquivos de áudio e/ou vídeo, postados no Servidor							Professores		Aplicação presencial nos polos e correção na sede, com apoio dos MMDs e Tutores.
Destinação (arquivamento ou reuso)	Servidor WEB ou AVA								Todos	Nova tempestade de ideias e decisão final

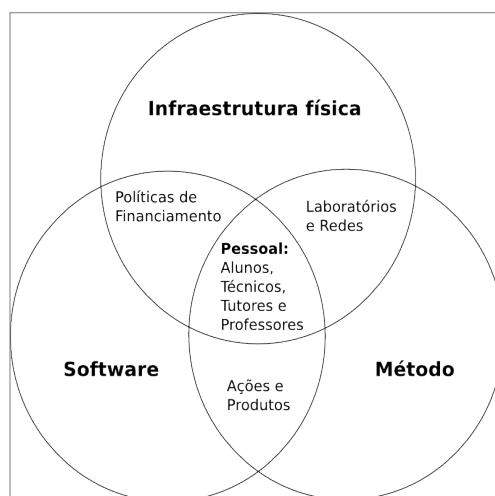
Fonte: PROLICENMUS.

Não é comum a classificação de recursos humanos como tecnologia; porém, os trabalhos só puderam ser realizados, porque havia a presença de um grupo-chave de pessoas, denominado de MMD - Músicos de Mídias Digitais. Esses profissionais, inicialmente incumbidos de garantir os serviços técnicos, no sentido apontado por Bernardo Sorj, ao afirmar que "... a introdução das novas tecnologias não é uma panaceia para os problemas de formação adequada de professores, infraestrutura escolar adequada e salários decentes; se trata de um processo de longo prazo; este processo passa pela ... cadeia de apoio, que inclui: a existência de serviços técnicos ..." (SORJ, 2011, p. 176), acabaram desempenhando funções novas e muito abrangentes. Integrando então, sob o paradigma Método, o conceito proposto, a equipe multidisciplinar de MMDs atuou no desenvolvimento das ferramentas e de procedimentos de trabalho, em suas concepções tecnológica, musical e pedagógica, justificando sua inclusão como parte do terceiro pilar constituinte do conceito proposto.

Conceito Proposto

Os aspectos apontados anteriormente (infraestrutura, softwares e método) se combinam entre si de acordo o modelo abaixo (Fig. 2). Ao centro, no ponto de fixação de todos os aspectos e suas intersecções, encontra-se a construção da pessoa, em seus papéis de especialista, professor, aluno, técnico, e até a comunidade em geral.

Figura 2: Modos de articulação entre os aspectos do conceito Tecnologias Musicopedagógicas.



Fonte: PROLICENMUS

A tecnologia não existe por si só, ela precisa ser empregada, avaliada, atualizada e continuamente (re)criada. Para isso, a pessoa qualificada é necessária e, à medida que vem sendo formada em processo, na velocidade da Sociedade da Informação, precisa ser protegida e preservada, numa perspectiva já apontada há mais de uma década. Com relação aos recursos humanos, em artigo de 1996, Niskier já afirmava e, a experiência vivida demonstra, que mesmo passados treze anos, nada mudou:

O que se pode desde logo assegurar é que avançamos tecnologicamente em termos de hardware. [...] Onde ainda existe grande precariedade é na engenharia de software, ou seja, na indispensável produção de programas. Somos corajosos para comprar equipamentos dignos do Primeiro Mundo, mas os salários pagos aos nossos professores e especialistas ainda não passaram do Terceiro Mundo. É a discrepância que dificulta o uso dessa extraordinária tecnologia do aprendizado. (NISKIER, 1996)

Conhecer previamente um software e ater-se a ele mantém seus usuários na região de conforto; assim, repetem-se e reproduzem-se modelos didaticopedagógicos ultrapassados, mesmo em ambientes renovados e inovadores. Mas o compromisso de desenvolver em todos capacidades de julgar e selecionar ferramentas por critérios próprios e sempre atuais, implica ser capaz de ir além de formatos voláteis e comerciais, que lhes foram previa e isoladamente ensinados (sic), implica o “domínio da Ética”, trazido por BISPO (2012). Tal ideal apenas poderá ser consolidado, então, se as universidades, resguardando o direito de seus alunos de Graduação e também de Pós-Graduação de serem bolsistas estudantes (e não uma versão menor, isso é, precoce e mal-remunerada, de profissionais), respeitarem seus profissionais de verdade. É importante, necessário até, que alunos adultos realizem estágios, em seus períodos de formação profissional; contudo, sempre resguardadas exigências próprias ao mundo do ensino-aprendizagem.

Assim, é urgente, que sejam mantidos centros de pesquisa e desenvolvimento vinculados a projetos de formação, rigorosamente gerenciados e constituídos por especialistas dignamente remunerados e com espaço de trabalho, profissionais maduros e experientes, capazes de atuar com responsabilidade nas realidades aplicadas, de natureza humana, técnica e social, de tais projetos. Propõe-se, que a discussão do modelo, que busca representar o conceito de Tecnologias Musicopedagógicas aqui proposto, seja feita com vistas a contribuir no referido resguardo de exigências próprias ao mundo do ensino-aprendizagem um contexto da educação a distância mediada pela internet e outras tecnologias de informação e comunicação.

Conclusão

De que modo as tecnologias da informação e comunicação devem ser articuladas, para que, por intermédio do ensino de Música, possam fazer frente ao desafio da Ética? Foi proposto aqui à discussão o conceito Tecnologias Musicopedagógicas, partindo de conhecimentos produzidos no âmbito de um curso de graduação para formação de professores de Música brasileiros, na modalidade a distância mediada por tecnologias, como continente dessa resposta.

Tal conceito integra três aspectos: infraestrutura física, software, e método, articulados em forma de tríplice hélice, cujas pás também geram três áreas de intersecção: laboratórios e

redes, políticas de financiamento, e ações e produtos. No centro propulsor formado por essa tríplice hélice, o qual é comum a pás e suas intersecções, está o ser humano. Esse deverá ser alcançado por cada um desses aspectos, no ponto em que se encontra, a fim de que possa continuar se desenvolvendo e, respectivamente, sendo desenvolvido a partir dele. Tal dinâmica, por sua vez, deverá ser conduzida e resguardada por intermédio de um sistema que, num avanço por espiral, articula música, formação do cidadão livre, e tecnologias da informação e comunicação. E o modelo deverá ser conduzido por profissionais experientes.

O uso de softwares pagos ou livres; o desenvolvimento de soluções de ponta, sem ou com fins comerciais; assim como as escolhas relativas ao que é existente, desejável ou necessário são decisões, que devem estar sob responsabilidade de especialistas. Contudo, o referencial para criação e controle de ações e produtos, segundo o conceito de Tecnologias Musicopedagógicas aqui proposto, utiliza a sensibilidade e os conhecimentos de todos (especialistas e iniciantes), para indicar pontos de melhoria em rendimentos e produções de todos. A pessoa, independente de seu grau de conhecimentos ou riquezas, deve estar sempre no foco e centro propulsor do modelo, entendidas tais tecnologias musicopedagógicas como estrutura de suporte para a garantia da Ética nas relações educativas em Música. Nisso reside a essência desse novo conceito, Tecnologias Musicopedagógicas para a Educação a Distância, aqui apresentado, distinguindo-se, do que tradicionalmente se entende por Tecnologias Musicais, que mesmo em condições educativas são focadas em ferramentas como softwares e hardwares. Tecnologias Musicopedagógicas é um conceito mais amplo e mais complexo, formalizado por um novo modelo, que articula os três pilares fundamentais Infraestrutura, Software e Método, colocando a pessoa como seu centro propulsor, conduzindo e garantindo o processo de ensino e aprendizagem em Música.

Referências

BISPO, Antônio Alexandre. Educação Musical a Serviço da Ética. *In: NUNES. H. S. (Org.). EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012.

BRASIL. *Edital SEIF/MEC 01/2003*.

BRASIL. *Resolução CD/FNDE 034/2005*.

FREIRE, Sérgio Augusto. *Conhecendo Análise do Discurso: linguagem, sociedade e ideologia*. Manaus: Valer, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOHN, Daniel. *Tecnologias Digitais Para Educação Musical*. São Carlos: EdUfscar, 2010.

KRÜGER, Susana Ester. Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, p. 75-89, mar. 2006.

NISKIER, Arnaldo. Mais Perto da Educação a Distância. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, p. 51-56, abr./jun. 1996.

SCHRAMM, Rodrigo. Ensino de Música a Distância e sua Premissa Tecnológica. *In: NUNES. H. S. (Org.). EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*. Tubarão: Copiart, 2012.

SORJ, Bernardo. Entrevista a Bernardo Sorj. *In: GVRTZ Y CONSTANZA, Silvina (org). Educación y Tecnologías: las Voces de los Expertos*. Necuzzi, ed. 1, p. 173-180 Cuba: ANSES, 2011.

VALLEJO, José Manuel Bautista. Prefácio. *IN: Kauark, Fabiana et alii. Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

YIN, Robert. K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984.

Tema com variações: a audição musical ativa como estratégia central no planejamento em musicalização infantil

*Tiago Madalozzo
 Alecrim Dourado Formação Musical / UFPR¹
 tmadalozzo@gmail.com*

Resumo: A partir do pressuposto de que a apreciação musical deve ocupar papel de destaque em aulas de musicalização infantil, neste texto exploramos uma série de pensamentos teóricos sobre a audição musical ativa, fundamentando sua relevância no ensino de música para crianças. Destacamos as considerações de França e Swanwick (2002) sobre a apreciação como um dos modos do fazer musical, os resultados de pesquisas de Palheiros (2006) acerca dos diferentes modos de se ouvir música, e a maneira como Wuytack e Palheiros (1995) estruturam mais de vinte possibilidades de ativação da audição com fins pedagógicos diversos. Em seguida, apresentamos duas atividades-modelo de audição musical ativa, aplicadas em aulas de musicalização para crianças entre quatro e seis anos de idade, observando as diferentes propostas de trabalho possíveis a partir da audição das obras. Na etapa da análise destas atividades, consideramos que a audição ativa é uma estratégia que permite um trabalho de aproximação de diferentes repertórios ao contexto da aula de música; além disso, se trata de uma abordagem que demanda a articulação de variadas formas de expressão e desdobramentos criativos por parte do professor, de maneira a envolver as crianças em experiências musicais amplas a partir do trabalho com diferentes elementos musicais significativos.

Palavras chave: musicalização; audição ativa; planejamento.

Introdução

A apreciação costuma ser uma estratégia pedagógica de destaque na educação artística. Ao pensarmos em uma aula de arte sobre um determinado movimento da pintura, é muito provável que as atividades sejam distribuídas entre procedimentos de contemplação de obras (apreciação), releituras ou criações de novas obras com elementos estilísticos (produção), ligados por contextualizações históricas, biográficas, artísticas, filosóficas do movimento (reflexão).

No ensino da música, a apreciação pode ser considerada igualmente uma das atividades principais, ao lado da execução e da criação musical – todas permeadas por contextualizações gerais (reflexão). Esta distribuição das atividades entre apreciação, execução e criação musical já foi amplamente trabalhada nas teorias de Keith Swanwick, e difundida no Brasil por pesquisadoras como Cecília França.

¹ Este texto tem vínculo com o Grupo de pesquisa PROFCEM/CNPq.

Contudo, nem sempre a audição acaba ocupando, na prática pedagógica, esta posição de destaque defendida por França e Swanwick (2002). Muitas vezes, a audição é considerada a atividade mais “passiva” da aula de música, e há uma valorização da execução em detrimento do potencial pedagógico da audição e da criação.

Tomando como pressuposto o fato de que a **audição ativa** é uma estratégia que pode inclusive englobar as outras duas (execução e criação) em atividades com alto potencial de desenvolvimento criativo e envolvimento das crianças, neste texto o nosso objetivo é investigar suas diferentes possibilidades de aplicação em aulas de musicalização infantil, a fim de buscar esta ampliação do universo musical das crianças. Para isso, analisamos duas atividades de audição musical ativa com repertórios variados, para crianças entre quatro e seis anos de idade, em um curso de iniciação musical.

A audição ativa na aula de música

Tratando da educação musical infantil, no Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.48) orienta-se que o processo de musicalização se inicie nos primeiros anos de vida a partir de uma série de estratégias de trabalho lúdico com música: “ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc.”: o objetivo da musicalização, então, é “integrar experiências que envolvem a **vivência**, a **percepção** e a **reflexão**, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados [grifos nossos]”. Neste sentido, faz-se necessário que o professor desenvolva momentos de envolvimento ativo e criativo das crianças com música, a fim de estimular o desenvolvimento musical de forma progressiva.

A educadora musical Maura Penna (2008, p.31) define a musicalização como processo de desenvolvimento dos “instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. Entendendo que este processo é gradual e amplo, é importante considerarmos novamente o papel do professor como agente do desenvolvimento musical das crianças, que leva para a aula de música diferentes propostas para orientar a apreensão da linguagem musical por elas (PENNA, 2008, p.47).

Também sobre este processo de tornar o estímulo musical significativo para as crianças, os educadores musicais Graça Boal Palheiros e Jos Wuytack escrevem sobre a finalidade da Educação Musical: “tornar possível viver e compreender a música”; portanto, de forma global, a educação musical é “sobretudo uma educação para a música, para um conhecimento e uma apreciação do fenômeno [sic] musical” (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p.10).

Com o intuito de promover esta vivência musical, em que se apreendem os elementos significativos da linguagem musical a partir do estudo dos fenômenos sonoros – como afirmam os três educadores mencionados –, entendemos que é fundamental que a apreciação seja uma estratégia cotidiana no ensino da música. Podemos perceber, nestas três ideias, que o ouvir tem grande importância na construção de um percurso de formação musical. Neste sentido, França e Swanwick, citando Leonard e House, sustentam que “sendo a música um fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.12).

Verificamos, portanto, a importância central de atividades de audição nas aulas de música, que podem ser perfeitamente empregadas na musicalização infantil: a partir do uso de uma série de metodologias de associação de movimento, gestual, expressão verbal, expressão corporal, prática instrumental etc. ao ouvir, a audição perde o aparente caráter de “atividade passiva”.

É neste ponto que Palheiros (2006, p.324-235) apresenta quatro modos de ouvir música, a partir de uma pesquisa de preferências e consumo de música por crianças e adultos. Os quatro modos de ouvir música são: 1) ouvir música de fundo (ato para o qual não temos intenção, e baixo nível de atenção), 2) ouvir música como acompanhamento (neste caso, tendo intenção de ouvir e um grau moderado de atenção), 3) ouvir música como atividade principal (que é um modo muito comumente associado à “passividade” da apreciação, pois se trata de nos concentrarmos, quietos, para ouvir, sendo que neste caso temos total atenção e atividade mental na escuta); e 4) ouvir e interpretar música (a audição que demanda uma atitude completamente ativa por parte do ouvinte).

A audição musical ativa é uma estratégia em que se empregam outros tipos de expressão (musical, verbal, corporal) e recursos (gráficos, instrumentos, objetos sonoros) para se tornar possível um contato mais próximo e amplo com o exemplo musical a ser escutado. Tomando a música como forma de arte sujeita à temporalidade – pois, quando acaba o

estímulo, termina completamente o momento de apreciação –, só será possível que as crianças analisem um trecho musical se puderem “apreender” este exemplo utilizando outros suportes: é como se pudessem “pegar” ou “visualizar” algo que, inicialmente, seria do domínio exclusivo da audição.

Por isso é que Wuytack e Palheiros (1995, p.13) utilizam o conceito da **audição musical ativa**: segundo os autores, é a partir destes diferentes suportes que se pode “ativar” um momento de audição que, anteriormente, pareceria “passivo”.

É importante lembrarmos que em nenhum momento a apreciação pode ser considerada uma atividade passiva: assim como afirmam França e Swanwick (2002, p.12), “a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece”; citando Serafine (1988), continuam ao mencionar que a apreensão da música “requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”. A audição de uma música não só demanda um ato criativo do ouvinte em sua interpretação, mas envolve complexas habilidades musicais e aspectos cognitivos.

Em livro dedicado ao estudo da audição musical ativa, Wuytack e Palheiros mencionam aspectos pedagógicos a serem destacados na audição em vinte e duas diferentes propostas de ativação. Desta forma, os autores trabalham com cinco aspectos (biográfico, histórico-cultural, descritivo, técnico e interpessoal) a serem “ativados” na audição a partir de estratégias como: apresentar os temas da música por imitação, com uso de instrumentos Orff, canto, voz falada, ou então reconhecer pontos de tensão, orquestração, elementos humorísticos (desvendando estratégias lúdicas utilizadas na composição, como citações musicais de outras obras) com o uso de instrumentos, ritmos de dança, expressão plástica (associando elementos gráficos) ou meios audiovisuais completos (como o “musicograma”, uma espécie de partitura com elementos geométricos, traços, linhas e cores), ou ainda comparando a música estudada a outras interpretações e arranjos, diferentes estilos; por fim, trabalhando-se com aspectos significativos da biografia, da perspectiva histórica, cultural e artística da época da composição (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p.32-51). Todos estes “meios de ativação” da audição musical são convites para reflexão e trabalho criativo do professor.

A partir destas abordagens se pode aplicar, da forma mais conveniente, atividades de audição musical ativa ao contexto da musicalização infantil: como vimos, a definição de musicalização dos Referenciais Curriculares engloba atividades lúdicas que têm relação com

as estratégias propostas por Wuytack e Palheiros. É por meio delas que apresentaremos abaixo a análise de duas atividades de audição musical ativa, a fim de documentar sua aplicação em um curso de musicalização infantil.

Atividades-modelo de audição ativa

As propostas foram aplicadas durante o mês de junho de 2013 em uma escola de musicalização infantil que atende crianças de seis meses a oito anos de idade em uma proposta curricular gradual de desenvolvimento musical. Seleccionamos dois “temas” com duas a três “variações”; isto é, escolhemos uma música para trabalho com cada grupo de crianças, desmembrando-se em diferentes procedimentos: daí a ideia de “variações sobre o tema”.

A primeira é a música “Carnaval de Arequipa”, em versão instrumental, do compositor peruano Benigno Farfán (1892-1957), trabalhada com uma turma de seis crianças de quatro anos, sendo que destas, cinco estão matriculadas em curso de musicalização há três anos, e uma delas, há três anos e meio. Foram duas propostas de trabalho com a música em três momentos: a primeira proposta foi repetida por duas aulas (modificando-se os instrumentos de apoio), e a segunda proposta foi aplicada em uma terceira aula².

A segunda música foi trabalhada com uma turma de oito crianças com idade média de seis anos. É a obra “Artikulation”, escrita por György Ligeti (1926-2003) em 1958. Três das crianças estão matriculadas há um ano; quatro, há dois anos; e uma, há três anos. Desenvolveu-se três propostas diferentes, que ocuparam a parte principal de duas aulas: as propostas foram apresentadas em uma semana e, com novos objetivos, reaplicadas na aula seguinte.

Nos planos de aula correspondentes, as atividades foram realizadas logo depois de canções de saudação – do ponto de vista estrutural, ocuparam a porção central da aula. E a duração total de trabalho com as músicas foi de cerca de um quinto do tempo da aula, no caso da turma de quatro anos, e um terço da aula, no caso das crianças maiores.

Utilizou-se metodologias de trabalho ativo, elaboradas a partir de potencialidades musicais levantadas em cada exemplo (com destaque para a forma musical nos dois casos,

² A atividade foi desenvolvida em aula pelo autor em parceria com as professoras Vivian Agnolo Madalozzo e Rosane Jorge.

além de outros aspectos significativos), propostas a partir de diferentes meios de ativação da audição. Nas linhas abaixo, descrevemos cada atividade para fim de análise.

Atividade-modelo 1: “Carnaval de Arequipa”, Benigno Farfán

A atividade se dividiu em duas propostas. Na proposta A, o objetivo foi a prática de audição musical ativa com identificação das partes da música. Foi dividida em três procedimentos, conforme o Quadro 1. A prática completa foi realizada em duas aulas consecutivas (para fixação dos temas a serem praticados na proposta B), substituindo-se o instrumento de percussão de apoio entre cada aula (clavas ou guizos). Os temas das partes A, B e C são frases executadas por flautas doce: na proposta A, trabalha-se com o ritmo real de cada frase.

Quadro 1: Proposta A de prática de audição musical ativa (atividade-modelo 1)

Atividade	Desenvolvimento
Introdução dos temas por imitação rítmica	Sentadas, crianças imitam, com clavas, seis sequências rítmicas feitas pelo professor – sendo as três últimas, os temas das partes A, B e C da música (tocados pelas flautas na gravação)
Audição ativa com execução instrumental e movimento	Em pé, crianças tocam (com clavas) os temas em diferentes movimentos corporais: A parados; B rodando em círculo; C parados abaixando os joelhos no 4º tempo da frase
Identificação de elementos de repetição e contraste	Debate com a turma sobre quantos temas diferentes há na música (3), e quantas vezes se repetem (3: total de 9 partes). Em seguida, reaudição de trechos para conferir

Fonte: Recorte do plano da aula desenvolvido pelos professores.

Na terceira aula consecutiva com a turma, as crianças foram recepcionadas na sala de musicalização com um círculo de bancos de papelão. Após a canção de saudação, já sentados, iniciou-se o primeiro procedimento (imitação melódica). Em seguida, um dos professores deixou o círculo, abrindo espaço para um xilofone baixo (que tocaria para o segundo procedimento), distribuindo *kazoos* (instrumentos aerófonos com membrana cantante) para cada uma das crianças. Os procedimentos estão descritos no Quadro 2, e o objetivo da proposta B foi o de se identificar a forma da música:

Quadro 2: Proposta B de prática de audição musical ativa (atividade-modelo 1)

Atividade	Desenvolvimento
Introdução dos temas por imitação melódica	Crianças imitam, cantando a sílaba “tu”, seis sequências melódicas feitas pelo professor – as três últimas, os temas das partes A, B e C da música
Audição ativa com execução instrumental	Crianças tocam nos <i>kazoos</i> os temas. Na parte A, escutam a frase do xilofone e respondem como as flautas da gravação; na parte B, batem o pulso da música nos bancos de papelão; na parte C, tocam a melodia no <i>kazoo</i> , enfatizando o 4º tempo da frase com uma batida nos bancos
Identificação das partes da música utilizando elementos gráficos	Debate com a turma sobre a forma. O professor espalha nove pedaços de papel (três verdes, três roxos e três vermelhos) para representar cada uma das partes da música (cada cor representa um tema). A partir de uma reaudição, as crianças organizam a ordem correta: ABCABCABC
Identificação dos timbres instrumentais	Em nova audição, as crianças reconhecem gradualmente os instrumentos que entram a cada parte da música.

Fonte: Recorte do plano da aula desenvolvido pelos professores.

Atividade-modelo 2: “Artikulation”, György Ligeti

A atividade foi dividida em três propostas, aplicadas sequencialmente em duas aulas: apresentou-se cada atividade, que foi repetida com desdobramentos e maior complexidade na aula seguinte. O objetivo da proposta A foi a experimentação sonora com instrumentos de pequena percussão, como preparo para a audição, como está no Quadro 3:

Quadro 3: Proposta A de prática de audição musical ativa (atividade-modelo 2)

Atividade	Desenvolvimento
Limpeza de ouvidos: jogo do tesouro do rei	Adaptado da proposta de BONA (2010), uma criança se senta no canto da sala com uma venda nos olhos. As demais se sentam em círculo, no centro do qual está o “tesouro”: instrumentos de percussão empilhados, que devem ser removidos pelas crianças sem que uma “sentinela” perceba.
Comparação de timbres instrumentais	Sentadas em círculo, as crianças escolhem dois instrumentos. Após um minuto de experimentação, apresentam, uma a uma, diferentes formas de se tocar cada instrumento. Em seguida, comentam sobre as propriedades de cada som executado.

Fonte: Recorte do plano da aula desenvolvido pelos professores.

Com a proposta B pretendeu-se ouvir ativamente dois trechos de “Artikulation” para trabalhar com as propriedades dos sons eletrônicos. Escolheu-se a audição da peça somada a uma animação feita pelo artista gráfico Rainer Wehinger, em que cada som corresponde a um elemento gráfico da ilustração. Os procedimentos estão no Quadro 4:

Quadro 4: Proposta B de prática de audição musical ativa (atividade-modelo 2)

Atividade	Desenvolvimento
Análise das propriedades dos sons eletrônicos	Crianças escutam dois trechos da obra de Ligeti e discutem as características de timbres utilizados pelo compositor.
Percepção das analogias entre sons e símbolos	Crianças repetem a análise, desta vez com o suporte do vídeo mostrando a partitura de Wehinger. Comparam cada símbolo utilizado, buscando analogias com os sons: figuras curtas representam sons curtos; figuras posicionadas mais para cima representam sons agudos, etc.

Fonte: Recorte do plano da aula desenvolvido pelos professores.

Por fim, o objetivo da proposta C foi a criação musical de uma breve obra análoga à de Ligeti, utilizando símbolos empregados por Wehinger em sua partitura. Os símbolos, como estes abaixo, foram confeccionados com papel colorido anteriormente pelo professor. Os procedimentos seguem no Quadro 5.

FIGURA 1 – exemplos de símbolos utilizados, adaptados da partitura de Wehinger



Fonte: Materiais de musicalização pelos professores.

Quadro 5: Proposta C de prática de audição musical ativa (atividade-modelo 2)

Atividade	Desenvolvimento
Execução de uma linha com instrumentos diversos	Professor elabora uma frase utilizando as figuras. Discute-se, pelo posicionamento, as propriedades do som que será executado para cada uma das figuras. Atribui-se um símbolo por instrumento. Em seguida, executa-se a

Criação musical coletiva	frase, uma criança por vez. Crianças escolhem uma série de símbolos. Desta vez, são convidadas a trabalharem com diferentes texturas, misturando instrumentos na execução, sempre em analogia à obra de Ligeti.
--------------------------	--

Fonte: Recorte do plano da aula desenvolvido pelos professores.

Discussão

O trabalho com audição musical ativa, em nossa prática, tem sido parte frequente do planejamento de aulas de musicalização. Percebemos um grande envolvimento das crianças ao se apropriarem de novos repertórios pelo caráter ativo das propostas: não se trata de escutar uma música de um estilo diferente, complexo, “inacessível” a elas; pelo contrário, a atuação das crianças junto aos materiais musicais trabalhados parece ampliar as possibilidades de prazer e familiaridade no resultado de cada atividade.

Além de se trabalhar com repertórios diferenciados, com as atividades buscamos envolver as crianças em seu ato de escuta a partir do recurso a outros modos do fazer musical: a execução e a criação. Desta forma, em cada atividade o momento da audição serviu para garantir unidade na aparente variedade de propostas. Podemos dizer que houve coerência de conteúdos musicais trabalhados, mesmo assim contemplando uma diversidade de abordagens com os temas.

Partindo do critério de “totalidade” conforme apresentado metodologicamente por Jos Wuytack (2010, p.58-59), não só houve uma totalidade de formas de expressão musical em cada atividade (pois incluiu-se desde audição ativa até criação ou execução instrumental e movimento), mas também um senso de totalidade na aula, uma vez que cada atividade não foi trabalhada de forma superficial, mas sim mais complexa e repleta de desmembramentos, garantindo que o resultado final tenha sido mais satisfatório para todos os participantes.

Ainda apoiando-nos na metodologia Orff/Wuytack, analisamos a importância de o que Wuytack afirma por “comunidade”, ou seja, uma abordagem acessível, em que todos fazem parte no grupo: a partir da responsabilidade de cada um nas execuções instrumentais, vocais, no reconhecimento de partes das músicas, ou na composição coletiva, chegou-se a um resultado final muito mais complexo e instigante (WUYTACK, 2010, p.57-58). Por conta deste envolvimento coletivo, percebeu-se uma participação decisiva de todas as crianças em

cada atividade, e um retorno positivo nas semanas seguintes, com demonstração de entusiasmo pela repetição de certas propostas.

Quanto ao repertório escolhido, é importante lembrar o que França e Swanwick (2002, p.13) afirmam sobre a audição: “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. Em outras palavras, a audição nestes casos teve papel fundamental nas aulas, na medida em que o envolvimento das crianças aconteceu não só pela participação coletiva e pela satisfação no resultado final, mas pelas múltiplas formas de contato com diferentes materiais musicais das obras estudadas.

Desta forma, entendendo-se a audição ativa como “tema” central nas aulas de musicalização, cada “variação” sobre o tema tem seu papel decisivo na formação musical das crianças desde cedo.

Referências

BONA, Melita. *Apostila do curso Musicalização: além do cantar e do tocar*. Curitiba: DeArtes/UFPR, Curso de Musicalização Infantil da UFPR, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: *Em Pauta*. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p. 05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz (org). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: EdUFPR, 2006. p. 303-349.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

WUYTACK, Jos. *Apostila do curso de pedagogia musical: 3º grau*. Porto: AWPM, 2010.

_____; PALHEIROS, Graça Boal. *Audição Musical Activa – livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa

Jessika Castro Rodrigues
UFPA
jessika.rodrigues@uol.com.br

Áureo Deo DeFreitas Júnior
UFPA
aureo_freitas@yahoo.com

Resumo: Esta pesquisa tem como tema um estudo do processo de inclusão de pessoas com transtorno do espectro do autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: um projeto de pesquisa. A importância da inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no cenário educacional é uma discussão em voga. Diversos públicos têm recebido atenção para políticas inclusivas, incluindo-se aqueles com dificuldades diversas e níveis de limitações. Atualmente diversos estudos têm dado atenção às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), devido crescimento significativo de pessoas por ele afetadas e as complicações englobadas na aprendizagem deste público. Da mesma forma que as pessoas com TEA são afetados pela música como forma de tratamento, podem também ser afetados pela Educação Musical. Esta pesquisa tem como objetivo geral Analisar o processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Para o alcance do objetivo proposto será realizado um estudo de caso com dois (n=2) estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Um estudante que está cursando o 1º ano do curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e um estudante já formado no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

Palavras chave: Processo de Inclusão, TEA e educação musical.

Introdução

A compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional é um tema de grande importância para a educação nacional que enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças e amplia sua relevância ao ter sido adotada a inserção do indivíduo com deficiência nas escolas. Brasil (2010, p.7) revela que “A deficiência está no resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas”.

A luta por uma educação especial no Brasil na perspectiva da educação inclusiva foi fruto de influências das ações voltadas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na Europa e nos Estados Unidos (MIRANDA, 2003) em busca do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Estas ações repercutiram no lançamento de diversas propostas educativas para pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, categorizadas em três modelos que foram descritos por Louro (2006) como Paradigma de Institucionalização, Paradigma de Serviço e Paradigma de Suporte.

Paradigma de Institucionalização

O Paradigma de Institucionalização era caracterizado pela “segregação de pessoas com deficiência em instituições residenciais ou aulas especiais em lugares distantes de suas famílias” (LOURO, 2006, p.17). Para a realização deste atendimento foram fundadas diversas instituições de apoio para crianças com necessidades educacionais especiais, mas deve-se ressaltar que embora estivessem sendo atendido por especialistas capacitados, tal atendimento era realizado de forma isolada, encontrando-se, assim, distante da sociedade.

Paradigma de Serviço

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, este conceito de instituição, marcada pelo isolamento social, começou a ser questionado. O atendimento educacional às pessoas com deficiência, em 1961, passou a ser fundamentado pelas disposições da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61, que aponta “o direito dos Excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2010, p. 11). Entretanto, a lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, não promoveu a organização de um sistema capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010).

Na intenção de retirá-los da condição de isolamento e promover o cumprimento de uma lei estabelecida, foi criado um novo conceito: a integração. Este conceito foi caracterizado por Carvalho como um

[...] processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa (escolar) se refere ao processo de educar-ensinar juntos a crianças *com* e *sem* necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de sua permanência na escola (1993, p.97).

Sob o modelo integracionista, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais isoladas do Estado (BRASIL, 2010). Este caracterizou um novo modelo, o Paradigma de Serviços.

Esse modelo caracterizava-se por uma equipe que em primeiro lugar buscava identificar o que deveria ser modificado no sujeito para torná-lo o mais “normal” possível, depois, oferecia-se atendimento formal e sistematizado e por último encaminhava a pessoa para a vida na comunidade (LOURO, 2006, p.18).

O período de adaptação às mudanças propostas trouxe à tona déficits referentes à formação docente, à acessibilidade física, ao atendimento educacional especializado e à oferta de matrículas para alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino regular.

Paradigma de Suporte

Na percepção das dificuldades apresentadas no processo de inclusão um novo conceito foi criado para dar conta destes desafios. Surge assim, o Paradigma de Suporte, que se caracteriza pelo pressuposto de que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo disponíveis aos demais cidadãos” (Louro, 2006, p.18).

Para a efetivação do direito à educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD institui o acesso à educação inclusiva em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem e tendo garantidas as adaptações razoáveis de acordo com suas necessidades individuais, no contexto do ensino regular, efetivando-se, assim, medidas de apoio em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Novas iniciativas do governo surgem com uma nova roupagem, visíveis tanto no estabelecimento de políticas públicas, que dão suporte a educação inclusiva, quanto na

implantação de programas de acessibilidade. Diretrizes ampliaram o caráter da educação especial para o atendimento educacional especializado, tornando-a como uma modalidade transversal a qualquer nível de ensino oferecendo suporte ao ensino regular.

A vivência de práticas direcionadas a este público tem permitido mudanças substanciais no ensino regular, trazendo reflexões e medidas pautadas tanto nas necessidades limítrofes observadas, quanto nas potencialidades presentes nestas pessoas, viabilizando a criação de estratégias que possam atendê-las. Deve-se ressaltar, entretanto, que embora esforços realizados, ainda se verificam dificuldades na realização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Diversos públicos têm recebido atenção para políticas inclusivas, incluindo-se aqueles com dificuldades diversas e níveis de limitações. Atualmente diversos estudos têm dado atenção às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), devido o crescimento significativo de pessoas por ele afetadas e as complicações englobadas na aprendizagem deste público.

Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a Educação Musical

Para a efetivação do direito à educação, na lei nº 12.764/2012, foi estabelecida a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro do autismo aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O diagnóstico deste quadro é baseado pelo DSM V, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que estabelece os critérios segundo a gravidade de comprometimento, considerando os níveis leve, moderado e severo, respondentes às dificuldades de interação social ou emocional alternativo, na manutenção de relações e na comunicação não-verbal. Além destas dificuldades, para ser diagnosticado com TEA, o indivíduo precisa apresentar pelo menos duas das características como: apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas; fala ou movimentos repetitivos; Interesses intensos e restritivos; dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais.

A prevalência de TEA na população, segundo Gattino (2012) está em média de 17/10.000, sendo a maior prevalência em meninos do que em meninas com uma razão de prevalência que varia de 1,33-16. No Brasil, a partir de um estudo realizado na cidade de Atibaia em São Paulo, encontrou-se uma prevalência de 27,2/10.000, isto significa em média um caso de TEA para cada 368 crianças entre 7 a 12 anos (GATTINO 2012). A patologia ainda é desconhecida, embora haja um número representativo de evidências que explicam o TEA como um transtorno advindo de fatores genético e ambiental. (GATTINO 2012).

O tratamento é realizado por meio de medicamentos que visam atenuar as características patológicas do transtorno, controle da alimentação e participação dos sujeitos em diversas terapias. Dentre estas terapias destacam-se a “terapia cognitiva comportamental, a psicoterapia de origem psicanalista, a arteterapia, a ambientoterapia e a musicoterapia” (GATTINO, 2012, p.33).

A maioria das crianças com TEA é receptiva à música e isto pode ser usado, formal ou informalmente, para atrair a atenção da criança e para facilitar a aprendizagem (WING, 1997; KIM, WIGRAM & GOLD, 2009; CARNAHAN, RAO & BAILEY, 2009; KIM, WIGRAM & GOLD, 2008; STEPHENS, 2008; WHIPPLE, 2004). A educação musical para pessoas com este transtorno tem se mostrado um instrumento importante para a aprendizagem e, por consequência, trás efeitos positivos que ajudam em seu desenvolvimento global (PASLEY & HEATON, 2007; RODRIGUES, 2009; RODRIGUES, 2011; DEFREITAS, NOBRE & CASSEB, 2008; DEFREITAS, CASSEB, NOBRE, RODRIGUES & FERREIRA 2009).

Da mesma forma que as pessoas com TEA são afetados pela música como forma de tratamento, podem também ser afetados pela Educação Musical. O aprendizado musical de

pessoas com TEA está ligado à criação de um ambiente agradável proporcionado pela música, facilitando o aumento da atenção às tarefas abrindo, portanto o caminho de acesso das informações à sua compreensão (RODRIGUES, 2009).

A música, em primeira instância, invade o universo de pessoas com TEA pelo simples fato da sua presença no ambiente sendo captada por sua percepção. Ela afeta sua atenção, muda seu comportamento consigo mesmo e com os outros permitindo a interferência do professor que pode aproveitar para fornecer os recursos para imitação com possibilidades para improvisação e criatividade. O conteúdo e conceitos, portanto, devem ser aplicados considerando as limitações dos estudantes, lembrando sempre das possibilidades de desenvolvimento já comprovadas pelo uso da música, não sendo, portanto, o professor o elemento limitador.

DeFreitas, Casseb, Nobre, & col (2009) afirmam que muito foi escrito, estudado e experimentado no indivíduo com TEA, entretanto tem sido publicada pouca bibliografia tratando do benefício do aprendizado musical. Merece destaque algumas iniciativas, por exemplo, as intervenções realizadas em Belém do Pará por meio de estudos que visam incluir no contexto da educação musical pessoas com TEA, dislexia e Transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH).

Esta iniciativa encontra-se inserida no Programa Cordas da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PCA), propondo um trabalho educativo que se desdobra em quatro projetos: (a) Violoncelo em grupo; (b) Viola em grupo; (c) Violino em grupo; e (d) Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (Rodrigues, 2008; DeFreitas, Nobre & Casseb, 2008; Farias, 2009).

O Projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem (TDDA) é um grupo de pesquisa formado por graduandos, graduados e pós-graduados nas áreas de música, artes visuais, letras, pedagogia e psicologia, interessados em pesquisa científica no que tange a investigação do aprendizado e dos efeitos da educação musical no comportamento de estudantes com diagnóstico de distúrbio do desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem. Com este projeto, crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH, dislexia e TEA são admitidos nas classes de instrumento violoncelo e percussão.

Como um suporte para este atendimento foi criado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), formado pelo grupo de pesquisa TDDA que atuam como voluntários ou bolsistas, na formação continuada de professores, no

oferecimento de suporte psicológico e professores auxiliares que atuam como monitores. Esta iniciação no PCA proporciona condições para o ingresso em escola especializada em música, em um curso de caráter profissionalizante que possibilita o ingresso no mercado de trabalho.

A Escola de música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) oferece cursos técnicos de Nível Médio na Área de Arte – Música, na qual o ingresso se dá por intermédio de um processo de seleção. O curso tem duração mínima de dois anos e máxima de três anos dependendo da habilitação escolhida. A EMUFPA tem como objetivo:

Oferecer condição de estudo musical profissionalizante para aqueles que desejem se inserir no universo profissional da Música, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, transformando-as em competências e habilidades para uma atuação efetiva; Desenvolver competência profissional para o desempenho da função de “execução”, no âmbito da sub-função de “realização performancial” de obras musicais, como instrumentistas ou cantores líricos intérpretes; Habilitar e qualificar profissionalmente em nível técnico, diplomando e/ ou certificando para atuação como instrumentista ou cantor lírico, nas situações de solista, camerista, coralista, em banda de música, orquestra ou ainda como organizador, coordenador e comentarista de audições, recitais e concertos (PLANO DE CURSO, 2001).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que em seu artigo 8 ressalta a necessidade de criação de medidas para que seja promovido o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral; bem como o posicionamento defendido pelo artigo 24 que diz respeito ao direito a educação assegurando o direito de igualdade de oportunidade visando o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência.

A educação especial na educação profissional tem como alvo possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2010). A lei nº 12.764/2012 em seu Art.2, parágrafo V também defende o estímulo à inserção da pessoa com TEA no mercado de trabalho, e em seu Art. 3º, parágrafo IV declara como direito da pessoa com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, afirmando no parágrafo único um suporte, em casos de comprovada necessidade, de um acompanhante especializado.

Diante deste panorama emerge os seguintes questionamentos que irão nortear a pesquisa: sendo a educação um direito de todos, quais as barreiras a serem transpostas por

uma pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para adquirir uma formação em um curso técnico em música? Qual é atuação do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na captação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? Quais as ações do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) relacionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)? Como se dá a inserção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA)?

Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa

A importância da inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no cenário educacional é uma discussão em voga. A educação é para todos, entretanto, esta bandeira, hasteada pelas instâncias governamentais, vai de encontro à luta histórica e legal em favor da inclusão de pessoas outrora excluídas do direito da educação.

Pessoas com necessidades educacionais especiais estão sendo aceitas nas diversas instancias educacionais por força da lei sendo necessário, muitas vezes, o uso de facilitações para este cumprimento resultando numa postura discriminatória em relação a essas pessoas. É por tal motivo, que embora todo cidadão que se propõe à conquista de uma formação almeje ser um profissional capaz de exercer com autonomia o que esta lhe proporcionou, nota-se veemente a necessidade de uma profissionalização pautada numa formação de qualidade. Isto não é diferente em se tratando de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Neste caso devem-se aproveitar suas potencialidades, respeitando suas limitações e promovendo acessibilidade, utilizando-se, por vezes, de práticas direcionadas e avaliações diferenciadas para cada caso. Esta postura permite o exercício do direito à educação sem impedimento.

Nesse sentido, este estudo visa oportunizar, por intermédio da conscientização de docentes de música, uma educação realmente inclusiva a crianças com necessidades educacionais especiais. Almeja-se contribuir para uma educação sem distinção, promovendo um atendimento personalizado que respeite suas individualidades, seja pelo modo e tempo diferenciados de apropriação do conteúdo proposto. A escolha por um ambiente voltado à prática musical deve-se aos benefícios desta ao desenvolvimento global de educandos. A

relevância social e científica deste estudo recai, portanto, no intuito de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem educadores a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do público com TEA, viabilizando o estímulo e a ressignificação da prática docente.

Esta pesquisa tem como objetivo geral Analisar o processo de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA). Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: Identificar o papel do Programa Cordas da Amazônia (PCA) na captação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Contextualizar a ação do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), relacionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Compreender como se dá a inserção de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA).

Para o alcance do objetivo proposto será realizado um estudo de caso. Serão selecionados dois (n=2) estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Um estudante que está cursando o 1º ano do curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará e um estudante já formado no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com o Coordenador Geral do Programa Cordas da Amazônia e do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas, com o diretor geral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, e com os professores e cuidadores dos estudantes com TEA selecionados para a pesquisa.

Referências

BOSO, M., EMANUELE E., MINAZZI V., ABBAMONTE M. & POLITI P. **Effect of Long-Term Interactive Music Therapy on Behavior Profile and Musical Skills in Young Adults with Severe Autism**. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 13(7): 709-712, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos-políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010. 73p.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

CARNAHAN, C., et. al., **Promoting Active Engagement in Small Group Learning Experiences for Students with Autism and Significant Learning Needs**. *Education and Treatment of Children* v. 32 no. 1 (February 2009) p. 37-61

CARVALHO, Rosita Edler. **A Política da Educação Especial no Brasil**. Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

CORNELSEN, Sandra. **Uma Criança Autista e sua Trajetória na Inclusão Escolar Por Meio da Psicomotricidade Relacional**. Curitiba. 2007

DEFREITAS, Áureo, CASSEB, Mariene, NOBRE, RODRIGUES, Jessika & FERREIRA, Suene. **Autismo e Desenvolvimento Infantil: A música como forma de intervenção**. In. *Interfaces: desejos e hibridações da arte* / Bene Martins; Lia Braga Viera; Orlando Maneschy (orgs). Belém: Pa. UFPA/ICA, 2009.

DEFREITAS, A.; NOBRE, J. P. S. & CASSEB, M. **Aprendizado musical de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH**. *II Seminário de Extensão do Instituto de Ciência das Artes*. Belém/PA, 2008.

FARIAS, U.W.V. **Memorial do Programa Cordas da Amazônia e sua contribuição sócio-cultural**. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em música: Instituto de Ciências da arte. Belém. Universidade Federal do Pará. 2009

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos do espectro autista: revisão sistemática e estudo de validação**. Tese de Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. 2012. Disponível em<<http://hdl.handle.net/10183/56681>>

GOMES, Claudia e BARBOSA, Altemir José Gonçalves. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2006, vol.12, n.1, pp. 85-100. ISSN 1413-6538.

KAFROUNI, Roberta e PAN Miriam Aparecida Graciano de Souza. **A inclusão de alunos com necessidades educativas Especiais e os impasses frente à capacitação dos Profissionais da educação básica: um estudo de caso.** *InterAÇÃO*, Curitiba, 2001, 5, 31 a 46

KATAGIRI, J. **The Effect of Background Music and Song Texts on the Emotional Understanding of Children with Autism.** *The Journal of Music Therapy* v. 46 no. 1 (Spring 2009) p. 15-31

KIM J, WIGRAM T, GOLD C. **The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviors in Autistic Children: A Randomized Controlled Study.** *J Autism Dev Disord.* 38:1758–1766. 2008

KIM J., WIGRAM T., GOLD C. **Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy.** *Sage Journals online.* Vol. 13, No. 4, 389-409, 2009.

LOURO, Viviane. **Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos: Ed. do autor, 2006.

MASI, Ivete De. **Em busca de caminhos para a concretização das Políticas Públicas de Inclusão.** *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 68-78, ago./dez. 2008.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Arildomar Pinheiro de e FARIAS, Cláudia Regina Rodrigues. **A paralisia cerebral e o ensino do piano: estudo de caso.** *Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO VI, VOLUME XI – JANEIRO – JUNHO 2010.*

PASLEY A. J. & HEATON P. **Evidence for reduced domain-specificity in auditory processing in autism.** *Journal compilation.* v. 10, p. 786-793, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nioletti, ENSINO: As abordagens do processo, acesso em: <http://www.ufvjm.edu.br/site/educacaoemquimica/files/2010/10/ABORDAGENS-DO-PROCESSO.pdf> recuperado em: 18/04/2011

RODRIGUES, Jessika Castro. **Musicalização de Crianças e Adolescentes com Diagnóstico de Autismo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Música) – Universidade do Estado do Pará, Belém: PA, 2009.

RODRIGUES, Jessika Castro. **Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de transtorno autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem o transtorno:** um estudo de caso. Monografia (Especialização em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Abrangência do Programa Cordas da Amazônia.** Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em música. Centro de Educação. Belém. Universidade Estadual do Pará. 2008

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções De Professores E Diretores.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

STEPHENS C. E. **Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical play routine.** Sage Journals online. Vol. 12, No. 6, 645-671, 2008.

WHIPPLE, J. **Music in Intervention for Children and Adolescents with Autism: A Meta-Analysis.** *The Journal of Music Therapy* v. 41 no. 2 (Summer 2004) p. 90-106

WING, Lorna. **A Abordagem Educacional para Crianças Autistas: Teoria, Prática e Avaliação.** In. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: Guia Prático para Pais e Profissionais** / Christian Gauderer. Rio de Janeiro: RJ. Revinter, 2ªed, 1997.

Uma Festa Agitada: relato de atividade de composição em Oficina de Música para crianças

Juliana Sens
 UDESC
julianasens.musica@gmail.com

Viviane Beineke
 UDESC
vivibk@gmail.com

Resumo: Este trabalho relata uma experiência de composição desenvolvida na oficina de música do projeto de extensão do programa MusE, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no ano de 2012. O projeto visa construir espaços para a formação de professores de música, bem como promover aprendizagens musicais significativas para crianças da comunidade. A oficina de música atendeu 11 crianças entre 5 a 12 anos. Foram realizadas aulas semanais, em que as crianças tiveram a oportunidade de participar de práticas musicais de composição, apreciação e performance musical, em uma sala equipada com diversos instrumentos de percussão, xilofones, metalofones e pianos. O repertório incluiu músicas tradicionais brasileiras e composições dos próprios alunos. Dentre as atividades de composição, a turma criou uma música chamada *Uma festa agitada*, em um processo que partiu da escolha de um tema, elaboração de frases para compor a letra, criação da melodia e escolha de um estilo musical, que foi o rock. A música passou a fazer parte do repertório da turma, sendo gravada no estúdio do Departamento de Música, com a participação de alunos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC. As atividades de composição permearam e interligaram todas as práticas musicais da Oficina de Música, contribuindo para que os alunos desenvolvessem suas ideias e pensamentos musicais.

Palavras-chave: composição musical; oficina de música; musicalização.

Introdução

Esta comunicação apresenta relato de experiência vinculado ao projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula”, vinculado ao grupo de pesquisa MusE – Música e Educação¹. A pesquisa tem por objetivo planejar e desenvolver projetos de composição para o ensino de música, investigando como se articulam as dimensões da aprendizagem criativa em contextos variados de educação musical. O relato focaliza uma experiência de composição desenvolvida na oficina de música para crianças do Programa de Extensão MusE – Música e Educação da

¹ Projeto de pesquisa apoiado pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PROBIC/UDESC, coordenado por Viviane Beineke, com participação de Juliana Sens como bolsista de iniciação científica.

Universidade do Estado de Santa Catarina. O Programa propõe, entre outras ações, a realização de Oficinas de Música para a comunidade e a formação de professores de música. As Oficinas têm como objetivos: promover aprendizagens musicais significativas em que as crianças tocam e cantam, compõem suas próprias músicas, gravam e analisam a sua própria produção e a de outros músicos; ampliar as suas ideias de música; formar sujeitos críticos e reflexivos em relação ao universo musical onde estão inseridos; criar espaços de formação de educadores musicais e favorecer a relação entre ensino, pesquisa e extensão, produzindo conhecimentos a partir de práticas pedagógicas e retornando esses conhecimentos à comunidade.

O projeto é oferecido anualmente, sendo as aulas realizadas semanalmente, com duração de uma hora e quinze minutos, de abril a novembro. Em 2012 foram oferecidas três turmas, com quinze vagas para cada grupo. Este relato reflete sobre a experiência de uma dessas turmas, que contava com onze crianças de 7 a 12 anos de idade. As aulas foram ministradas por uma bolsista de extensão e uma estagiária², sob a orientação da professora de estágio e da coordenadora do projeto. Foram realizadas reuniões semanais da equipe, incluindo bolsistas, estagiárias e professoras, nas quais foram discutidos os princípios pedagógicos que orientam as Oficinas, os planejamentos e os relatos e reflexões sobre as aulas.

Modalidades de prática musical na Oficina

A oficina visa a musicalização das crianças, com o objetivo de desenvolver e ampliar o seu universo sonoro e vivências musicais, desenvolvendo a capacidade de tocar, cantar e criar música coletivamente, desenvolvendo a sensibilidade, expressão, ritmo e ouvido musical, entre outros. Segundo Penna, (2008, p. 47), a musicalização volta-se para o desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social:

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos e de percepção,

² Equipe: Regina Finck Schambeck (coordenadora do Programa de Extensão MusE), Viviane Beineke (coordenadora do projeto Oficinas de Música), Gabriela Flor Visnadi e Silva (orientadora de estágio supervisionado), Juliana Sens (bolsista de extensão) e Mayara Braga (estagiária).

expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2008, p. 47)

O trabalho articula as modalidades de apreciação, composição e *performance*, cada uma com funções específicas no processo de aprendizagem. Por meio da apreciação, introduzimos a importância da escuta ativa em toda prática musical, ampliando o repertório de ideias das crianças, sendo esta uma atividade fundamental que permeia todo processo de aprendizagem musical.

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.13)

Segundo Stiff (2009, p. 35), a apreciação é uma atividade de base, que, mesmo sendo uma dimensão da experiência musical, abrange a função de complemento das demais experiências (execução e criação). A autora explica que a apreciação permitirá às crianças construir esquemas mentais que possibilitam novas produções sonoras, ou seja, organizações posteriores sobre forma, timbre, ritmo, intensidade e variações na dinâmica para obter determinados resultados expressivos em suas práticas musicais.

A composição musical é outra modalidade de prática musical valorizada na proposta pedagógica da Oficina. De acordo com Beineke (2008, p. 19), a composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, destacando-se a importância de analisar e compreender as aprendizagens envolvidas nesse processo. Segundo França (2002, p. 9), uma composição musical acontece quando se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida de regras e princípios, sendo a composição um processo essencial da música devido à sua própria natureza: é o processo pelo qual toda e

qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical, qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto.

Para Aróstegui Piazza (2012, p. 37), a concessão de um produto é de extrema importância como consequência do processo criativo, pois esta é a diferença entre pensamento criativo e fantasia. Os produtos musicais podem ser composições escritas, produções de obras previamente compostas ou improvisadas, e análises tanto escritas como representações da música que escutamos. E ainda, como argumenta Swanwick (2003, p. 68), a composição proporciona mais abertura para a escolha cultural, à medida que permite maior liberdade de decisão ao participante.

A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias 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. (SWANWICK, 2003, p. 68).

A performance musical, por outro lado, é essencial no processo de aprendizagem. De acordo com França (2002), instrumentos de percussão, canto, e outras fontes sonoras quaisquer, possibilitam uma excelente performance em sala de aula para com as crianças. A autora (p. 14) explica ainda que, quando provocadas as habilidades perceptivas, motoras e notacionais, mesmo que básicas, o enriquecimento e desenvolvimento musical nas crianças notavelmente acontece, tornando-se força motriz para a criatividade .

É possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto de percussão. É preciso, entretanto, cuidar da qualidade dos instrumentos, para que estes permitam a exploração de detalhes expressivos como mudanças sutis de tempo, timbre e intensidade. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.14).

Na Oficina, atividades de performance incluíram a execução de instrumentos musicais, ensaio do repertório, a execução de canções ou das próprias composições, tanto durante o processo de criação como na apresentação dos trabalhos produzidos para os colegas.

A performance em ambientes informais é valorizada na Oficina, bem como as apresentações à comunidade.

Descrição da turma e das principais atividades desenvolvidas

As aulas foram realizadas no final da tarde em uma sala de aula equipada com vários instrumentos musicais, como: pianos, flautas, xilofones e percussões variadas. As atividades de apreciação, execução e composição foram articuladas no decorrer das aulas, sendo um desafio à equipe elaborar planejamentos que contemplassem, de forma equilibrada, as três modalidades de prática musical.

Com o objetivo de promover um primeiro contato com o instrumental Orff, foi executada uma peça em que as crianças tiveram a oportunidade de tocar xilofones. Era uma peça a quatro vozes, sendo que a primeira voz executada pelas professoras e as outras para os alunos, já que eram mais fáceis. Também foram realizadas rodas de improviso, nas quais as crianças exploravam os instrumentos mais livremente.

Na construção do repertório, foi trabalhada também uma canção chamada *Marinheiro encosta o barco* (domínio público), com acompanhamento rítmico realizado com copos de plástico. Os alunos cantavam e tocavam as células rítmicas ao mesmo tempo e os instrumentos de percussão foram introduzidos a seguir, sendo executadas células rítmicas do samba utilizando: caxixis, tambores, ganzás, agogôs e pandeiros. Outra canção trabalhada foi *Pedrinha Miudinha* (domínio público), introduzindo a batida do ijexá, realizada com percussão corporal, utilizando as mãos e o peito. Depois o canto e o ritmo foram executados ao mesmo tempo. Outro ritmo trabalhado foi o jongo, explorando o canto, a dança e a execução de instrumentos de percussão.

A composição musical foi introduzida com uma atividade utilizando parlendas. Em pequenos grupos, as crianças musicalizaram os versos utilizando instrumentos de percussão, piano, flautas e canto. Observou-se que as crianças exploraram bastante os instrumentos, criando ritmos e melodias diferentes. A proposta seguinte de atividade de composição partiu do uso de imagens³ sugeridas às crianças, que elaboraram pequenas peças instrumentais. Um grupo escolheu uma ilustração de um barco no mar e pássaros, chamando a composição de *Aventura Marinha*: criaram sons para o mar; com as flautas exploraram os sons lembrando

³ Foram utilizadas ilustrações do artista Diego de los Campos.

pássaros, além de usar outros instrumentos. O segundo grupo escolheu uma imagem que continha um elefante, com uma paisagem de floresta no fundo, e chamaram a composição de *Elefante Amarelo*: utilizaram xilofones, flautas e outros instrumentos de percussão. Através dessas duas composições os alunos conseguiram expressar o que havia nas imagens, explorando diversos instrumentos e sonoridades. Cada grupo apresentou sua composição aos colegas e depois refletiram sobre os trabalhos coletivamente, explicando o porquê do uso de cada instrumento e o que os sons significavam para eles, de acordo com as imagens.

Uma festa agitada

Uma festa agitada é o nome da composição realizada no final do ano, na qual os alunos selecionaram um tema, escreveram a letra, escolheram um estilo musical e, por fim, compuseram uma canção. As professoras deram início à atividade solicitando que as crianças sugerissem um tema ou título para a música, sendo as sugestões escritas no quadro. Colocadas em votação, o grupo escolheu o tema *Uma Festa Agitada*. Em seguida, as professoras perguntaram às crianças o que havia nessa festa e todas deram sugestões, que foram escritas no quadro novamente. Essas ideias foram anotadas para, nas aulas seguintes, dar continuidade ao processo. A partir da temática e das sugestões de descrição da festa, os alunos criaram frases que foram sendo organizadas coletivamente, com auxílio das professoras, para compor a letra da música, apresentada abaixo:

Uma Festa Agitada (Rock)

Turma da pesada⁴

Txururá, Txururá, Txururá, Txururá

Txururá, Txururá, Txururá, Txururá

Meu irmão deu uma festa na cidade do sorvete

Num castelo de gelatina na montanha de elefante

No caminho encontrei: morsas voadoras

Na festa o DJ era uma vaca com câimbra

⁴ Nome que as crianças deram à turma, isto é, aos compositores da música.

Ao meu lado sentava um pirulito com pernas chamado Beleléu

Pirulito Beleléu...chamado Beleléu...Pirulito Beleléu

Txururá, Txururá, Txururá, Txururá

Txururá, Txururá, Txururá, Txururá

O mordomo zumbi não queria trabalhar

Ele queria dançar e cantar no karaokê.

Txururá, Txururá, Txururá, Txururá

Txururá, Txururá, Txururá, Txururá

O vulcão de jaca podre entrou em erupção

E ele não parava de explodir

Comi pão voador e tomei periglans verde

O resultado foi: cocô azul e xixi roxo

Após a criação da letra, as professoras conversaram com as crianças sobre o estilo da música e, após algumas sugestões, o grupo chegou a um acordo de que seria um rock. Então fizemos um exercício com a turma, no qual entregamos a letra para todos os alunos e começamos a cantar apenas falando, sem melodia e sem nenhum instrumento harmônico. Entregamos a letra para todos, e repetimos algumas vezes, utilizando apenas instrumentos de percussão para introduzir a célula rítmica do rock. Após algumas repetições para que eles conseguissem dominar a letra, dividimos a turma em dois grupos e cada professora ficou acompanhando o trabalho de um grupo, cada um criando um trecho da melodia da canção. Em um deles, a professora levou um violão e, sabendo que a música seria um rock, tocou uma sequência de três acordes e foi apresentando algumas possibilidades. A partir dessa base, as crianças cantaram apenas falando, e com o processo de repetição, foram surgindo algumas melodias que se encaixaram com a harmonia. Nas primeiras vezes, a melodia ainda não se encaixava bem na tonalidade e sequência harmônica, mas com o auxílio da professora o contorno melódico foi sendo melhor definido. No outro grupo os alunos utilizaram mais instrumentos de percussão, além do piano, exploraram mais a parte rítmica e a letra foi falada

junto com a percussão, ficando a melodia mais indefinida. Após esta aula, as professoras trabalharam em cima de todo esse material produzido pelas crianças e elaboraram um acompanhamento harmônico. Na aula seguinte, levaram a música praticamente pronta, e começaram o ensaio com as crianças. Além das vozes, elas utilizaram instrumentos de percussão. A música passou a fazer parte do repertório da turma e foi apresentada aos pais e familiares no final do ano.

Esta música foi gravada no estúdio do Departamento de Música (DMU) da UDESC, contando com participações especiais de alunos do Curso de Licenciatura em Música, que também participaram da elaboração do arranjo. *Festa Agitada* fez parte do CD “Composições Entre Nós 2”⁵, que inclui composições dos alunos das outras turmas das oficinas e músicas do repertório trabalhado em aula pelos diversos grupos.

Considerações finais

Este projeto proporcionou às crianças participantes um espaço para ampliarem suas ideias de música, através de práticas variadas que enriquecem a aprendizagem musical: tocar e cantar, participar da elaboração de arranjos, aprender algumas “levadas” na percussão, compor músicas a partir de diferentes estímulos e, ainda, participar do processo de gravação de um CD. O processo de aprendizado contribuiu para o enriquecimento e ampliação do repertório musical, além de oferecer momentos de reflexão, pensamento crítico, socialização em grupo e contato com diversos instrumentos musicais, visando o desenvolvimento da aprendizagem criativa.

As atividades de composição foram fundamentais em todo o processo, pois permitiram que as crianças desenvolvessem suas ideias e pensamentos musicais. Assim, realizaram composições que permearam e interligaram todas as práticas musicais da Oficina de Música, partindo de diferentes propostas composicionais: musicando letras, compondo a partir de imagens e compondo canções a partir de uma temática selecionada pela turma. Nesse processo, puderam ainda combinar e ampliar seus conhecimentos, articulando aqueles obtidos em aula com o que já conheciam do seu contexto escolar, familiar e em grupos de amigos.

⁵ Ficha técnica da *Festa Agitada*: crianças da Oficina (vozes) / Alexandre Ari Piazza (baixo) / André Medeiros e Julio Victor (guitarra) / Julio Victor e Gabriel Ferrão (programação) / Eduardo Nicodemus Filho, Júlio Victor Neves de Souza e Paulo Rodriguez (gravação) / Julio Victor Neves de Sousa (edição e mixagem).

Violonistas, mercado de trabalho e a Teoria da Autoeficácia

Cristina Tourinho
UFBA
cristtourinho@gmail.com

Resumo: Relacionar os graduandos e graduados em Violão das Universidades Brasileiras, o mercado de trabalho e a Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura (1977) é o objetivo desta etapa de uma pesquisa em andamento, realizada com bolsa CAPES de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Trata-se de uma investigação que utiliza, como instrumento de coleta de dados, um questionário online para entender como estudantes de violão se sentem capazes para exercer uma série de atividades ligadas à música, selecionadas de acordo com Salazar (2010) e Coimbra (2000). Acredita-se que, segundo Bandura, tende-se a exercer melhor determinadas funções quando se julga capacitado para tal. Ainda não é possível apresentar resultados concretos, mas espera-se em breve ter um quadro que estabeleça laços entre currículo escolar e formação do profissional em música.

Palavras chave: autoeficácia; formação profissional em música; mercado de trabalho.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, que investiga as perspectivas de atuação profissional de violonistas e mercado de trabalho. Objetiva compreender como recém-graduados em cursos superior de violão no Brasil se sentem capazes de atuar profissionalmente em diversas atividades relacionadas à música. Trata também de compreender como os atuais currículos podem se relacionar com as demandas de subsistência depois da conclusão da graduação. Na Universidade de Campinas (UNICAMP), Azzi e Polydoro (2006) vêm estudando a autoeficácia em vários contextos educacionais brasileiros, com destaque para publicações sobre os construtos da autoeficácia e autorregulação da aprendizagem. A bolsa CAPES permitiu uma estadia de quatro meses na UNICAMP, divididos entre revisão bibliográfica, elaboração de um questionário, encontros com o grupo de pesquisa, elaboração e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

A Teoria da Autoeficácia: estudos recentes

Para Azzi e Polydoro, a Teoria da Autoeficácia, é uma parte da Teoria Social Cognitiva (TSC), que atualmente está entre as teorias com muito destaque internacionalmente e que vem sendo aplicada nas mais diferentes áreas, a exemplo do esporte, da saúde, e da educação (AZZI; POLYDORO, 2006). Segundo as autoras, “trata-se de uma teoria ainda em

construção pelo próprio autor e por pesquisadores dessa abordagem que, a cada dia, fortalecem e revisam o aporte teórico com novos dados empíricos e derivações das proposições teóricas centrais” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17). As autoras mantêm um site (<http://www.fe.unicamp.br/neapsi/>) onde podem ser encontradas as mais recentes pesquisas brasileiras sobre psicologia e psicologia da educação sobre a TSC, orientadas pelas mesmas.

A possibilidade de o músico não se sentir seguro para atuar em alguma ocupação que sua habilidade, ou conhecimento de violão, permitiria, é um anúncio antecipado de que se está adentrando na discussão de crenças de competência pessoal. Bandura (1977, 1997) descreve a crença de autoeficácia como uma crença de capacidade pessoal, descrita no livro *Self-efficacy: The Exercise of Control* (Autoeficácia: o Exercício do Controle), de 1997, em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 1997, p.3). No site <http://www.uky.edu/~eushe2/mfp.html#spanish> pode ser encontrado farto material de pesquisa acerca de Albert Bandura e seus colaboradores.

Especificamente em música, outros trabalhos brasileiros dialogam com o tema, a exemplo da dissertação de Silva (2012), que trata da motivação de professores de piano, apoiando-se em Bandura como referencial teórico. Cereser (2011, p.21) investiga “as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação a variáveis demográficas e de contexto” em sua tese de Doutorado. Cereser refere-se a profissionais que vão atuar como docentes em escolas regulares de música, uma das ocupações mais comuns e esperadas para músicos, sejam eles oriundos de cursos de Licenciatura ou Bacharelado. Estudantes de bacharelado constantemente atuam também como professores. Atualmente no Brasil, somente em cidades de porte e em concursos públicos se exige a Licenciatura para a docência. Escolas particulares de música, escolas especializadas, conservatórios e projetos sociais costumam contratar sem este requisito. Nos concursos para o magistério superior os programas exigem que os docentes para os cursos de instrumento possuam performance compatível com o Bacharelado, embora poucas escolas ofereçam disciplinas pedagógicas nestes cursos.

A pesquisa em andamento

O objetivo desta pesquisa, atualmente no estágio de aplicação de questionários e ainda sem resultados para serem apresentados, é investigar como estudantes de violão,

graduandos ou recém-graduados, sentem-se preparados para exercer diferentes atividades relacionadas com a profissão de músico. O campo de atuação e oportunidades para músicos vem sendo modificado visivelmente nas últimas três décadas, como diz Segnini, em pesquisa longitudinal (2003-2007), quando pretendeu

“analisar as mudanças nas formas de regulação e racionalização do trabalho em Artes e Espetáculos (músicos e bailarinos) e em Educação (professores). Trata-se de um conjunto de profissões selecionadas no campo da cultura, com o intuito de melhor compreender as mudanças em curso do mercado de trabalho, nas últimas décadas, as quais expressam relativa subordinação às leis de uma economia que pretende maior eficácia e competitividade.”
[\(http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/1278/trabalho-e-formacao-profissional-no-campo-da-cultura-professores-musicos-e-bailarinos/\)](http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/1278/trabalho-e-formacao-profissional-no-campo-da-cultura-professores-musicos-e-bailarinos/)

O mercado de trabalho vem apresentando atualmente, em todas as profissões, características cada vez mais ecléticas, as quais para a atuação musical não se configura de forma diferente. Segundo Salazar, “a música é a manifestação artística mais entranhada na sociedade, presente em todos os grupos sociais e em diferentes faixas etárias” (Salazar, 2010, 21). Podemos concordar com este autor que a música se faz presente em muitos ambientes, com distintas finalidades, o que maximiza as atividades de atuação profissional. Nos currículos dos cursos de graduação muitas vezes as disciplinas ainda são tradicionalmente pensadas pelas Instituições de Educação Superior – IES, que as oferecem em diversas modalidades. Dentre elas, os bacharelados em instrumento, tendo violão como instrumento principal, muitas vezes não consideram que um conjunto de diferentes possibilidades para atuação para os graduados está em vigência no mercado. Como os estudantes que concluem a graduação se enxergam exercendo atividades como forma de subsistência? Como relacionam o currículo escolar e a atuação profissional?

Na fundamentação teórica estão sendo utilizados os aportes da Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura (1997, p.3), que a descreve como sendo “a crença na capacidade de executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”. Segundo Bandura, tais crenças são desenvolvidas a partir das interações com o mundo e estas afetam as escolhas profissionais e o grau de esforço e persistência empregados diante das adversidades. Cereser (2011, p.23) ressalta que “as crenças de autoeficácia podem estar de acordo com julgamentos particularizados, que podem variar e modificar conforme os níveis de dificuldade de uma tarefa ou domínio”. Assim, exercer uma atividade específica vai depender muito do

grau de confiança que cada indivíduo possui em suas capacidades. E como se imagina que exista uma estreita relação desta confiança com as oportunidades pessoais e o currículo escolar, acredita-se que o ambiente acadêmico, as disciplinas e a metodologia de trabalho dos docentes exerça uma forte influência no futuro desempenho do profissional. Segundo Tardiff, (2008, p.90) existe uma estreita relação entre os saberes docentes e a formação profissional. Para ele, é difícil pensar na “consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade.” Assim, o recém graduado passa por um período de experimentação, natural em todas as atividades de início de carreira..

Esta pesquisa está sendo realizada com o apoio da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e do Núcleo de Estudos de Psicologia (NEAPSI) tendo sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UNICAMP, e conta com a participação do prof. Dr. Ney Carrasco e da profa. Dra. Roberta Azzi. O método de abordagem escolhido foi o questionário online (www.surveymonkey.com), enviado a 300 sujeitos, estudantes de instituições brasileiras que oferecem graduação em violão. Consta de uma parte introdutória para determinar o perfil do respondente e depois uma listagem de 50 diferentes tipos de atividades relacionadas à música. Estas atividades foram retiradas de Salazar (2010) e complementadas de acordo com a resposta ao questionário-piloto enviado a oito violonistas. Estima-se que o respondente gaste cerca de trinta minutos para completar as respostas. Salazar lista quarenta diferentes formas de atuação profissional para músicos, que passam por trabalhos técnicos, artísticos, comerciais e instrucionais, o que ele chama de oportunidades de “negócios” em música. Assim, desde as ocupações mais tradicionais, como professor em diversas instâncias, músico solista e camerista em vários tipos de formação artística, estão atividades ligadas à produção, montagem, edição, gravação e muitas outras que ganharam espaço no mercado nos últimos tempos. O respondente deve assinalar uma dentre quatro alternativas, de acordo com o grau de competência que julgue ter para desempenhar tal atividade. No final, precisa escolher dentre as atividades apresentadas a que mais se sente capaz para atuar e a que não atuaria, justificando o porquê da sua decisão.

Este questionário se baseia em Coimbra, que o havia aplicado com estudantes do último ano do nível médio que estavam prestes a escolher um curso universitário. Foram feitas as devidas adaptações com o consentimento da autora. De acordo com as recomendações de Coimbra (2000), ao findar o ensino médio a primeira grande decisão

acerca da futura profissão é tomada na hora em que se escolhe um curso para prosseguir os estudos em nível superior. Assim,

“O domínio ocupacional assume uma importância crescente na identidade e bem-estar pessoais. No final do 9.º ano de escolaridade, os alunos confrontam-se com a primeira grande decisão de carreira. É postulado que, entre os vários factores que são tomados em consideração, a avaliação subjectiva das competências possuídas para fazer face às exigências do meio desempenhe um papel importante, visto que as pessoas tendem a seleccionar domínios de actividade de acordo com os julgamentos da eficácia pessoal.” (Coimbra, 2000, p.3).

Durante a graduação entende-se que o estudante vai sedimentando os seus conhecimentos acerca da futura profissão escolhida e definindo, de acordo com oportunidades temporárias de trabalho, cursos, festivais, contatos com outros profissionais da área, as possibilidades de atuação futura. Como ressalta Coimbra, tende-se a partir para domínios de acordo com o sentimento de sucesso que se possui para exercer os tipos de atividade, ou mesmo existe uma tendência a buscar um caminho que, embora desafiador, inspire confiança na competência para trilhá-lo.

Atualmente já foram registradas 35% (trinta e cinco por cento) de respostas para os questionários enviados, embora não seja possível, neste momento, ainda, apresentar dados. Estes serão analisados pelo software SPSS, versão 17.0. Também serão submetidos à estatística inferencial, por meio do teste de Kollgorov-Smirnov, a fim de definir as escolhas para as próximas provas estatísticas.

Concluindo

Espera-se que os resultados decorrentes deste estudo permitam ampliar as discussões sobre a formação em música, que se acredita estar relacionada de maneira direta com os currículos dos cursos de graduação. Acredita-se que as implicações decorrentes deste estudo também deverão passar por recomendações específicas de revisão curricular, pela ampliação e melhoria de laboratórios, espaços e equipamentos para ensinar e aprender música. A universidade tem um papel importante na formação do músico, que não deve ser dissociada do campo de atuação profissional dos egressos, necessitando estar em sintonia com as tendências e novas oportunidades que emergem.

Referências

AZZI, Roberta. Gurgel; POLYDORO, Soely. Aparecida Jorge (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006.

BANDURA, Albert. Disponível em <http://www.uky.edu/~eushe2/mfp.html#spanish>. Acesso em 17/09/2013.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215, 1977.

CERESER, Cristina Mie Ito. As crenças de autoeficácia dos professores de música. Tese de Doutorado, UFRGS, 2011. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31429>. Acesso em 24/10/2013.

COIMBRA, Susana Maria Gonçalves. **Estudo diferencial da auto-eficácia em alunos do 9º ano**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, 2000, 295 p.

Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia (NEAPSI). Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/neapsi/>. Acesso em 19/10/2013.

SALAZAR, Leonardo. **Música Ltda. O negócio da música para empreendedores**. Recife, SEBRAE, 2010.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petri. Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos. Disponível em <http://www.bv.fapesp.br/pt/auxilios/1278/trabalho-e-formacao-profissional-no-campo-da-cultura-professores-musicos-e-bailarinos/>. Acesso em 12/06/2013.

SILVA, Rudiany Reis da. Consciência da Autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano. Dissertação de Mestrado, Curitiba, UFPR, 2012.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2008.

Referências

- ARÓSTEGUI PIAZA, José Luíz. El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 31-44, jan./abr.2012.
- BEINEKE, Viviane. A Composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.20, 19-32, set. 2008.
- BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre, Mediação, 2009.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Vivências Musicais: entrelaçando saberes através da prática pedagógica no PIBID Música/UFRN

Catarina Aracelle Porto do Nascimento¹
UFRN
catarinaaracelle@yahoo.com.br

Washington Nogueira de Abreu²
UFRN
washingtonlmusic@yahoo.com.br

Resumo: Partindo da realização de uma oficina de vivências musicais ministrada em um Encontro Integrativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRN, este artigo tem como objetivo principal refletir como os saberes musicais contribuem com a formação inicial ao se entrelaçarem com os saberes de outras áreas do conhecimento, buscando oferecer estratégias pedagógico-musicais significativas para a prática docente dos bolsistas participantes do programa. Como metodologia, utilizamos o relato de experiência fundamentado nos aspectos pedagógico-musicais que norteiam a prática pedagógica e as ações no PIBID Música/UFRN, como também na avaliação feita pelos próprios bolsistas participantes da oficina. Como resultados alcançados, podemos destacar o envolvimento dos bolsistas na oficina, possibilitando ações integradas e interdisciplinares na realização das atividades desta ação, bem como um maior conhecimento dos conteúdos musicais, reforçando a importância da música no processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Palavras chave: Vivências Musicais; PIBID; Prática Pedagógica.

Contextualizando o PIBID Música/UFRN

Na busca por uma melhor qualidade de ensino, o governo tem investido em políticas públicas brasileiras voltadas para a qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada no ensino básico. Segundo Montandon (2012, p. 48), uma dessas políticas de formação de professores que tem crescido significativamente é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa foi criado em 2007 e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como principais objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação,

¹ Supervisora do Subprojeto PIBID Música/ UFRN.

² Supervisor do Subprojeto PIBID Música/ UFRN.

proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e **práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem³.

O PIBID Música/UFRN está em andamento em uma escola da rede estadual de ensino desde o primeiro edital, lançado em 2007, junto com as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, e em 2011⁴ renovou suas atividades desenvolvendo os mais diversos tipos de ações: Minicursos de formação em habilidades específicas, ligadas ao ensino da música; atividades a serem realizadas no âmbito da sala de aula, com o objetivo de sistematizar uma habilidade ou fixar um conteúdo; ações a serem realizadas com o objetivo de formar plateia ou discutir ideias relacionadas ao papel da música e seu poder como agente social, político e educacional e eventos a serem realizados fora da escola (ou entre as escolas participantes), com o objetivo principal de integrar estruturas acadêmicas da UFRN com grupos de alunos da escola participante, entre outros (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 4). Diante dessas perspectivas, Montandon nos afirma que

[...] o projeto abre possibilidades de realização de trabalhos colaborativos entre professores da universidade, professores em exercício e licenciandos, em várias dimensões: coparticipação do professor em exercício na formação do licenciando, formação continuada dos professores em exercício, e estímulo para que o professor universitário, formador de futuros professores, conheça o mundo de trabalho real. A ideia é estar com alunos na escola básica, formando grupos de trabalho e desenvolvendo ações, em constante processo de diálogo, reflexões, troca de conhecimentos e experiências compartilhadas nos e para os diversos momentos e situações da escola (MONTANDON, 2012, p. 55).

Esse subprojeto é pioneiro no Brasil na área de música (MONTANDON, 2012, p. 54) e tem como principal objetivo fomentar a iniciação à docência, através da prática presencial e da análise reflexiva, numa ação junto a profissionais qualificados de ensino, incentivando a formação de educadores musicais para atuarem na educação básica, pois

diferentemente da maioria das outras disciplinas do projeto, que têm como foco de observação o ensino mais avançado, realmente praticado nas turmas de ensino médio, a música pode ser ensinada e praticada, em todas as suas

³ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >, acesso em 13 de julho de 2013 (grifo nosso).

⁴ Neste edital, o PIBID Música/UFRN ampliou a quantidade de bolsistas de 6 para 15, mais um supervisor (professor de música da rede pública de ensino) foi somado ao grupo e também mais uma escola, sendo esta da rede municipal.

nuances, e envolvendo todos os processos didático pedagógicos em qualquer faixa etária, observando-se os aspectos cognitivos de cada uma delas (SUBPROJETO PIBID MÚSICA, 2011, p. 2).

Partindo da perspectiva da ação dos minicursos de formação em habilidades específicas, ligadas ao ensino da música, os supervisores do subprojeto de Música, a convite do coordenador institucional do PIBID/UFRN, ministraram uma oficina intitulada “Vivências Musicais: ferramentas interdisciplinares para a aprendizagem”. Seu público-alvo eram os bolsistas participantes do programa das mais diversas áreas do conhecimento presentes no VI Encontro Integrativo PIBID/UFRN que ocorreu nos dias 7 e 8 de junho de 2013. O principal objetivo era proporcionar aos participantes estratégias de ensino a partir de vivências musicais, desenvolvendo a interdisciplinaridade, utilizando a música como um instrumento de significação na construção do conhecimento que permeia o processo de ensino e aprendizagem escolar do aluno.

O Encontro Integrativo é uma estratégia que o PIBID da UFRN utiliza com o objetivo de reunir e integrar todos os participantes (coordenadores institucional e de gestão, coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas licenciandos) de todas as áreas do conhecimento que o programa contempla. São proporcionados também aos participantes momentos de formação docente através de oficinas, palestras e mesas redondas, além de troca de experiências através da exposição dos trabalhos desenvolvidos nas escolas conveniadas. O PIBID da UFRN já realizou seis encontros integrativos e sua periodicidade é semestral.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir como os saberes musicais contribuem com a formação inicial ao se entrelaçarem com os saberes de outras áreas do conhecimento, buscando oferecer estratégias pedagógico-musicais significativas na prática docente e reforçar a importância da música na formação do aluno da educação básica.

PIBID Música/UFRN: entrelaçando saberes através da prática pedagógica

A oficina “Vivências Musicais: ferramentas interdisciplinares para a aprendizagem” ocorreu no dia 7 de junho de 2013 no período da manhã durante o VI Encontro Integrativo PIBID/UFRN com a participação de 32 bolsistas licenciandos das mais diversas áreas do conhecimento como Letras – Língua Portuguesa, Educação Física, Teatro, Pedagogia, Filosofia, História, Matemática, Geografia e Música.

As vivências musicais desenvolvidas nesta ação contemplaram quatro eixos do processo de formação do aluno: Socialização através de dinâmicas que motivaram as relações sociais entre os participantes; Ritmo e Musicalização por meio de atividades corporais que desenvolveram a musicalidade e a percepção rítmica; Improvisação mediante exercícios que trabalhavam a concentração e a prontidão e, por fim, Criação e Apreciação por intermédio de práticas que estimulavam a criatividade e a atenção. Acreditamos que dessa maneira, a fundamentação e a interdisciplinaridade de cada atividade desenvolvida foi melhor explorada e vivenciada pelos participantes, proporcionando a eles a construção de um conjunto de ferramentas pedagógico-musicais a partir da prática.

Apenas para citar um exemplo, apresentamos a atividade “Brincando com os copos” que executamos com os envolvidos durante a oficina. A escolha desse exercício se deu por diversos motivos: primeiramente porque ela trata de conteúdos musicais como timbre, duração, intensidade, composição, pulso e ritmo, elementos estes que estão presentes durante todo o processo de formação do aluno da educação básica. Por termos como fundamento norteador da oficina a interdisciplinaridade, utilizamos como recurso a parlenda “Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu”, onde trabalhamos elementos como lateralidade, psicomotricidade, coordenação motora, contagem, performance, socialização, letramento, diversidade, concentração, prática de conjunto e processos criativos. E, principalmente, pela necessidade de se desenvolver a prática em sala de aula, levando o aluno a construir esses conceitos a partir da vivência, tornando esse aprendizado muito mais significativo. Dentro dessas perspectivas, iremos ilustrar essa reflexão com trechos de depoimentos escritos pelos participantes ao final da oficina. É como nos afirma o depoimento da bolsista A do PIBID Educação Física/UFRN:

Depois da participação na Oficina: “Vivências musicais: ferramentas interdisciplinares para a aprendizagem”, pude observar algumas atividades relacionadas a uma área muito importante na Educação Física, a Psicomotricidade, onde um dos seus fundamentos trabalhados é a noção de ritmo dos nossos alunos. Observamos o ritmo no caminhar e na corrida, a maneira como o aluno desenvolve a atividade irá depender do seu ritmo corporal. Além disso, de se encaixar em um dos conteúdos trabalhados na escola: atividade rítmica e expressiva, a oficina proporcionou uma lembrança do que estudei até aqui em meu curso, abrangendo ainda mais o meu olhar em ferramentas para o desenvolvimento motor dos nossos alunos, ampliando assim a cultura corporal do movimento dos mesmos através das

mais diversas vivências (Depoimento da bolsista A concedido em 7 de junho de 2013, grifo da autora)⁵.

E também o depoimento da bolsista B do PIBID Letras/UFRN:

A oficina não foi como eu esperava que fosse! Foi muito melhor do que eu poderia imaginar. Pois, no encontro anterior tinha sido remanejada para uma oficina na qual não foi do meu agrado. Quando optei por esta, o nome foi o que me chamou atenção. E assim foi, bem proveitosa do início ao fim. Eu vim bastante motivada, pois a música preenche o que as “Letras” não conseguem. Faço um trabalho de literatura que trata da análise de uma canção e precisa de oficinas/dinâmicas com motivação e a partir de hoje as ideias estão “pintando” na cabeça. Em síntese, é isso! Gostei bastante, a turma mostrou-se bastante entrosada (Depoimento da bolsista B concedido em 7 de junho de 2013, grifos da autora).

Kraemer (2000) nos afirma que a pedagogia da música está entrelaçada com outros saberes, pois ela possui uma peculiaridade que a destaca de outras disciplinas. Diante disso, a proposta foi desenvolver atividades que envolvessem aspectos pedagógico-musicais e interdisciplinares, oportunizando aos bolsistas participantes acesso a uma gama de ferramentas pedagógicas visando um processo de aprendizagem significativo para os alunos da educação básica. De acordo com Martinez; Pederiva,

a atividade musical é característica da convivência do homem em grupos e contribui para a formação de sua identidade. A música possibilita que o homem evolua com relação a sua forma de estar no mundo e, por isso, ela é tão importante para a sobrevivência do ser humano, e para a organização social (MARTINEZ; PEDERIVA, 2011, p. 55).

Dentro das várias possibilidades de atividades, a oficina de educação musical propôs uma conexão entre saberes, proporcionando aos pibidianos⁶ cursistas uma experiência vivencial com a música, quebrando, dessa forma, o paradigma de que a música só serve para diversão e entretenimento. E essa busca pela compreensão musical, só foi possível devido à construção coletiva do conhecimento através da prática, ou seja, todos os envolvidos faziam parte do processo de ensino e aprendizagem musical. A avaliação da bolsista C do PIBID Geografia/UFRN ilustra essa perspectiva:

⁵ Todos os depoimentos dos bolsistas sobre a oficina foi feito por escrito, por isso preservamos o texto na íntegra apresentando-os em itálico e fazendo referência a cada um deles por um pseudônimo com uma letra do alfabeto.

⁶ Termo usado para fazer referência aos bolsistas participantes do PIBID/UFRN.

A maioria das atividades lúdicas foi de singular relevância e divertimento, além de divertir os alunos estas atividades servem como treino na parte de percepção, agilidade, destreza, imaginação e criatividade, que podem ser utilizadas pelas diversas áreas do saber e nos mais diversos níveis – fundamental, médio e até superior (Depoimento da bolsista C concedido em 7 de junho de 2013).

Partindo da perspectiva de que a busca pelo conhecimento deve ser uma constante do educador em formação inicial ou continuada, os conhecimentos construídos e vivenciados a partir da oficina contribuem de forma significativa no processo de formação inicial dos bolsistas, pois os mesmos se encontram em fase de (re) construção desses conceitos e dessas ações pedagógicas em suas áreas específicas. Podemos observar isso na afirmação da bolsista D, onde ela considera que: *“Esta oficina foi de inteira relevância para a nossa prática no dia a dia da sala de aula, nos trazendo sugestões para isto”* (Depoimento da bolsista D concedido em 7 de junho de 2013). Diante dessa realidade, nós utilizamos o próprio corpo e objetos do cotidiano para desenvolver as atividades por acreditar que o aluno da educação básica conseguirá se inserir melhor no contexto proposto pelo professor por possuir uma relação de identidade com ferramentas que fazem parte do seu dia a dia e também porque na maioria das escolas da rede pública de ensino onde o PIBID/UFRN atua, não há materiais específicos necessários para que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas de maneira adequada. Com isso, houve uma interação entre os participantes na (re) construção do conhecimento, buscando sempre pensar na atividade dentro da sua área específica, como destaca a bolsista E:

[...] ótima a oficina, primeiro porque pensei que seria a apresentação de músicas, e não essa interligação (relação) com o nosso corpo. E assim podemos descobrir os sons que estão até mesmo no silêncio. E também pela importância de sentir o outro, ouvir e tocar – a “melhor” forma de socialização (Depoimento da bolsista E concedido em 7 de junho de 2013, grifo da autora).

As atividades eram musicais, mas esse contexto não interfere na (re) adaptação das mesmas para outras áreas do conhecimento, desenvolvendo assim, habilidades e confecções de seus próprios materiais. Citando um projeto realizado em Londrina, Kleber; Cacione refletem sobre interdisciplinaridade destacando que

os participantes, ao serem incentivados à busca, a aventurar-se, exercitando interagir com outras áreas do conhecimento, imprimiram uma conotação positiva aos erros e acertos que, nessa perspectiva, funcionou como um

valioso instrumento pedagógico ao permitir voltar, refletir, reestruturar o processo em desenvolvimento (KLEBER; CACIONE, 2010, p. 77).

No PIBID, todos são convidados a ser um docente reflexivo em suas atitudes, conceitos, práticas e metodologias de forma que o pensamento em atividades práticas se torne uma constante para se produzir a teoria, ou seja, o educador deve sempre criar e experimentar alternativas pedagógicas a partir da observação e do conhecimento prévio que seus alunos trazem consigo para que novos conhecimentos sejam constantemente gerados e modificados. Para isso, é necessário que sejam oferecidas, desde a formação inicial, disciplinas favoráveis a essa prática, bem como articuladas com as escolas de educação básica. Preocupada com esse aspecto, Penna nos afirma que,

já a formação do professor reflexivo requer, obviamente, um outro modelo de formação, baseado na 'racionalidade prática'. Neste, a prática é o eixo da formação do professor, de modo que as disciplinas pedagógicas e científicas são propostas no currículo de modo concomitante e articulado. O contato com a prática docente ocorre desde o início do curso, pois desse envolvimento com a realidade prática deveriam se originar os problemas e questões a serem levados para discussão nas disciplinas teóricas (PENNA, 2010, p. 31).

Diante disso, podemos afirmar a importância da educação musical na construção do conhecimento e na formação do ser humano, onde a música com sua característica interdisciplinar fomenta, modifica e (re) significa todo esse processo educacional. E o PIBID Música/UFRN vem consolidando seu trabalho de formação docente de maneira consistente e inovador, proporcionando aos futuros professores de música e de outras áreas do conhecimento um conjunto de estratégias e ferramentas eficazes no processo de ensino e aprendizagem da educação básica.

Vejamos que em apenas uma atividade, são contemplados vários conteúdos de diversas áreas do conhecimento dando, assim, uma contribuição interdisciplinar na aprendizagem. A atividade começou pensando em um diagnóstico da turma, observando os acertos e erros e, com isso, conseguimos que todos participassem. A mediação foi feita respeitando o nível de desenvolvimento de cada um e concomitante o auxílio dos colegas foi incentivado nos desafios propostos. A atividade dos copos dentro da oficina de educação musical possibilitou trabalhar a integração dos conteúdos diversos, pensando também na diversidade dentro do grupo. Daí a importância de uma oficina que tem como base a vivência

musical para prática pedagógica, pois entendemos que sempre é importante que cursos dessa natureza auxiliem na dialogicidade, pois

[...] concorre para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem e, através destes, para a formação e o trabalho docentes. Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas musicais servem tanto para a formação contínua do educador quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento pelos educandos (KEBACH; DUARTE; LEONINI, 2010, p. 67).

A formação inicial e continuada dos professores ministrantes da oficina foi fator primordial para o planejamento, onde se buscou pesquisar conhecimentos de outras áreas que fossem contemplados nas atividades propostas durante o minicurso, como também na execução e nos resultados alcançados na ação proposta pelo PIBID Música/UFRN, cujo programa contribuiu de forma direta no processo formativo de ambos.

Considerações Finais

O PIBID proporciona uma ampla oportunidade de o licenciando estar desde cedo em contato com a prática pedagógica em sala de aula como bolsista, pois ao observar, analisar, intervir e até propor alternativas que enriqueçam o processo educacional do aluno, ele estará fomentando a busca e a construção do conhecimento que deve ser uma constante por parte de todos os envolvidos nesse processo formativo. Como nos diz Melsbach *et al.*,

entendemos que, para que o licenciando perca o receio de atuar na educação básica, faz-se necessária uma formação que lhe proporcione ferramentas para uma atuação consciente e crítica neste contexto. Para tanto, participar de um projeto de iniciação à docência é uma oportunidade de, ao vivenciar a dinâmica da escola pública, conhecer sua realidade e adquirir subsídios que dêem apoio às suas práticas (MELSBACH *et al.*, 2010, p. 4338).

Com isso, podemos observar que a formação inicial do educador é de suma importância para a reflexão e quebra de paradigmas das concepções e conceitos, em especial, aqui, a música. Por ser uma área do conhecimento que necessita de estudo, prática e reflexão, a música tem seu lugar na escola e ela deve ser inserida no dia a dia escolar de forma significativa junto com as outras áreas do conhecimento para que novos saberes sejam construídos (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

A oficina nos proporcionou uma atuação interdisciplinar pensando sempre que a união de várias áreas do conhecimento pode ser um grande aliado na prática pedagógica educacional, pois segundo Cavalcante (2004), a interdisciplinaridade ocorre quando “duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento” (CAVALCANTE, 2004, p. 52).

Da mesma forma que houve uma apreensão de saberes musicais pelos pibidianos, os ministrantes, supervisores do subprojeto PIBID Música/UFRN, também ampliaram seus conhecimentos pela troca de experiências entre os envolvidos.

A partir das reflexões apresentadas, esperamos que este artigo contribua para a ampliação das discussões sobre o processo de formação de professores e que o PIBID possa cada vez mais conduzir o licenciando à busca constante pelo conhecimento.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, vol. 1, n. 1, p. 36-45, 2009.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, acesso em 13 de julho de 2013.

CAVALCANTE, Meire. Interdisciplinaridade – um avanço na educação. *Revista Nova Escola*. Agosto, 2004.
Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/interdisciplinaridade-avanco-educacao-426153.shtml>>, acesso em 15 de julho de 2013.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela; LEONINI, Márcio. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 64-72, set. 2010.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 75-83, mar. 2010.

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.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. As concepções dos professores de Educação Infantil acerca da atividade musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 52-61.

MELSBACH, Detlef Lothar Matthias *et al.* O Ensino de Música no Colégio Dom Abel: experiências do programa de iniciação à docência (PIBID). In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 7., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: CONPEEX, 2010. p. 4337-4341.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

SUBPROJETO PIBID MÚSICA. *Subprojeto PIBID de licenciatura em Música*. Natal, 2011. Disponível em: <<http://pibid.ufrn.br/documento.php?c=3&id=76674648>>, acesso em 15 de julho de 2013.

Voz e cena: a prática pedagógica do canto através de jogos teatrais

Camila Costa Zanetta
USP
camilazanetta@usp.br

Daiane Dordete Steckert Jacobs
UDESC
daiane_dordete@hotmail.com

Resumo: O ensino e aprendizagem da voz cantada por meio de jogos teatrais, a partir de uma prática pedagógica de viés lúdico e interdisciplinar, é o tema a ser abordado neste artigo. Deste modo, visamos repensar o processo pedagógico do canto enquanto espaço para a ludicidade e para o trabalho com aspectos cênicos e musicais, relacionando teatro e música, cena e voz em sala de aula. Para tal, apresentaremos questões e reflexões emergidas de uma pesquisa-ação cuja prática foi realizada na disciplina *Grupos Musicais II – Expressão Vocal*, do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Tal pesquisa foi registrada no trabalho de conclusão de curso *Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto*. Os resultados obtidos por meio de entrevistas realizadas com os estudantes, além de protocolos e comentários feitos por eles mesmos durante as aulas, permitiram-nos compreender as contribuições dos jogos teatrais no ensino e aprendizagem do canto. Em geral, os estudantes associaram esta vivência lúdica e interdisciplinar ao prazer de se “aprender brincando”, ao “aprendizado leve, descontraído, relaxado”, a um espaço em que puderam experimentar suas vozes, ousar sem medo da exposição ou do erro, além de ter sido uma experiência, ainda segundo eles, que lidou com questões pessoais, emocionais e gerou reflexões a respeito do trabalho profissional enquanto educadores musicais. Concluímos, portanto, que os jogos teatrais contribuem no processo pedagógico do canto ao auxiliar tanto na expressão vocal e *performance* musical dos estudantes, quanto na reflexão a respeito do ensino e aprendizagem da voz cantada.

Palavras chave: voz cantada; jogos teatrais; pesquisa-ação.

Introdução

Na prática profissional do canto e enquanto docentes, pudemos vivenciar a integração entre música e teatro. Esta se deu por meio de oficinas, cursos, apresentações artísticas, além do desenvolvimento de atividades e jogos cênico-musicais em aulas por nós coordenadas. Observando a espontaneidade com que os alunos reagem aos jogos e percebendo o contexto lúdico enquanto espaço para liberdade, autonomia, improvisação, criação, diálogos, escolhas e socialização (JANUZELLI, 2003; JAPIASSU, 2003; MARTINS,

2008; PEREIRA, 2012; SPOLIN, 2007), pensamos o processo pedagógico do canto por meio do jogo.

Desenvolver um trabalho técnico-vocal consiste em um estudo bastante delicado, considerando que as “cordas” do instrumento do cantor estão localizadas nele próprio e que, dependendo da maneira como ele as usar, poderá provocar sérias lesões. Além disso, a timidez, a inibição e o nervosismo durante o ato de cantar podem causar tensões em excesso ao corpo, influenciar nos movimentos respiratórios, prejudicar um eficaz apoio diafragmático (substituindo-o por “pressões na garganta”) e, por fim, gerar possíveis patologias laríngeas.

A partir destas questões, refletimos a respeito do processo pedagógico do canto, principalmente sobre a necessidade de abordagens pedagógicas que abarquem o trabalho do corpo, da voz e da emoção de maneira integrada. Percebemos, no decorrer de nossos estudos, a importância do ensino e aprendizagem da voz cantada enquanto um trabalho que abranja

não apenas aspectos técnicos de treinamento muscular, respiratório ou de escuta e afinação, mas também questões a respeito do trabalho corporal, da interpretação do cantor e da expressão, lidando com suas atitudes em palco e contemplando os aspectos envolvidos no ato de cantar em público. (ZANETTA, 2012, p. 10).

Pensando nestas necessidades, encontramos no jogo e, especificamente, no jogo teatral, a possibilidade de um trabalho que integrasse corpo, voz e emoção.

Com base em Huizinga (2000) e Pereira (2012) podemos caracterizar o jogo enquanto uma atividade livre, voluntária, não sendo “vida real”, mas uma evasão desta. É limitado em tempo e espaço, possui regras e é permeado por um ar de encanto e imaginação, sendo fascinante e cativante (HUIZINGA, 2000, p. 12). Por sua vez, o jogo teatral abarca a ação ou representação simbólica ou dramática improvisada, e é dirigido a uma plateia (JAPIASSU, 2003; NEVES, 2006; SPOLIN, 2007).

Desenvolver a técnica-vocal por meio do jogo teatral significa uma constante exposição ao “público”, de modo que tal exposição não seja relegada apenas a momentos de apresentações. Através do jogo teatral o contexto lúdico se estabelece (possibilitando a espontaneidade e o relaxamento desejados em uma aula), mas também o contexto cênico, permitindo um trabalho da *performance* com o estudante de canto, lidando com questões de interpretação e cena.

Assim sendo, acreditamos que a constante prática do canto em jogos teatrais permita um melhor desenvolvimento cênico de cantores, além de possibilitar certo “costume” em relação à existência da plateia, trabalhando questões como o medo, nervosismo e timidez em relação ao público já no decorrer do processo pedagógico do canto – ao invés de deixar para que o cantor lide com tais sentimentos apenas “em palco” ou, ainda, considerar que tais questões não devam ser trabalhadas em sala, postergando-as para quando “houver necessidade”.

Alguns autores tratam do estudo do canto enquanto um trabalho que lida com diferentes esferas, expondo a necessidade de desenvolverem-se, simultaneamente, aspectos físicos, técnicos e emocionais. Discorrem sobre uma conscientização e liberação do corpo para uma posterior “entrega” na interpretação (MARSOLA; BAÊ, 2000, p. 59) e sobre um cantor que “deve se preparar física e mentalmente para cantar” (DINVILLE, 1993, p. 43). Nas palavras de Mello e Andrada e Silva (2008, s/p), por exemplo, “o canto é uma atividade que demanda preparo físico e emocional, portanto, torna-se necessário um treinamento adequado para se adquirir controle e propriocepção da fonação, bem como equilíbrio corporal.”

Pensando a respeito destas necessidades e das contribuições de um contexto lúdico e interdisciplinar (jogo e teatro aos estudantes de canto), tratamos de discorrer sobre o tema no trabalho de conclusão de curso intitulado *Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto*¹.

Além das questões já citadas, refletimos na monografia sobre as contribuições que a área da Educação Musical vem recebendo por meio de diferentes pesquisas e ações que dialogam com nossos apontamentos. Os jogos, o contexto lúdico, os processos criativos no ensino e aprendizagem da música – enquanto espaços que promovem criação, improvisação, autonomia, liberdade e escolhas – têm sido tratados por diversos pesquisadores, assim como Beineke (2009), Brito (2001, 2003, 2004, 2007), Koellreutter (1997a, 1997b), Schafer (1991), entre outros. Através de pesquisas como as de Lima (2007, 2009, 2011) e de Ramalho e Oliveira (2008), por exemplo, a interdisciplinaridade também vem sendo colocada em pauta. Deste modo, visamos dialogar com estas perspectivas para a Educação Musical, propondo

¹ Monografia de Camila Costa Zanetta com orientação de Daiane Dordete Steckert Jacobs, defendida em dezembro de 2012 para obtenção do título de Licenciada em Música, na Universidade do Estado de Santa Catarina.

reflexões sobre o ensino e aprendizagem do canto permeado por práticas lúdicas e interdisciplinares.

Abordaremos neste artigo os resultados e conclusões da pesquisa-ação realizada por meio da monografia, trazendo explicações metodológicas e expondo as opiniões e reflexões feitas pelos próprios estudantes participantes da prática da pesquisa.

Considerações metodológicas

Ao iniciarmos a escrita do trabalho de conclusão de curso, refletindo sobre nossos objetivos e práticas almeçadas através dele, decidimo-nos pela pesquisa-ação, método que une teoria e prática e permite a ação dos pesquisadores ao intervir em um grupo (ENGEL, 2000). Desejávamos, portanto, que nossas propostas pudessem ser aplicadas e avaliadas por um grupo de estudantes de canto, colocando em análise uma vivência com os jogos teatrais. Na perspectiva de uma abordagem qualitativa (BRESLER, 2006; LUDWIG, 2009; STAKE, 2011), visávamos investigar, sob o ponto de vista dos estudantes, quais as contribuições dos jogos teatrais no processo pedagógico do canto. Para a coleta de dados, procedemos com a filmagem das aulas, momentos de conversas e reflexões sobre os jogos vivenciados, entrevistas semiestruturadas e protocolos individuais.

Atuamos com um grupo de estudantes da disciplina *Grupos Musicais II – Expressão Vocal*, do curso de Licenciatura em Música da UDESC. As aulas nesta turma eram semanais, às quintas-feiras, entre 10h20min e 12h. Os estudantes foram previamente avisados a respeito da pesquisa e concordaram em fazer parte da mesma², tendo-se o total de 9 participantes. Coordenamos 2 encontros com o grupo, ambos registrados em material audiovisual.

Elegemos 4 jogos teatrais para serem desenvolvidos com o grupo, 2 criados por nós (um deles reelaborado a partir de diversos outros modelos conhecidos) e 2 já existentes³.

Todos os jogos visavam o que já foi descrito: uma aproximação dos alunos com os contextos lúdico e cênico. Além disso, cada um possuía suas particularidades ao desenvolver um trabalho de respiração, relaxamento corporal, apoio diafragmático, dicção, articulação, escuta, ressonância vocal ou afinação, aspectos também tratados por autores como Dinville (1993), Marsola e Baê (2000), Martins (2004), Mello; Andrada e Silva (2008) e Specht

² Termos de consentimento e autorizações foram assinados. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina.

³ Os jogos já existentes foram vivenciados em uma Oficina de “Interpretação Vocal” em 2012.

(2007). Também expusemos na monografia, por meio de tabelas, os objetivos de cada jogo, seus focos técnicos, os recursos didáticos necessários para a realização dos mesmos e os pré-requisitos. Após cada tabela, explicamos o modo de desenvolver o respectivo jogo. Por fim, algumas ilustrações foram feitas para exemplificar e elucidar tais explicações⁴.

Resultados

O desenrolar dos jogos provocou diversas reações nos estudantes: muitas risadas, espontaneidade, descontração, relaxamento, concentração/seriedade – o que não descaracteriza o jogo (Huizinga, 2000, p. 8), infrações às regras (provocadas por atos competitivos e desejo de se realizar uma determinada ação melhor que outra pessoa), a vontade de “brincar” mais (com pedidos para que alguns jogos fossem realizados novamente ou tivessem maior duração) e o surgimento de ideias para a criação de novos “moldes” de um jogo (alterando-se a proposta inicial), com considerações também sobre um novo “level”⁵.

As reações descritas acima foram observadas em aula no período de execução dos jogos ou, ainda, assim que eles terminavam – momentos em que os participantes costumavam sugerir ou criar novos modelos. Por meio das entrevistas e protocolos os estudantes também discorreram sobre o que os jogos proporcionaram, reforçando os apontamentos do parágrafo anterior. Relataram a respeito de uma desinibição, dizendo que cantar em frente ao grupo tornou-se algo mais tranquilo quando realizado dentro do contexto lúdico.

Lara⁶, por exemplo, escreveu: “A aula teve bastante dinâmica e foi muito divertida. Serviu de certa maneira para nos desinibir, porque eu tenho muita vergonha e consegui me soltar e fazer as atividades propostas.” (Lara – protocolo). Outra estudante também enfatizou a questão de conseguirem “se soltar”, dizendo que “todos [os jogos] acabam sendo muito bons porque acima de tudo é um jogo onde todos acabam se soltando mais, o que torna mais

⁴ Todas as informações referentes à estrutura e ao funcionamento dos 4 jogos, assim como as tabelas e ilustrações sobre os mesmos, encontram-se entre as páginas 60 e 72 da monografia, disponível no link: <http://www.pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000000/0000000000017/00001763.pdf>

⁵ Termo usado pelos próprios alunos participantes durante a pesquisa.

⁶ Em prol de se preservar a identidade dos estudantes, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

produtivo.” (Beatriz - protocolo). Em nossos momentos de conversa, um diálogo⁷ surgiu sobre tal questão. Astolfo o iniciou, dizendo:

Eu achei muito legal trabalhar este tipo de dinâmica em grupo não só pela dinâmica em si, mas por conhecer o pessoal do grupo e acabar se soltando de certa forma... Não só conhecer cada um como cantor, como... enfim, como músico, mas como... sei lá, se soltar diante dos outros. Assim, isso é bem diferente. (Astolfo – registro audiovisual).

Alguns alunos, após Astolfo, continuaram tal comentário, fazendo considerações sobre os jogos facilitarem neste processo de “se soltarem”. Luísa foi uma das que participou do debate, dizendo: “Parece que não tem o compromisso né de... tenho que afinar, tenho que afinar... fica mais relaxado com os jogos. Então, deixa a preocupação de lado e só tenta entrar no fluxo.” (Luísa – registro audiovisual). No protocolo desta participante, perceberemos que ela associou o divertimento e um melhor aproveitamento do aprendizado novamente ao fato de, em jogo, não existir um “compromisso”: o compromisso com o acerto.

Cada jogo possui benefícios velados e, portanto, permite que o aluno fique mais relaxado, sem perceber, realmente, o propósito da atividade. Por exemplo, o jogo do piano possibilita o ensino e a aprendizagem da percepção rítmica e melódica sem o compromisso do acerto. Desse modo, o aprendizado fica mais divertido, leve e com chances de um melhor aproveitamento. (Luísa - protocolo).

O jogo nos permite arriscar, ousar, sem tanta preocupação com o acerto como quando estamos na “vida real”. Isto acontece devido à sensação de estarmos em um mundo exterior, em um universo lúdico onde não há o peso da realidade. A imersão de “estar no jogo” é o que caracteriza o jogo (COELHO, 2011, p.35). Logo, os jogadores não possuem tantas preocupações com o erro já que, arriscar, errar ou até mesmo “morrer” em jogo não trará danos para a “vida real”. Lombardi (2005) também discorre sobre a frivolidade e ideias relacionadas à inexistência de consequências em uma atividade lúdica.

Vemos autores como Brougère (1998) afirmar que até mesmo a frivolidade ligada ao jogo se mostra favorável ao aprendizado, já que o jogador sente-se livre para fazer tentativas que não ousaria fazer na vida comum, justamente devido a esta aparência de falta de consequência ligada à atividade lúdica. Aprende-se jogando. (LOMBARDI, 2005, p. 96).

⁷ Na transcrição das falas dos participantes, seguimos o padrão de linguagem utilizado pelos mesmos, mantendo-se as informalidades da fala na escrita. Por sua vez, usamos “reticências” para aproximar a escrita do tempo em que as falas ocorreram, indicando as pausas que os participantes faziam antes de prosseguir suas ideias.

Notamos que a frivolidade associada ao jogo realmente refletiu em bons resultados para nossa pesquisa, não estando relacionada a uma distração ou bagunça. Pelo contrário: a espontaneidade e liberdade estiveram presentes proporcionando relaxamento e um melhor aproveitamento, como expôs Luísa. Aprendeu-se jogando. Percebemos isto também por meio dos protocolos, através de registros em que os participantes demonstraram saber os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos e os objetivos dos jogos para um estudante de canto. Bruna relatou: “A atividade mais legal foi a 3ª, porque desenvolveu a dinâmica, os solfejos rítmicos e melódicos.” (Bruna – protocolo). A aluna Beatriz também comenta: “Achei muito interessante todos os jogos feitos em aula. O primeiro trabalhando bastante a respiração e de uma forma divertida.” (Beatriz – protocolo). Por fim, podemos citar o que Pedro escreveu:

Os jogos utilizados demonstraram de forma clara seus objetivos. O primeiro baseado na dicção e fôlego, o segundo na ressonância e expressão corporal, e o terceiro na afinação e percepção. Foram ambos interessantes para adotar com alunos de escolas e crianças, por trabalharem os quesitos anteriores de forma lúdica. (Pedro – protocolo).

Este apontamento, além de confirmar o que dissemos anteriormente, levanta a questão do trabalho na escola. Muitos estudantes perceberam e refletiram, através das vivências com os jogos teatrais, sobre possibilidades lúdicas em um trabalho com a música em sala de aula. Luísa sugeriu a um colega: “Esta aí [brincadeira] é aquela que tu pode levar pra tuas aulas.” (Luísa – registro audiovisual). Percebemos que os estudantes pensaram a respeito de suas práticas enquanto professores, relatando o desejo de utilizar os jogos, após tal vivência, nas aulas que coordenam. Mateus, por exemplo, comentou: “Esse [jogo] eu já vou levar pra aula de estágio.” O registro escrito de Mateus também discorreu sobre isto:

Vou usar o jogo da ‘roda de notas com regente’ na minha turma de teoria. Estamos trabalhando com os arpejos de ‘dó-mi-sol’ e ‘ré-fá-lá’, com o propósito de decorar as notas na pauta e a sonoridade de acordes maiores e menores. Este jogo será um meio divertido de trabalhar com isto. (Mateus – protocolo).

Podemos observar ainda o que Raquel escreveu:

Do primeiro exercício: O que mais me chamou a atenção, e que levarei para a minha vida como professora de música, é o fato de perceber que é possível unir o útil ao agradável, a teoria à prática, o ensino à realidade de maneira prazerosa e satisfatória: a brincadeira de ler as frases cheias de consoantes, por exemplo, e o sopro do balão, da vela e do guardanapo, são exercícios

básicos de treino e aquecimento vocal. Se essas brincadeiras fossem feitas com crianças, elas nunca iriam esquecer do que precisam fazer para aquecer a voz. [...] Fiquei muito contente por fazer parte desse momento tão importante. (Raquel – protocolo).

Portanto, destacamos a importância do desenvolvimento de pesquisas na universidade de modo que os acadêmicos, ainda durante o processo de formação, usufruam de experiências que os façam refletirem sobre seus estudos e/ou práticas profissionais. Além disso, a sala de aula universitária é um espaço propício a inquietações, perguntas e reflexões, remetendo à incerteza e à constante construção de conhecimento, sendo “um lugar onde as experiências de pesquisas podem e devem acontecer” (PEREIRA, 2012, p.43).

Por fim, pudemos observar que as experiências de pesquisa com acadêmicos geraram diversas reflexões também sobre processos de criação e recriação de jogos. Os estudantes sugeriram, tanto em suas falas quanto por meio dos protocolos, alterações aos jogos, mudando a estrutura e regras dos mesmos ou acrescentando níveis – graus de complexidade. Alguns participantes, inclusive, fizeram desenhos em seus protocolos, ilustrando o modo como sugeriam que o jogo se desenvolvesse. Estas atitudes de criação também foram percebidas na pesquisa de Pereira (2012):

Durante as aulas, os jogos sempre foram realizados com o intuito de provocar nos estudantes o prazer de descobrir os procedimentos de produção vocal e a reflexão sobre esses procedimentos, e também de propiciar referências para a criação de outros jogos. Eles foram inspiradores para a constituição de novos modelos de situação lúdica, tanto no decorrer das atividades em si, quanto na ocasião dos protocolos. (PEREIRA, 2012, p. 174-175).

Mesmo estando em contextos diferentes de pesquisa-ação, percebemos certa predisposição dos alunos de ambas as pesquisas (ZANETTA, 2012; PEREIRA, 2012) à recriação das práticas pedagógicas. Esta postura revela professores de artes em formação crítica, tendo a consciência de que as práticas pedagógicas precisam se desenvolver com objetivos e metodologias consistentes, mas que as mesmas não são estanques e imutáveis, devendo levar em consideração diferentes contextos sociais, culturais e pedagógicos, além do repertório individual do próprio professor.

Conclusão

A pesquisa realizada buscou compreender as possíveis contribuições dos jogos teatrais aos estudantes de canto, abordando o aspecto lúdico e interdisciplinar da proposta. Através dos dados coletados na prática da pesquisa-ação pudemos validar nossos argumentos sob o ponto de vista dos próprios estudantes, que comentaram, escreveram e refletiram sobre as experiências vivenciadas neste processo.

Por sua vez, compreendeu-se que o processo pedagógico do canto permeado pelos jogos teatrais torna-se, segundo os próprios participantes, algo mais “leve” e “descontraído”, proporcionando um maior relaxamento e conduzindo, portanto, a um melhor aproveitamento nos estudos.

Os estudantes, enquanto universitários, também expuseram a importância de tais vivências acontecerem na academia, ainda durante o processo de formação dos mesmos em um curso de Licenciatura. Aqueles que atuam profissionalmente enquanto professores de música passaram a repensar suas práticas pedagógicas, refletindo sobre o contexto lúdico na educação e, inclusive, demonstrando interesse em desenvolver jogos também nas aulas de música que eles coordenam. Além disso, os jogos teatrais vivenciados funcionaram enquanto referência para que os participantes passassem a adaptar ou criar novos jogos. Portanto, acreditamos que tal contexto lúdico proporcionou um espaço para exploração e inventividade (PEREIRA, 2012; SPOLIN, 2008), constituindo-se enquanto ambiente onde o indivíduo frui sua liberdade de criação (JANUZELLI, 2003).

Por fim, ressaltamos a importância de práticas lúdicas nos processos de ensino e aprendizagem da voz cantada já que tais práticas possibilitaram, segundo os próprios estudantes, uma experiência que lidou tanto com questões pessoais e emocionais, quanto com reflexões e ideias para o trabalho profissional enquanto educadores musicais. Desta maneira, a prática dos jogos teatrais, articulando conhecimentos musicais e pedagógicos, contribuiu na formação dos mesmos, além de ter possibilitado o desenvolvimento de um trabalho técnico-vocal que abarcasse o corpo, a voz e a emoção.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Tradução de Andrea Giráldez. In: DÍAZ, Maravillas (Org.). *Introducción a la investigación em Educación Musical*. Madri: Enclave Criativa, 2006. p. 60-82.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- _____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.
- _____. *Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COELHO, Patrícia Margarida Farias. Um Mapeamento do Conceito de Jogo. *Revista GEMInIS*, São Carlos, v. 2, p. 293-311, jan./jun. 2011.
- DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. Tradução de Marjorie B. Courvoisier Hasson. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 16, p. 181-191, 2000.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JANUZELLI, Antonio. *A aprendizagem do ator*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo, nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997a. p. 37-44.
- _____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo, nº 6*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997b. p. 53-59.

LIMA, S. R. A. Interdisciplinaridade: Uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, p. 51-65, 2007.

LIMA, S. R. A. (Org.), JARDIM, V. (Org.); PAREJO, E. (Org.); BOLLOS, L. (Org.); PEREIRA, N. S. (Org.); BELLO, I. M. (Org.); RAY, S. (Org.); CASTANHO, M. I. S (Org.); MOREIRA, H. C. (Org.). *Ensino, música e interdisciplinaridade*. Goiânia: Vieira/Orokun Brasil, 2009.

LIMA, S. R. A. Ambiente musical, pensamento interdisciplinar e educação. In: ENCUESTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MUSICA, 10., 2011, Buenos Aires. *Actas...* Buenos Aires: SACCOM, 2011. v. 1. p. 911-917.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. *Fundamentos e prática de Metodologia Científica*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto, uma expressão: princípios básicos de técnica vocal*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

MARTINS, Janaína Träsel. *A integração corpo-voz na arte do ator - a função da voz na cena, a preparação vocal orgânica, o ato criativo vocal*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. *Os princípios da ressonância vocal na ludicidade de jogos de corpo-voz para a formação do ator*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MELLO, Enio Lopes; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. O corpo do cantor: alongar, relaxar ou aquecer? *Revista CEFAC - Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 548 - 556, out./dez. 2008.

NEVES, Libério Rodrigues. *O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*. 2012. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 2012.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. Relações entre “linguagens”. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra (Orgs.). *Ensaio em torno da arte*. Chapecó: Argos, 2008. p. 75-97.

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

SPECHT, Ana Cláudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Improvisação para o Teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

ZANETTA, Camila Costa. *Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

Willems e Orff na iniciação musical em turmas de piano coletivo: primeiras discussões

Jonas Almeida Buarque e Silva
UFRN
jonas.pianosoul@gmail.com

Carolina Chaves Gomes
UFRN
carolinacg@ymail.com

Resumo: Este trabalho apresenta parte da revisão teórica e o início de algumas inquietações que perpassam em âmbito maior por um projeto de pesquisa de caráter qualitativo que se propõe a verificar de que forma as propostas de Edgard Willems e Carl Orff podem auxiliar na musicalização através do piano. Discutiremos nesse trabalho possibilidades provindas das atividades sugeridas por ambos os autores, fazendo uma interface com o ensino coletivo de piano, no intuito de encontrar elementos que propiciem aprendizagem de princípios técnicos, associado ao desenvolvimento da musicalidade. A bibliografia que fundamenta este trabalho apoia-se em dois eixos, métodos ativos de educação musical, especificamente Willems e Orff, e metodologias de ensino coletivo de instrumento. Mediante a análise das bibliografias citadas, apresentaremos uma proposta de estudo sobre sua aplicabilidade nas aulas de piano coletivo, que tem como alunos crianças do curso de extensão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Natal Cidade Alta. Atualmente estamos estruturando plano de curso e selecionando as atividades para a produção dos planos de aula.

Palavras chave: Edgar Willems, Carl Orff, Ensino Coletivo de Piano.

Introdução

O ensino de piano é historicamente conhecido pelo rigor e a dureza nos discursos dos professores, e a didática articulada com o propósito de desenvolver habilidades técnicas (LEMOS, 2013). O perfil do professor exigente e o sistema de hierarquia, ainda persistem no ideal de alguns professores, não somente no Brasil, que seguiu durante muito tempo reproduzindo uma pedagogia pianística de matriz essencialmente europeia (AMATO, 2007). O fato é que muitos professores tendem a repassar o modelo de aprendizagem ao qual foram submetidos e findam por perpetuar um padrão pautado no virtuosismo, configurando-se dessa maneira um “ensino de caráter tradicional” (FONTERRADA e GLASER, 2006).

Sabemos, porém, que na atual conjuntura é difícil praticar, sob quaisquer contextos, uma pedagogia musical tal qual realizada e idealizada sobre plataformas inflexíveis, em realidades que se configuram particulares e contextuais, e se torna necessário pensar

estratégias de ensino que englobem quaisquer situações educacionais onde possamos estar inseridos, através da reflexão da nossa prática (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992; CONTRERAS, 2002).

Atualmente o campo de pesquisa dedicado a investigar a atuação do professor de instrumento tem crescido (TOURINHO e BARRETO, 2006; BOZZETTO, 2004; LOURO, 2004; MONTANDON, 1998), bem como no que diz respeito a metodologias adotadas para o ensino especificamente do piano (FONTERRADA; GLASER, 2006; TOURINHO e BARRETO, 2006; CARVALHO, 2004; LOURO, 2004; MONTANDON, 2004). Essas contribuições nos dão uma grande quantidade de opções para se trabalhar de forma criativa e - longe dos paradigmas os quais se pensava serem eficazes - desenvolver uma leitura da realidade na qual iremos trabalhar e traçar o caminho para um aprendizado eficiente e contextualizado.

Este trabalho apresenta parte da revisão teórica e o início de algumas inquietações que perpassam em âmbito maior por um projeto de pesquisa que se propõe a verificar de que forma as propostas educacionais de Edgard Willems e de Carl Orff, podem auxiliar na musicalização através do piano, e como podemos usar as vivências propostas por estes autores para melhorar a nossa prática como professores de piano. Assim, constituem-se como principais temáticas as abordagens metodológicas de Willems e Orff para o ensino da música bem como as discussões sobre ensino coletivo de instrumento e ensino coletivo de piano. Dessa forma, apresentar-se-á brevemente a metodologia da pesquisa ao qual deriva a revisão teórica sobre os tópicos citados e que serão tratados em seguida.

O contexto da pesquisa: metodologias e espaços

Este trabalho objetiva discutir os referenciais teóricos que farão parte de uma investigação maior a ser desenvolvida no IFRN. Buscamos discutir através de revisão bibliográfica ampla três tópicos que estão diretamente relacionados à temática: Abordagens ativas de ensino da música de Edgard Willems e Carl Orff e o ensino coletivo de instrumento musical, quando possível focalizando o piano. Nesse sentido, a construção do referencial teórico versará sobre técnica pianística, musicalização através do piano, ensino coletivo de instrumento e abordagens metodológicas de ensino da música de Edgar Willems e Carl Orff que embasa o estudo de forma a desenvolver conceitos para a pesquisa, de forma que possa

ser utilizada posteriormente em outras discussões. Ainda assim, apresentaremos a seguir a metodologia que caracterizará a segunda etapa do trabalho, ainda em desenvolvimento.

Trata-se de uma pesquisa, que será desenvolvida com duas turmas de iniciação ao piano do curso de extensão “Coral Infantil” do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Natal Cidade Alta, projeto no qual o curso de piano está vinculado. Cada turma é composta por três alunos, com faixa etária entre 10 e 12 anos, a maioria oriundos do Projeto de Extensão em questão. Temos atualmente duas turmas de piano coletivo, uma de iniciantes e a outra de nível intermediário, ambas formadas por alunos da faixa etária mencionada.

Propomos dessa maneira, analisar as abordagens de ensino da música de Willems e Orff, verificando suas possíveis interfaces com o ensino coletivo de instrumento, e identificando as principais contribuições atuais da temática de ensino coletivo de piano no Brasil bem como sua possível relação com as aulas de musicalização através do piano. Desse modo, ressalta-se o desenvolvimento da aprendizagem musical através do instrumento, aplicado a partir do uso de métodos ativos associados a abordagens de iniciação ao piano.

Nesse sentido, avaliaremos e desenvolveremos estratégias da aprendizagem musical ao piano que contemplem os princípios das abordagens de Orff e Willems, bem como o desenvolvimento técnico. Para alcançar esses objetivos utilizaremos como instrumento de coleta de dados a observação dos sujeitos envolvidos ao longo das aulas; fotografia e vídeo das atividades e da interação dos alunos com o espaço, para verificar a aprendizagem de fatores relacionados à técnica e a postura, bem como para análise dos resultados obtidos com as atividades, como também registro dos recitais de alunos para avaliar o desenvolvimento geral. Procurando verificar elementos de continuidade faremos a documentação dos planos de aula e relatórios de aula. Realizaremos a seleção e catalogação do repertório e avaliaremos o desenvolvimento técnico através da identificação da complexidade de cada peça. Será aplicado ainda um questionário e uma entrevista estruturada com os pais e crianças.

Sendo assim, identificados os caminhos da pesquisa a ser desenvolvida segue-se nos próximos tópicos uma discussão sobre as principais temáticas deste trabalho identificadas no contexto a ser estudado.

Willems e Orff: sobre práticas, concepções e o piano

As abordagens e métodos ativos de educação musical se caracterizam por aproximar a música do universo do aluno. Uma característica importante em relação aos métodos ativos é a preocupação com a contextualização. Essa apropriação acontece de forma mais efetiva quando o aluno não somente tem a vivência musical, mas quando essa ação está refletida numa realidade já comum a ele (FONTERRADA, 2008).

Observando e vivenciando algumas abordagens e metodologias de ensino da música, alicerçadas no conceito de educação musical ativa, podemos perceber que o desenvolvimento adquirido a partir do uso dessas vivências, é rapidamente apropriado pelos alunos, tornando-os não apenas conhecedores do conteúdo, mas detentores das habilidades musicais, pois temos a experiência prática dos conteúdos “subjetivos” da música. Assim, especificamente para este trabalho, são focalizadas as propostas de educação musical de Edgar Willems e Carl Orff.

A abordagem Orff sugere que não há um procedimento sistemático à frente para ser seguido e que será aplicado igualmente em todas as situações. Essa abordagem do ensino da música permite que cada professor crie seu caminho. Essa abertura permite contextualizar as aulas, de acordo com a vivência dos alunos e professor (GOODKIN, 2004). Aspecto ressaltado nesta investigação uma vez que as crianças que participam do projeto são oriundas de ambientes culturais distintos e possuem diferentes experiências musicais. Orff incentiva que os alunos estejam constantemente em contato com canções populares e folclóricas, e também aborda a necessidade de que os professores sejam criativos, estando aptos a buscar vários caminhos para a concretização do aprendizado musical (SALIBA, 1991), momento oportuno para as crianças do projeto vivenciarem sua infância. Na proposta de Orff a utilização da palavra, canção e expressão corporal são elementos de sensibilização musical, são por tanto o fio condutor para o aprendizado. Saliba (1991, p. 2) explica que “para a criança é natural o uso do corpo como significado da expressão rítmica”¹. Desse ponto de vista, podemos utilizar esse recurso nas aulas de musicalização através do piano fazendo com que o aluno vivencie o elemento ritmo com o corpo, preparando-o para o que vai executar no instrumento dando-lhe, assim, significado ao que irá tocar, é ao mesmo tempo proporcionar uma releitura e reflexão acerca do conhecimento musical.

¹ “For children it is natural to use the body as a means of expressing rhythm” (SALIBA, 1991, p. 2).

É possível ainda dentro da proposta de Orff, utilizar onomatopeias para apropriar-se da divisão rítmica, usar palavras e enfatizar uma sílaba relacionando aos acentos métricos (aspectos já característico da abordagem Orff para musicalização), realizar batimentos corporais para a apropriação de padrões rítmicos a serem executados no piano e que exigem coordenação motora e independência de mãos. Sabemos que o estudo e o bom desenvolvimento do aprendizado do piano, está ligado a uma boa coordenação motora. Por essa razão, consideramos que os aspectos da abordagem Orff acima relacionados podem ser utilizados para fins de desenvolver, e dar uma excelente base rítmica, bem como trabalhar aspectos ligados a lateralidade e coordenação motora. O ritmo sentido com o corpo, percebido através das palavras e até mesmo no uso do seu instrumental específico (incluindo-se aqui os metalofones e xilofones), são propostas dessa abordagem que pretendemos experimentar nas aulas de piano.

Por outro lado Edgar Willems coloca no centro do seu conceito de educação musical a canção, pois, segundo ele, engloba o ritmo e a melodia e inconscientemente introduz os elementos harmônicos (FONTERRADA, 2008; PAZ, 2000). Entre os objetivos do uso desse elemento em sua metodologia, Willems resalta entre outros propósitos, o fato de usá-la como preparação para o instrumento (ROCHA, 2013), dessa maneira a canção se encaixa nessa proposta como instrumento condutor dos conteúdos musicais, proporcionando uma aprendizagem musical e preparação para a execução instrumental.

Existem três aspectos do som e seus elementos principais que podem ser trabalhados durante as aulas de musicalização através do piano, e que são pontos importantes do método Willems: o aspecto sensorial, o aspecto afetivo e o aspecto mental, cada um deles relacionado à música e seus elementos, por isso a canção – unindo ritmo, melodia e harmonia para um fazer musical concreto – seria a forma mais completa de aprender música (ROCHA, 2013). Trazendo esses aspectos propostos por Willems para o ensino coletivo de piano, é possível desenvolver atividades práticas que englobem elementos da musicalização e aprendizagem do piano, proporcionando aos alunos a descoberta em conjunto de conceitos musicais, e a experimentação dos mesmos, através de exercícios de desenvolvimento rítmico e auditivo, propostos pelo método Willems, aplicados com o uso do instrumento, fazendo com que a aula seja dessa maneira mais dinâmica.

Dentre outros princípios Willems, assim como Orff, também enfatiza a expressão corporal e a participação do aluno no fazer musical como imprescindíveis para um

aprendizado musical significativo. Desse modo, consideramos utilizar nas nossas aulas elementos que possibilitarão a vivência do que se irá aprender, como por exemplo, cantar as canções que iremos executar no instrumento, seja com letra ou com nomes das notas, sentir a pulsação com o corpo etc.

Para Willems, as etapas para o aprendizado musical devem ser claras, partindo de um desenvolvimento auditivo que priorize o ouvir, reconhecer e reproduzir, posteriormente passando a comparar, ordenar e classificar (PAZ, 2000; ROCHA, 2013).

O preparo auditivo precede o ensino de um instrumento musical, por isso, desenvolveremos atividades que proporcionem conhecer e vivenciar o repertório a ser tocado no piano, internalizar os sons das escalas e intervalos através de exercícios com canções, audição crítica das peças do repertório a ser estudado, ou simplesmente atividades de apreciação musical ativa, dentre outras atividades realizadas a partir da escuta.

Dessa perspectiva, consideramos a preocupação de Willems no que diz respeito ao desenvolvimento auditivo como base da construção musical do indivíduo, um ponto importante a se explorar nas aulas de piano. Ouvir e desenvolver uma sensibilidade auditiva a partir de princípios embasados no desenvolvimento humano natural, propicia uma aproximação do aluno com os sons, e torna-o sensível a esse elemento fundamental da música.

Nesse contexto, aproximaremos a relação entre as abordagens pedagógico-musicais aqui discutidas e o ensino de piano. Reiteramos essa possibilidade com a fala de uma das pioneiras do ensino de piano em grupo, Gonçalves (1989), ao ressaltar que,

Educação Musical através do Teclado caracteriza-se pelo enfoque dado à correlação entre executar, criar e ouvir música, atividades que, requerendo uma diversidade de comportamentos musicais, podem ser integradas no processo ensino/aprendizagem (GONÇALVES, 1989).

Aspectos esses discutidos amplamente pelos educadores musicais apresentados, realizando uma interface, um caminho possível de ser trilhado dentro dessa perspectiva. No estudo a que se propõe esse artigo envolveremos ambas as propostas, procurando investigar o elo entre os elementos subjetivos da música e a prática presente nos dois modelos apresentados, e sua interface com o ensino coletivo de piano para responder: de que forma as metodologias ativas do ensino da música a partir das propostas de Edgard Willems e Carl Orff podem auxiliar na musicalização através da aprendizagem do piano? E a partir desse ponto

desenvolver uma prática pedagógica no ensino de piano que considere as perspectivas contemporâneas de ensino da música, que têm sido discutidas há certo tempo no Brasil (SCARAMBONE e MONTANDON, 2008; MONTANDON, 2004; GONÇALVES, 1989).

Não se conhece relatos de experiência detalhado de tal utilização, mais raro ainda, faz-se com o uso de abordagens específicas dos métodos ativos de ensino da música, como as de Willems e Orff. Portanto, este estudo vem pôr em prática uma discussão teórica e epistêmica que se faz na área de educação musical desde o início do século XX (GAINZA, 2003) e que tem se organizado à margem das discussões no ensino de instrumento, que comporta a área de performance (MONTANDON, 2004).

Ensino coletivo de Instrumento e de Piano

Em uma perspectiva histórica do ensino coletivo de piano ressalta-se a professora Maria Lurdes de Junqueira Gonçalves no Rio de Janeiro que desenvolve uma das primeiras publicações voltadas para crianças com ênfase na musicalização através do teclado. (GONÇALVES, 1985; SOUZA, 2012). Atualmente desenvolvem-se outros trabalhos de ensino coletivo como o do Maestro Alípio e Marcus Rocha na Bahia, o Projeto Cordas com Oscar Dourado, bem como o trabalho de educadores musicais que desenvolvem outros modelos de ensino, a saber, Alda de Oliveira e Diana Santiago com piano, Cristina Tourinho com violão, Joel Barbosa com sopros e Mário Ulloa com violão.

Nascimento (2007) define a metodologia de ensino coletivo de instrumentos musicais como aulas que são ministradas ao mesmo tempo para vários alunos. E dentro desse conceito subdividem-se em turmas homogêneas, quando o mesmo instrumento é ensinado em grupo, e heterogêneas, quando são aulas coletivas em que vários instrumentos diferentes são ensinados ao mesmo tempo.

De acordo com Melo (2002) especificamente o ensino de piano compreende cinco categorias: ensino individual, masterclass, conhecimento de piano, experiência de teclado e piano em grupo. A primeira ainda é a mais usada, apesar de ter crescido o número de professores que empregam ensino em grupo (PEACE, 1978).

A categoria Piano em Grupo de acordo com Gonçalves (1986, *apud* MELO, 2002), é oriunda da primeira década do século XIX e se confunde com o desenvolvimento do ensino de instrumento coletivo, quando Jonh Bernard Logier ensinava piano na Inglaterra para 12

alunos, chamando de “novo sistema de educação musical”, porém tem seu apogeu nos Estados Unidos no início do século XX modificando o ensino de instrumento.

Olhando para atualidade, com o emergente tema da educação musical, o conceito de ensino de piano tem focado em possibilidades diferentes, especialmente no Brasil tem se falado em musicalização através do piano (SILVA e AZEVEDO, 2009).

A musicalização através do instrumento inclui várias possibilidades de estudo e de prática de ensino, abrangendo atividades em sala de aula e tornando possível as oficinas, e o seu estudo, tendo como foco o desenvolvimento da musicalidade, resultará na habilidade no instrumento. Pensar no ensino de instrumento coletivo nos remete a organização e planejamento. Planejar em qualquer contexto de ensino é uma condição suma a efetivação do ensino (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003) sendo importante pensar no que fazer com o tempo que se tem, para que os objetivos traçados para cada aula sejam alcançados.

O fato de termos que lidar com vários contextos e diferentes formas de aprendizado, também deve ser levado em consideração no momento de nos prepararmos para os desafios dessa proposta. É certo que teremos níveis distintos entre os alunos de uma sala de instrumento coletivo, mesmo que todos tenham tido as mesmas aulas, o desenvolvimento se dará de forma desigual. Porém o desafio é, mesmo com a disparidade, se ter a aquisição dos conhecimentos e habilidades propostos, e tornar os resultados finais homogêneos.

Considerações Finais

Percebemos que as contribuições das abordagens propostas por Willems e Orff possuem aplicabilidade no ensino coletivo de piano principalmente no contexto no qual se desenvolverá a investigação. Com as atividades propostas por Orff ressaltamos para este trabalho o desenvolvimento o sentido rítmico, fazendo nossos alunos se apropriarem e perceberem no corpo e na voz como este elemento da música pode ser concreto e proporcionar uma melhor coordenação motora que por sua vez auxiliará o estudo técnico do piano. Por outro lado, Willems contribui com as vivências da escuta para desenvolver a sensibilidade auditiva tão importante na formação musical, bem como a canção que por sua vez desenvolverá afinação e a leitura de trechos musicais, desenvolvendo a memória auditiva e a percepção.

Considerando as propostas já desenvolvidas na metodologia de ensino coletivo de piano, focalizamos, para este trabalho, as atividades em grupo, a colaboração entre os alunos, fazendo com que essas vivências culminem em um aprendizado mais efetivo tanto musical quanto técnico.

Assim, percebemos que aprender a tocar um instrumento não consiste apenas nas habilidades técnicas, mas se faz importante o desenvolvimento da musicalidade e sensibilidade. Esperamos que o resultado desse trabalho venha contribuir com a apresentação de possibilidades metodológicas e pedagógicas para o ensino coletivo de instrumento, oferecendo aos alunos um aprendizado musical significativo a partir de uma metodologia lúdica que contempla o ensino de música através de um instrumento.

Atualmente temos estruturado as atividades que serão utilizadas no trabalho nas turmas de piano coletivo do Projeto Coral Infantil do IFRN com base nesta discussão teórica sobre os temas Willems, Orff e ensino coletivo de piano, estruturando plano de curso e planejamento das aulas. Todas as ações estão sendo registradas e os dados serão analisados brevemente. Estamos buscando aplicar os aspectos aqui abordados e discutidos de forma a constituir uma práxis que considere o educando em sua pluralidade.

Espera-se com esse trabalho que soluções encontradas mediante o estudo dos métodos ativos da educação musical, tragam também possibilidades para a área do ensino do instrumento, e associado a este, o desenvolvimento da musicalidade, para a formação de completa de nossos alunos, fazendo-os perceber a música em todas as esferas.

Referências

- AMATO, R. C. Fucci . *O piano no Brasil: uma perspectiva histórico-sociológica*. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 17., 2007, São Paulo. Anais A pesquisa em música e sua interação na sociedade. São Paulo : ANPPOM/ IA-UNESP, 2007. p. 01-11.
- BOZZETTO, A. *Ensino Particular de Música: Práticas e Trajetórias de Professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DANTAS, Tais; BRAGA, Simone; ROCHA, Marcus. *Aprendizagem cooperativa: a diversidade como recurso facilitador na aprendizagem*. Anais do VI SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes e Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.
- FONTEERRADA, Marisa. *A Educação Musical Brasileira e três modelos explicativos de mundo em busca de significados*. Revista Música Hodie, Goiânia, V.12 - n.1, 2012, p. 191-203.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FONTEERRADA, M; GLASER, S. *Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.15, 91-99, set. 2006.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2003. Disponível em: <<http://www.violetadegainza.com.ar/2003/>> Acesso em: 08 dez 2012.
- GOODKIN, Doug. *Play, Sing and Dance: an introduction to Orff-Schulwerk*. Miami: Schott, 2004.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação Musical através do teclado: etapa de musicalização, manual do professor*. Rio de Janeiro: M. L. J. Gonçalves, 1989. 3.ed.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.
- LEMOS, Daniel. *Pedagogia do piano*. Disponível em: <<http://audio-arte.blogspot.com.br/>> Acesso em 08 dez 2012.
- LOURO, Ana Lúcia M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2004.

MELO, Betânia Maria Franklin de. *Uma atividade musical para adultos através do piano: proposta de trabalho*. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Artes). UNICAMP.

MONTANDON, Maria Isabel. *A Conferência Nacional de Pedagogia do Piano como referência para uma definição da área de estudo*. Opus (Porto Alegre), Campinas, SP., v. ano 10, n.n. 10, p. 47-53, 2004

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. *Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música 'Da Capo': um estudo sobre sua aplicação*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PEACE, Robert. *Piano Lessons: Private or group?* Reprinted from Keyboard Journal n°4, vol 02. Disponível em: <<http://iptfonline.org/Piano%20Lessons.pdf>>. Acessado dia 02 out. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002

ROCHA, Carmen Mettig. *Textos sobre a metodologia de Edgar Willems*. Instituto de Educação Musical – Salvador/BA. Disponível em: <<http://www.musicaiem.com.br/textos.asp>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SALIBA, Konnie K. *Accent on Orff: an introductory approach*. New Jersey: Prentice Hall, 1991.

SOUZA, Henry Raphaely. *A pesquisa sobre ensino coletivo de instrumento*. In: II Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música – SIMPOM. Rio de Janeiro, 2. *Anais...* Rio de Janeiro, 2012.

SCARAMBONE, Denise; MONTANDON, Maria Isabel. *A construção de saberes pedagógico-musicais a partir das reflexões sobre a prática*. XIX Congresso da ANPPOM. Curitiba, Agosto de 2009.

_____. *A reflexão do professor de piano sobre sua prática pedagógica*. XVII congresso da ABEM. São Paulo, SP. Outubro de 2008.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa (PT): Dom Quixote; 1992.

TOURINHO, Cristina e BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*, v. 1. Salvador, Moderna, 2003.

ZEICKNER, Kenneth. *A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Educa, 1993.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Licenciatura em Música: algumas questões iniciais em debate

Magali de Oliveira Kleber
UEL
magali.kleber@gmail.com

Cleusa Erilene dos Santos Cacione
UEL
cleusacacione@gmail.com

Resumo: O presente projeto dá continuidade a um trabalho realizado no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que vem sendo realizado desde 2006 focalizando a necessidade da construção de pontes entre o Ensino Superior e a Educação Básica, problematizando questões sobre a formação dos licenciandos no seio do contexto escolar, bem como sobre as condições de acesso e valorização de bens culturais. Tal recorte vem sendo objeto de discussão e estudo para busca de caminhos que possam minimizar em diferentes esferas da sociedade, tendo a universidade como instituição responsável pelo aprofundamento da compreensão e, obviamente, da possibilidade de uma intervenção positiva e significativa no contexto da educação básica. Tal situação, ao focar o aspecto educacional, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Esse texto tem um foco na discussão das ações propostas pelo PIBID voltadas para o sistema público educacional que permitam a prática de intervenção nos projetos pedagógicos das escolas que apresentam situações de baixo percentual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e violência, de qualquer ordem, no cotidiano escolar.

Palavras chave: PIBID e Música, Formação de Professores, Política Públicas em Educação

Introdução

O Ministério da Educação (MEC) vem investindo em capacitação para professores da Educação Básica, para reverter o quadro geral e sofrível das estatísticas baixas em termo de desempenho, em todas as áreas. Trata-se de um momento importante para se pensar em projetos educacionais inovadores e condizentes com nosso tempo. O ensino das Artes, nesse projeto, o ensino da música - incorporado em projetos dessa natureza vem ao encontro de propostas inovadoras, em que a expressão cultural e artística são reconhecidas como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas nos sentido de promover o desenvolvimento humano. A proposta aqui preconizada pela Licenciatura em Música não fecha em conteúdos pré-estabelecidos, mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considerada ao se elaborar os projetos.

O presente projeto dá continuidade a um trabalho realizado no Curso de Licenciatura em Música da UEL que vem sendo realizado desde 2006 focalizando a necessidade da construção de pontes entre o Ensino Superior e a Educação Básica, problematizando questões sobre a formação dos licenciando no seio do contexto escolar, bem como sobre as condições de acesso e valorização de bens culturais. Tal recorte vem sendo objeto de discussão e estudo para busca de caminhos que possam minimizar em diferentes esferas da sociedade, tendo a universidade como instituição responsável pelo aprofundamento da compreensão e, obviamente, da possibilidade de uma intervenção positiva e significativa no contexto da educação básica. Tal situação, ao focar o aspecto educacional, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Esse texto tem um foco na discussão das ações propostas pelo PIBID no que concerne a: "(...) finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior"¹ e voltadas para o sistema público educacional que permitam a prática de intervenção nos projetos pedagógicos das escolas que apresentam situações de baixo percentual no IDEB e violência, de qualquer ordem, no cotidiano escolar. A presente proposta está entrelaçada pela vertente que busca a produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo da cultura e contexto escolar, plasmado por uma complexidade e diversidade que devem ser considerados em qualquer proposta educativa.

Esse aspecto está ligado ao fato de a necessidade da Universidade estabelecer pontes com a sociedade civil e suas problemáticas sociais, destacando-se aqui a questão da exclusão social e da falta da correlação entre os conteúdos, metodologias e concepções que são desenvolvidas nas instituições e, muitas vezes, são inadequadas para se construir processos socioeducativos com os diversos segmentos da sociedade. Nesse sentido, pretendeu-se nessa etapa, em 2012, entrelaçar o campo empírico nos Programas Federais do Ministério da Educação (MEC): Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os quais já vem sendo objeto de estudo e atuação do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq Educação Musical e Movimentos Sociais. O campo para o desenvolvimento desse projeto envolve o Colégio Ana Molina Garcia, cujo IDEB é 4,36

¹ <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_55.php>

situado na região leste da cidade de Londrina e o Colégio Antônio de Moraes Barros, IDEB é 5.05, situado na região oeste. Este último já mantém um vínculo significativo com o Curso de Licenciatura em Música da UEL há doze anos. Trata-se, portanto de um campo que merece ser aprofundado e a produção de conhecimento sobre a cultura escolar na periferia da cidade ser considerada envolvendo tais problemáticas.

Especificidades da área de educação musical

O ensino da música vem fortalecer as recentes orientações do MEC, levando-se em conta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica pressupõe que ao construir seus PP, as escolas deverão “considerar a grande diversidade sociocultural dos alunos e a diversidade de seus interesses em razão dos tempos de desenvolvimento humano em que eles se encontram” (MEC, 2008, p..). Trata-se de oportunizar o acesso a bens culturais – a música é um dos nossos maiores patrimônios - na única instituição que garante minimizar à população brasileira, disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas para os alunos e comunidades do entorno das escolas. As práticas musicais podem dar pistas importantes para que a escola se envolva com a realidade em que vivem os alunos, pois

a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta curricular das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado, para que a comunidade escolar possa conhecer e valorizar a cultura do entorno, condição fundamental para a cidadania, e para que os alunos possam nela se reconhecer e construir identidades afirmativas, capazes de atuarem sobre a realidade que vivenciam e, inclusive, transformá-la, a partir de uma compreensão das suas relações mais amplas com outras realidades. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASIL, 2008, p. 16)

Assim, o Projeto Pedagógico deve constituir-se como objeto em construção e ser elaborado de uma forma que permita alterações, enunciando momentos do pensamento coletivo institucional. Segundo Vale,

O projeto é a marca da liberdade humana de querer mudar e transformar a realidade existente em oposição a ações imobilistas e hegemônicas que

pretendem preservar as relações sociais existentes. (...) no projeto deve-se sempre falar de uma avaliação do que está posto (para negá-lo ou reafirmá-lo) com base em informações, percepções e análise. Daí o cuidado de se analisar o projeto do seu ponto de vista ideológico e da sua intencionalidade (VALE, 1999, p.69- 71).

Deste modo, o Projeto Pedagógico tem a finalidade de registrar os momentos privilegiados de reflexão e, simultaneamente, servir como orientador de rota para o presente e de norteador para se projetar o futuro. Por se tratar de um conjunto de decisões com um grupo de pessoas envolvidas com a sua elaboração é imprescindível a sua representatividade. Fundamentando-se nas Ciências Sociais e Humanas, Tecnológicas e Educacionais,

[...] os projetos devem explicitar sua concepção de ser humano e de sociedade e indicar claramente as tarefas por fazer. Procedendo-se assim, evitar-se-ia enorme perda de tempo para se descobrir a intencionalidade real dos projetos. É por isso que o projeto pedagógico é sempre um projeto político-pedagógico na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade existente e diz (ou deveria dizer) a que veio de maneira transparente. Essa atitude de definição em relação aos fins e valores evidencia que o projeto, seja social, educacional, político, individual, será sempre um instrumento de ação e, nesse sentido, terá que se definir em termos não apenas teleológicos (em função de fins), axiológicos (em função de valores) mas, também, em termos políticos (em função do sentido social de sua abrangência), sociais (em função de prioridades) e científicos (em função do conhecimento existente). Resumindo, ... todo projeto é ação consciente voltada para a criação do futuro (VALE, 1999, p. 71)

Mas, que futuro queremos construir? A partir de qual compreensão da realidade devemos agir?

A proposta de música

A presente proposta para o PIBID do Curso de Licenciatura em Música da UEL tem bases conceituais de currículo centradas no contexto do aluno – em um amplo espectro - e o reconhecimento desse currículo voltado a propiciar vivências que não fragmente o conhecimento musical, mas propicie processos necessários para se conseguir uma experiência educativa que traga “ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, se produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a esta tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o aprender a aprender” (Santomé, 1998, p. 27). Assim, estruturamos a participação de cada bolsista partindo do modelo do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual cada acadêmico realiza um trabalho de campo de observação intensa para então propor um projeto embasado em um problema, com estudos em uma bibliografia e uma proposta de intervenção prática. Tal proposição se revelou intensa e produtiva, imprimindo um comprometimento com cada proposta e, ao mesmo tempo, trazendo temas novos como a Sala de Recursos, Sala de Reforço, por exemplo. Em todas as etapas os/as supervisores/as, juntamente com a nossa coordenação tiveram uma participação protagonista, acompanhando os bolsistas nas reuniões de Conselho de Classe e Semana de Planejamento.

Assim o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão dirigidas à formação do educador musical e também do supervisor de campo estavam voltadas para o desenvolvimento de uma proposta integradora, partindo da observação, da vivência e interação da realidade musical, estimulando a produção de novos conhecimentos musicais, abarcando gradativamente outras dimensões estéticas e socioculturais. Por isso, estar conectado com o contexto escolar nas suas mais diversas dimensões – pedagógica, gerencial, cultural, política, comunitária – faz sentido ao se acolher para a produção de conhecimento e formação do professor a complexidade que é trabalhar em uma escola da educação básica, atualmente. Portanto, o PIBID é um programa talhado para se imergir nessa complexidade e ampliar, até mesmo “rasgar”, os parques limites que o Estágio Curricular previsto nas Resoluções específicas se propõe. Simplesmente, entrar em sala de aula com conteúdos ou aulas organizadas para cinquenta minutos, uma vez por semana, não dão conta de que o licenciando entenda a escola nesse amplo contexto. E isso, traz muitas vezes, uma sensação de frustração por não atingir os objetivos na prática, desestimulando o futuro professor a atuar na Educação Básica. Na nossa avaliação o PIBID vem ampliando essa vivência como mostra esse depoimento

Minha participação no PIBID fez com que eu me tornasse sensível à percepção do aluno enquanto ser humano que sente, que ama, que sofre. Atuar em uma escola de periferia ofereceu-me a possibilidade de conviver com alunos carentes, com realidades diferentes dos alunos que até então eu tinha contato. Muitas vezes, esses alunos menos favorecidos, são tidos como problemas, como desinteressados no aprender, enquanto que, o problema vem bem antes da escola, o problema é social, familiar. Essa foi, com certeza, a maior lição que o PIBID me ensinou (BOLSISTA A)

Dois pontos detonam o processo, enquanto estratégia de organização dessa proposta: 1) o tratamento da informação e, 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas levantados. Trata-se de capacitar o aluno a problematizar, aprender a encontrar o nexos, a estrutura, o problema vinculado à informação, e é justamente isso que lhe caracteriza uma grande flexibilidade.

Entende-se enquanto conteúdos curriculares uma concepção bastante ampla que abarca uma seleção de formas e saberes e culturais abrangendo “conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de condutas etc..

Mediante o enredamento da proposta do PIBID 2011 com as ações já em curso nos Colégios em questão, pudemos perceber uma mudança deste ponto de vista, onde atualmente temos alunos até de regiões centrais do município (7%), que souberam do projeto através de comentários de vizinhos ou amigos, foram se aproximando para conferir, envolveram-se com o trabalho e aderiram ao Projeto de Extensão como alunos dedicados e participativos. Esse contexto foi determinante para traçar um perfil para o projeto do PIBID/Música, pois a proposta visa compreender em quais dimensões podemos envolver o trabalho da escola – entendido a partir de um conceito sobre a cultura escolar - na integração com a comunidade. Um dos objetivos do projeto da música é desenvolver a noção e o sentido de pertencimento e da identidade individual e coletiva, do despertar dos valores humanos (KLEBER, 2000). A perspectiva do PIBID a partir desse foco visa possibilidades de uma transformação social, mediante uma proposta pedagógico-musical, buscando promover o diálogo entre a universidade, a escola e comunidade e propiciando a construção de redes socioculturais entre essas dimensões. Vivenciando o trabalho em campo, o licenciando em contato com o supervisor, estudantes, gestores está imerso na concretude da presença nesses contextos, vive trocas de experiências entre produzir, o ensinar e o aprender.

Elencamos a seguir o rol de atividades que estruturam a intervenção do grupo nas escolas que foram selecionadas:

1. Reuniões com o grupo de estagiários, supervisores objetivando constituir os participantes em um grupo co-participativo com calendário de atividades na universidade e na escola. Os participantes formaram um grupo participando das decisões e atividades, propondo ações integradas

2. Inserção no campo escolar: realizou-se a inserção e pesquisa sobre o PPP das escolas selecionadas. Questões iniciais: O cenário e cultura escolar: Como e o que é? Como é a organização, o espaço escola? Que tipos de recursos, objetos, tecnologias existe? Todos os estagiários realizaram a inserção orientados pelo supervisor (a), produzindo relatórios parciais.
3. Integração do o grupo com trabalhos com dinâmica de grupo, produção de relatórios e discussão. O grupo conseguiu se articular satisfatoriamente, cumprindo o calendário estabelecido. Participação em eventos relacionados.
4. Registros, produção de textos acadêmicos, possibilitando o exercício da percepção crítica mediante produção de relatórios, artigos e produção de registros áudio visuais
5. Atividades musicais realizadas nas escolas relacionadas à criação, performance e apreciação.
6. Atuação e intervenção no cotidiano escolar, frequentando as atividades do cotidiano escolar, atuando no espaço concreto escolar. Houve uma frequência participativa dos estagiários, um aprofundamento do olhar e senso crítico sobre a cultura escolar como se pode perceber nos relatos, relatórios tanto dos supervisores como dos bolsistas.
- 6.. Criação de espaços adequados para atividade musical mediante a pesquisa dos espaços escolares, visando modificações e adequação para as práticas musicais. Essa ação resultou, mediante negociação, a adequação para guarda de instrumentos musicais doados em comodato pela universidade, bem como um mini palco em uma das escolas para várias funções no cotidiano escolar.

O processo de construção desse estudo esta sendo estruturado com informações locais, trilhando-se pelos itinerários pessoais e institucionais que se configuraram no cotidiano da inserção no campo. *A posteriori*, buscar-se-á a organização das categorias que fundamentarão a análise e interpretação dessas informações coletadas. A produção de conhecimento e a construção de asserções que emergirão a partir da coleta de informações, observação participante e pesquisa documentais do campo empírico ensejarão reflexões sobre o significado das práticas musicais na construção das identidades institucionais, dos indivíduos e dos grupos participantes do estudo.

O papel do supervisor de campo – o professor ou professora da rede de ensino, o qual conhece o cotidiano da escola tem se apresentado como um grande e fundamental parceiro/a nesse programa de formação, como revela esse depoimento:

A oportunidade de ser supervisora possibilita a mediação no processo de formação de educadores musicais, entre os bolsistas de Música e a realidade escolar, conhecendo efetivamente o sistema de ensino público da Educação Básica e desenvolvendo ações pedagógicas em diferentes segmentos. O PIBID aproxima as IES da escola pública, contribuindo para a reflexão sobre uma formação que prepare adequadamente os alunos nos Cursos de Licenciaturas para a carreira docente. Para a comunidade escolar o PIBID promove ações interventivas que resultam no envolvimento de diferentes agentes da educação na busca da melhoria da qualidade do ensino público, além da formação dos bolsistas (SUPERVISORA A)

Pode-se inferir que houve impacto na formação do licenciando, na noção de pertencimento dos estudantes e professores da escola e, notadamente, a visão da comunidade em relação ao papel dessa escola naquele bairro. As práticas musicais acontecidas em sala de aula, em concertos realizados, os espaços conseguidos para se realizar as atividades, bem como a cessão de instrumentos musicais pela Universidade para os Colégios refletem uma mudança ainda em curso. Essa experiência localizada, tecendo redes institucionais e comunitárias são potentes para se pensar em políticas públicas e as necessárias mudanças paradigmáticas para a concretização de transformações sociais mediante processos educativos.

Participar do PIBID pra mim significa ter a oportunidade de vivenciar e experimentar a realidade de uma escola de rede pública, podendo colaborar com sugestões e intervenções capazes de solucionar ou, pelo menos, apresentar possíveis soluções para problemas encontrados ali, consequentemente contribuindo para minha formação como educadora. Na minha pesquisa ainda não houve mudança pois ainda não realizei a intervenção mas diante de comentários dos outros colegas vejo que o PIBID tem dado e apresentado frutos muito positivos para a melhora e mudança no contexto escolar (BOLSISTA B).

Outro aspecto apontado por um dos bolsistas refere-se ao fortalecimento da formação crítica e na construção de um relacionamento mais profundo com o contexto escolar:

Partindo da participação no Programa nos veio à tona a necessidade de conhecer melhor o que é a educação brasileira, quais suas necessidades e

quais implicações sociais e culturais (entre outras) que as antigas e atuais políticas da área trazem. Configura-se como um período rico de contato com a realidade escolar, porém com a perspectiva de aluno, alheio à real percepção e responsabilidade de ser um docente na escola pública com seus percalços (formação em serviço “terceirizada” ou ausente, plano de carreira e salários incompatíveis com a formação, falta de recursos ou recursos adquiridos por decisões distantes da realidade ímpar de cada escola, superlotação de salas de aula). Enfim, a validade do Programa está justamente na aproximação das realidades e com certeza, entre os fatores negativos apontados, temos um desvelar de aspectos mais profundos, com um grande incentivo à formação crítica desses futuros professores, com trocas significativas, na geração de uma afetividade maior com o campo educacional, suas necessidades e suas conquistas (BOLSISTA C).

Uma atividade diferenciada proporcionada pelo PIBID foi conseguir o deslocamento dos estudantes dos colégios para teatros, cinemas, concertos realizados na cidade para ampliar o universo estético e cultural. As escolas não estão preparadas para realizar esse tipo de atividade e os cursos de licenciaturas tem esse desafio: mudar um paradigma curricular já instituído para outro que privilegie a construção aprofundada do conhecimento preparando, tantos os licenciandos como os estudantes da educação básica, para lidar com as questões e escolhas de suas vidas. Ou seja, prepararmos pessoas com autonomia intelectual, estética, cultural e econômica para viver a vida!

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Institucional de Iniciação à Docência*. <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php>. acesso em: 28/04/2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Específicas para o Ensino Fundamental*. MEC: 2008.

KLEBER, M. O. *Teorias Curriculares e suas Implicações no Ensino Superior de Música: um Estudo de Caso*. Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Artes, 2000.

SANTOMÉ, J.T *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

VALE, V.M.F. do. *Projeto Político Pedagógico como Instrumento Coletivo de Transformação do Contexto Escolar*. In: BICUDO, M.A. E SILVA JÚNIOR, C. Formação do Educador e Avaliação Educacional. Conferência/ Mesa Redonda, Ed. UNESP, São Paulo, 1999.

Aprendendo música em uma Tribo Indígena Carnavalesca: estratégias para a educação musical desde uma Performance Participativa

Marta Sanchis Clemente
UFPB
martasancle@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta alguns dos resultados obtidos a partir da pesquisa de mestrado com foco na transmissão musical de duas Tribos Indígenas Carnavalescas no bairro Mandacaru, João Pessoa. Inserido na área da etnomusicologia, o projeto principal estuda os processos de transmissão musical que esta manifestação desenvolve para se perpetuar ao longo do tempo. Nesta direção, visa compreender o significado que a brincadeira tem para as pessoas que a praticam, assim como conhecer os vários aspectos envolvidos na construção da sua performance. O presente artigo é um recorte do trabalho mencionado. Centro-me aqui em como as próprias características da manifestação propiciam uma série de estratégias que tanto estimulam a participação nelas, como provocam processos de ensino-aprendizagem de música, garantindo assim a transmissão dos saberes relacionados com a manifestação e, portanto, sua continuidade. Partindo da teoria de Turino sobre Performances Participativas (2008), e utilizando como referência outros trabalhos realizados na etnomusicologia sobre processos de transmissão de música no Brasil, como o de Luciana Prass (2004) e o de Margaret Arroyo (1999), assim como as pesquisas realizadas na área de etnomusicologia para o estudo dos processos de transmissão de música examinadas por Merriam (1964), identifiquei algumas das características da manifestação estratégicas para a transmissão musical, no intuito de trazer reflexões para o diálogo entre a educação musical e a cultura popular.

Palavras chave: Tribo Indígena Carnavalesca; Etnopedagogia; Performance participativa.

Introdução

As Tribos Indígenas Carnavalescas são um fenômeno cultural de inspiração ameríndia em que um entredo dramático é dançado e musicado, formando, junto com outros elementos, um todo indivisível. Muitos consideram a “dança da morte”, também chamada de “matança”, o traço mais peculiar das Tribos Indígenas de João Pessoa. Durante esta parte do enredo, os membros da tribo se enfrentam em uma luta mortal que dá lugar à “macumba”, como é conhecido o toque que acompanha a ressurreição dos índios pelas mãos do Feiticeiro do grupo. A fumaça espalhada por este, assim como outros elementos que constituem a manifestação dos “Índios”, aparece também na religião da Jurema, à qual a maioria dos membros se associa.

Estes elementos, teatralidade, música, dança, religiosidade, e outros fazem parte de um

todo indissolúvel que constitui a brincadeira, também chamada, dos Índios. “Brincadeira” é o termo com que os “índios do carnaval” identificam seus fazeres culturais, mas não nos deixemos enganar pela futilidade que, na nossa sociedade, esta palavra conota, já que a expressão tem uma forte significação na vida dos seus realizadores.

Este trabalho tem como foco principal os processos de transmissão musical que esta manifestação desenvolve para se perpetuar ao longo do tempo. Nesta direção, visa compreender o significado que a brincadeira tem para as pessoas que a praticam, assim como conhecer os vários aspectos envolvidos na construção da sua performance.

A observação participante no trabalho de campo constituiu a primeira ferramenta metodológica de pesquisa. Alguns trechos do diário de campo que nutriram a etnografia trabalham em conjunto com as bases teóricas que alicerçaram a dissertação para a realização do texto presente.

Aportes teóricos

A transmissão musical, no campo da etnomusicologia, se refere à comunicação musical, ou seja, aos processos pelos quais as tradições musicais são herdadas, aprendidas, compartilhadas e passadas adiante (MERRIAM, 1964).

O objetivo não é o de aprender música para quem começa participar em uma agremiação de Tribo de Índio. Porém, é um fato constatado que certos membros destes grupos aprendem a tocar um ou vários instrumentos e que a maioria deles, por não dizer todos, desenvolvem habilidades musicais a partir do envolvimento continuado com a manifestação, desde que acompanhar a dança vai ser requisito essencial na passagem pelo grupo.

A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de rede de significados [...]. Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem (ARROYO, 1999, p. 178).

Para realizar a etnopedagogia das Tribos Indígenas do bairro Mandacaru, me baseei nos tópicos dos trabalhos revisados por Merriam no capítulo sobre ensino e aprendizagem de músicas. O que estes estudos observaram compreende métodos, motivação, docência, gradação, etc.; a atitude tanto dos aprendizes quanto dos professores, o processo de repetição,

de tentativa, observando, de novo, aluno e professor, quando houver. Consideraram se os elogios são ou não técnicas de ensino, se são utilizadas recompensas para estimular o processo de aprendizagem. Estudaram a importância da prática. “A literatura etnomusicológica dá muita conta de que a habilidade musical é praticada, mas não dedica muita atenção para quanto tempo e como é essa prática” (MERRIAM, 1964, p. 159).

Examinei com atenção o trabalho feito por Luciana Prass em uma Bateria de Escola de Samba, e tomei emprestado o conceito de etnopedagogia que ela justifica do modo seguinte:

A partir do referencial da Etnometodologia, descrito por Coulon, utilizei a expressão “etnopedagogia” para nominar os processos de ensino e aprendizagem compartilhados pelos Bambas da Orgia criados a partir do contexto de suas práticas musicais, através das quais este grupo cultural se organiza para transmitir suas crenças e seus valores sobre o fazer musical (PRASS, 2004, p. 86)

Os escritos de Turino sobre tradições participativas colaboraram na identificação de algumas características definidoras desta manifestação. Turino relaciona os fatores seguintes com as estratégias de participação desenvolvidas por este tipo de tradições. Em colaboração com esta relação de tópicos, coloco a seguir uma parte da etnopedagogia observada nestes contextos.

Turino define a Performance Participativa como “um campo de atividade no qual particularmente o som e o movimento estilizados são conceituados visando, como mais importante, aumentar a interação social.” (TURINO, 2008, p. 28)

Os grupos constituídos em Tribos Indígenas Carnavalescas respondem à definição de tradição participativa teorizada por Thomas Turino. Podemos observar nelas como os elementos que a compõem, desde a estrutura da performance até o som musical, são realizados de tal maneira que inspiram a participação.

Nas Tribos Indígenas onde foi vivenciada esta pesquisa, participar significa aprender. “Você me perguntava como aprendem. Pois assim”, disse Jurandir, gaiteiro da Tribo Tupynambás, grupo principal da pesquisa, assinalando um grupo de jovens com as alfaias. “Brincando!” (JURANDIR, diário de campo)

Estas tradições, portanto, propõem uma aprendizagem participativa, ativa. A velha expressão que muitos usam para explicar a maneira como as transmissões aurais dos saberes funcionam “tentando e errando” faz parte destas experiências. “Não tenha medo de errar”, “o

instrumento só não toca”, e outras frases do tipo, vieram à partir da procura desses processos de transmissão.

Estes processos dão-se principalmente nos momentos de convívio dedicados ao fazer da brincadeira, mormente nos ensaios, enquanto a promessa do carnaval aparece como estimulante destes aprendizados.

O processo de aprendizagem nas Tribos Indígenas Carnavalescas, como em outras tradições de traços semelhantes, é coletivo; é um divertimento. McPhee diz que na música balinesa o grupo é de mais importância do que o indivíduo e sugere que a natureza coletiva dos ensaios é especialmente propícia para a aprendizagem de música, o que também foi observado nos grupos pesquisados (McPHEE apud MERRIAM, 1964, p. 153).

Jurandir: Quando for aos ensaios, você olha a pirralhada porque dali é que vai saindo. Sempre tem aquele mais dedicado. De aqui a pouco o cara vai ali, está perto dele [do mestre]. Ai vai aprendendo as coisas que ele está fazendo. Vai chegar a hora do mestre estar trabalhando e então vão procurar quem faz melhor. E ai vai... É assim que a nossa cultura popular vai passando. (Diário de campo, 5/7/2012)

Nas performances participativas, e assim acontece nos grupos pesquisados, adultos, crianças, veteranos e novatos convivem e cooperam para a realização da atividade. A presença de pessoas de diferentes níveis de competência “possibilita que as pessoas mais experientes ajudem às menos experientes, deste modo, tornando possível a participação destas últimas.” (TURINO, 2008, p. 49) . Este aspecto que faz parte da estratégia para abranger a máxima participação é uma das chaves para a transmissão dos saberes nas tribos ou como diz Jurandir “A nossa cultura passa assim, de uns para os outros. De pais para filhos.” (JURANDIR, 3/7/2012).

Durante as linhas que seguem, vou aprofundar nas estratégias desenvolvidas pelos grupos pesquisados para assegurar a transmissão dos saberes e a continuidade da brincadeira.

A transmissão musical nas Tribos Indígenas Carnavalescas

Até agora temos visto que o interesse do aprendiz é chave aqui para a verdadeira transmissão do conhecimento: o interesse do aprendiz junto com o estímulo do mais experiente. E como é proporcionado o estímulo? Principalmente, por meio da responsabilidade e do desafio: Apitar, comandar um grupo, supõe um poder superior ao de

dançar. Assim funcionam também os outros papéis que fazem parte da performance das Tribos, como os matadores, os espiões, os músicos, etc. todos eles distintos degraus de uma tradição.

As tradições participativas, afirma Turino, oferecem uma variedade de papéis diferentes além do convívio entre os diferentes níveis de especialização. O equilíbrio entre desafios e superações provoca o que Turino denomina *flow*, estado intensificado de concentração, sensação prazerosa potencialmente fornecida quando são praticadas atividades tais como a música e a dança e de um modo geral, as artes e os esportes (TURINO, 2008, p. 43).

Como a música e a dança das performances participativas não estão roteirizadas previamente, os participantes têm que prestar uma atenção especial aos sons e movimentos dos outros a cada momento. [...] Isto aumenta a potência de *flow* e uma consciência especial dos outros participantes já que são percebidos através dos seus sons e movimentos. Quando a performance está funcionando corretamente, as diferenças entre os participantes desaparecem já que a atenção está focalizada na continuidade do som e do movimento. Nesses momentos, se movimentar e soar junto, em grupo, cria um sentido direto de ser junto e de semelhança sentida profundamente, e por isso de identidade, entre os participantes (TURINO, 2008, p. 43).

Esta disposição dos elementos da tradição funcionam como estratégia para manter as pessoas ligadas à manifestação, mas também como tática para a motivação da aprendizagem dos saberes, proporcionando um leque de desafios permanentes e inesgotáveis para o desenvolvimento das habilidades requisitadas.

A cadeia de aprendizagem observada nos grupos que fizeram parte da pesquisa, começa na primeira infância. Os bebês participam desde o colo das mães da dança e da paisagem sonora. A música já é introduzida naquele primeiro estágio e o movimento também. Os primeiros passos destas crianças são dados ao compasso do som da orquestra. Estes passos dados arbitrariamente, mas impulsionados por um instinto rítmico, encaixam nas pancadas dos instrumentos. Acertar as pisadas nos tempos certos dá certa estabilidade ao aprendiz que se sincroniza com o seu redor.

É esta sincronia social a que leva aos membros das Tribos de Índio, assim como aos participantes de outras tradições com características similares, a repetirem a experiência e se envolverem profundamente com estas atividades. E é este envolvimento, o sentimento

desenvolvido de identidade e de pertencimento à unidade do grupo, que fortalece a aprendizagem dos saberes nestes contextos sociais. “A repetição do *groove* do ritmo, as formas musicais previsíveis são essenciais para estar em sintonia com os outros. A sincronia social é um suporte crucial de sentimentos de conforto social, pertença e de identidade” (TURINO, 2008, p. 44).

Chegamos aqui a outro ponto importante da teoria de Turino. A observação da estrutura sônica, neste tipo de performance, como estratégia de participação.

Uma das características mais frequentes na música participativa são as texturas e timbres densos, os quais têm um papel importante para inspirar a participação. [...] Uma textura densa refere-se à música na qual as diferentes partes sobrepõem-se e fundem-se de maneira que não podem ser distinguidos claramente (TURINO, 2008, p. 44-45)

O mesmo efeito pelo qual estas texturas provocam a participação favorece a aprendizagem ativa da música. Os participantes sentem sua timidez encoberta e tocam sem temor de que seus erros sejam percebidos, nem de que estes atrapalhem o andamento da ação.

Texturas densas e superpostas, afinação ampla, volume consistentemente alto e timbres “zumbantes” são traços extremamente comuns da música participativa ao redor do mundo. Todos juntos, estes aspectos fornecem uma função encobridora crucial que ajuda a inspirar a participação musical. [...] [Desta maneira], nenhum erro que um novato fizesse se destacaria muito, e de todo modo ninguém estaria mesmo prestando uma atenção específica aos sons no sentido de detectar erros individuais (TURINO, 2008, p.46)

A repetição de motivos melódicos curtos é outro dos traços que estas tradições musicais apresentam. A repetição constante do núcleo, *core*, da música (no caso da Tribo de Índio, o toque do índio, os movimentos da dança, etc.) é importante para que os recém-chegados e as pessoas que não conhecem exatamente a música não se sintam inseguras ou incômodas (TURINO, 2008, p. 38).

Na análise do toque da gaita, único instrumento melódico nas Tribos Indígenas Carnavalescas, percebemos a repetição constante de motivos melódicos curtos, tanto quanto a variação sutil feita sobre a melodia básica. “A alta repetição de formas e material melódico na música participativa provê segurança na constância.” (TURINO, 2008, p. 40)

A interligação entre os elementos que compõem a manifestação se reflete nitidamente nos processos de aprendizagem musical identificados. Quem faz parte da tribo não pode

apenas aprender a tocar um instrumento. A iniciação mais corrente no mundo das tribos indígenas dá-se através da dança. Ao mesmo tempo em que a dança é aprendida, a música vai entrando na memória, processo chave para a aprendizagem narrada pelos realizadores das tribos. A participação no cordão de dançarinos propicia a compreensão do ritual, e este e outros aprendizados vão se intensificando a partir do crescente convívio na época prévia ao carnaval, a propósito da realização coletiva das fantasias.

Acredito que a interligação entre os distintos elementos que conformam a expressão artística e o fato de seus realizadores terem passado por todos eles são mutuamente potenciados. Os tocadores passaram pela dança, pelo que têm incorporado o movimento corporal que acompanha a música que tocam.

O revezamento dos instrumentos é outra das metodologias da etnopedagogia das tribos. Durante os ensaios e nos tempos prévios a estes, os tocadores ficam se revezando os instrumentos com certa frequência, sem que a troca seja percebida por quem está participando da brincadeira, sem que esta troca atrapalhe o andamento da mesma

O toque da gaita de Jurandir ilustra vários fatores dos processos da etnopedagogia dos “índios”. A passagem do gaitero por distintas tribos, a repetição de motivos melódicos curtos, o ritmo constante, se fundem na brincadeira para formar seus modos de transmissão e suas músicas. Ou dito de outro modo, o toque da gaita é um belo exemplo vivo de como os modos de transmissão afetam diretamente na música e, portanto, devem ser estudados com cuidado.

O treino, a repetição necessária para a aprendizagem, como insistido por Jurandir, introduz a cada instante novos ornamentos na melodia que fazem parte dela desde o momento que, como visto, “o fazer é o mais importante nestas tradições”.

Jurandir: Eu já tocava ganzá e bombo quando peguei a gaita. Eu fazia soada desde criança. Na época, só pegava quem sabia tocar mesmo. Às vezes pegava e diziam. ‘Sai de ai que tu não sabe tocar!’

Eu: E então, como aprendia?

Jurandir: Com o pai de Carbureto, o atual mestre da Tribo, eu pegava, mas era criança... Fazia soada. É treino. É botar na cabeça. Esse tipo de choro não tem notas. Não tem outra forma, é só aprender no ouvido. O cara vai botando na cabeça de vagarzinho. Se você botar na cabeça, e praticar, o toque chega.

Eu: Você me mostrou quais eram os dedos que devia colocar, mas ninguém

falou para você. Como é isso? Você via quais dedos eles botavam ou não?

Jurandir: A música vai levando. Você vai testando. Vai atrás dele, certo? Os dedos, a mente, vai atrás. Vai errando até você chegar nesse toque. E os bombos puxam vai levando você para o ritmo.

[Eu assobio a melodia do índio]

Jurandir: Pronto, é assim que eu fazia: botava na mente. (Diário de campo, 26/5/2012)

Considerações finais

No tempo em que os atuais transmissores dos saberes das tribos se iniciaram, o processo de aprendizagem não era facilitado. Ninguém explicava nada e só aprendia aquele que queria mesmo, sendo um caminho complicado que só a forte vontade podia vencer. Na atualidade, os tempos são outros. Como diz Jurandir “São os tempos que mudam, não as pessoas”.

Por causa da dificuldade de aprendizagem do instrumento e da diminuição da participação do pessoal na brincadeira (que os membros mais experientes explicam como falta de paixão, desinteresse das crianças –novos entretenimentos- etc.) está sendo a cada vez mais difícil para as tribos garantir o tocador de gaita. Com o objetivo de assegurar a transmissão da figura do gaiteiro no seio de cada tribo, o que as levava a contratar um de fora do grupo, a Funjope promoveu oficinas destes instrumentos ministradas pelos gaiteiros mais veteranos destas agremiações. A questão para trabalhos futuros é se estes novos modos de transmissão musical não irão afetar na música da manifestação, pois, parafraseando a Jean Claude Forquin “Todo enfraquecimento da transmissão abala a tradição” (FORQUIN, 1993, p. 19)

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)–Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

TURINO, Thomas. *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2008.



Pôsteres

Alternativas tecnológicas de plano de aulas de música na E.E. Irmã Beata através do PIBID

Jéssica Dayana Alves Araújo
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
dayana.jessica@hotmail.com.br

Resumo: Esse artigo tem o objetivo de relatar as possibilidades de aulas de música auxiliadas pelas tecnologias encontradas em uma escola pública de ensino regular através de planos de aulas criados por alguns acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes com Habilitação em Música, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Esses acadêmicos também são bolsistas do subprojeto Artes/Música: Ensino de Música nas Escolas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. As aulas serão ministradas com os alunos da disciplina de artes da Escola Estadual Irmã Beata, eles serão levados à sala de informática para o uso de dois softwares musicais para a composição de um rap. Como esse trabalho ainda está em andamento relataremos a metodologia a ser usada e os resultados obtidos nas pesquisas para realização dos planos de aulas em questão.

Palavras chave: PIBID, educação musical, música e tecnologia.

Introdução

A presente pesquisa está sendo realizada através das experiências de aulas no subprojeto PIBID Artes\Musica da Unimontes. O PIBID de música da Unimontes atualmente trabalha em duas escolas estaduais da cidade de Montes Claros, localizada no norte de Minas Gerais. As duas escolas estão situadas em áreas de risco social, e grande parte dos alunos dessas escolas residem nas redondezas. São elas: a Escola Estadual Irmã Beata e a Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro. Neste artigo tratarei apenas da E.E Irmã Beata, pois é onde tenho tido minhas experiências de caracterização da escola, observação das aulas, grupo focal entre outras realizações.

O PIBID de música atua diretamente nessa escola nas turmas que contem a disciplina de Artes, sendo elas as turmas de 9º ano do ensino fundamental e de 1º ano do ensino médio, nos turnos vespertino e matutino respectivamente. De acordo com o edital de seleção do PIBID da Unimontes lançado em 2012 um dos objetivos é: “Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e se orientem para a superação de problemas identificados no

processo ensino-aprendizagem.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2012).

Pensando nesse objetivo e nas situações encontradas na escola alguns acadêmicos do PIBID reunidos em grupos criaram planos de aulas para serem usados na escola. Um desses planos de aula foi justamente usar as alternativas tecnológicas que a escola oferece visando também a inclusão digital utilizando recursos como, por exemplo: computadores e softwares de música. A escola contempla de um amplo espaço físico e tem no segundo andar uma sala de vídeo e uma de informática. A sala de informática foi uma alternativa pensada de grande importância, pois ela contém vinte computadores com o sistema operacional Linux.

Segundo ROCHA (2001), esta realidade tecnológica já é um fato efetivo nas escolas públicas da rede estadual de ensino formal através dos laboratórios que são implementados atualmente pelo PROINFO – Programa Nacional de Informática Educativa, que tem o objetivo de instalar e manter uma sala com computadores em cada escola pública do país.

A tecnologia está cada vez mais presente no ensino aprendizagem e o computador sem dúvida veio como um grande auxiliador na educação, mas o modo como as pessoas trabalham com o computador e com essas ferramentas computacionais no âmbito educacional é que determinará o rumo da educação musical e do desenvolvimento de novas ferramentas computacionais.

A Escola Estadual Irmã Beata contempla apenas um único instrumento musical, o teclado eletrônico. Diante desse problema, de não ter os instrumentos suficientes para algumas aulas práticas, foi pensado nessa alternativa de superação em que os softwares através dos vinte computadores disponíveis possam ser um grande auxiliador na educação musical dessas turmas.

Verifica-se igualmente um aumento da presença de professores de música nas escolas públicas de ensino formal. Porém, a maioria das escolas não está provida com equipamentos musicais que sirvam às aulas de música. Nesse sentido, os laboratórios de informática já implementados em várias escolas através do PROINFO podem ser utilizados para suprir esta carência. Os mesmos contêm microfones, caixas de som, fones de ouvido, placas de som e conexão com internet, além dos demais periféricos indispensáveis para o ensino de música neste contexto (ALVES, 2002 apud. PEREIRA e BORGES, 2005).

Outra situação que ajudou a pensar nessas alternativas tecnológicas foram os grupos focais feitos com os alunos do 1º ano da Escola Estadual Irmã Beata. Através da pesquisas realizadas nos grupos focais foi possível determinar quantos dos alunos já tocavam e tinham instrumentos. Diante dessa porcentagem pequena foi escolhido usar as alternativas tecnológicas necessárias como um recurso inovador.

Desenvolvimento

O primeiro tema a ser trabalhado na escola é sobre o estilo musical do Hip-Hop. Dentro desse tema foram criados vários planos de aulas que vão desde a introdução ensinando sobre as músicas, danças, batidas, etc, até a parte prática de criação e composição de músicas próprias. Nas primeiras aulas serão explicados e exemplificados sobre o estilo musical do Hip-Hop, usando como recursos didáticos tecnológicos o computador, o projetor e a caixa de som, pois serão exibidos slides, vídeos, músicas e imagens a fim de produzir uma aula mais exemplificada e dinâmica.

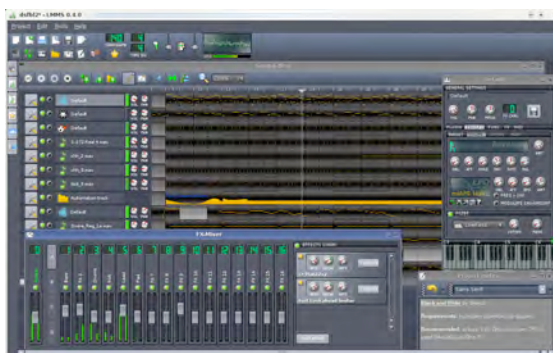
Em um segundo momento os alunos serão levados para a sala de informática e serão orientados sobre como usar o software sequenciador já inserido no computador para criar batidas ou bases do hip hop. Essas atividades serão feitas através do software *Linux Multimedia Studio* (LMMS) que é um programa para produção musical, em que é possível criar e executar vários sons diferentes em paralelo e nos andamentos desejados. Podendo assim fazer combinações diferentes dos sons eletrônicos selecionados até que a batida esteja do gosto do usuário. Após o aluno criar a base, ele poderá exportar do programa em formato de áudio e abrir em outros softwares, nesse caso, o próximo passo da aula será colocar uma letra de rap na base criada anteriormente. Os alunos aprenderão como gravar as letras das suas canções através do software gratuito *Audacity*, que é um software de gravação e edição musical para o *Linux*, fácil de usar e disponível em português. Os alunos poderão ainda ouvir a batida que criaram anteriormente ao mesmo tempo que gravam sua voz dentro do software *Audacity*.

Todos os dois softwares são gratuitos FIGURA 1 e FIGURA 2, e próprios para o sistema operacional da escola. Os alunos após aprenderem como usar os softwares estarão livres para expressarem a criatividade podendo brincar com os sons, modificar alturas,

timbres, velocidades e estimular a sua improvisação. “Com a arte multimídia o sonho da interatividade é concretizado. Apesar dos papéis se manterem distintos, artista e consumidor têm possibilidade de participar na criatividade” (PACHECO, 2010, p.4).

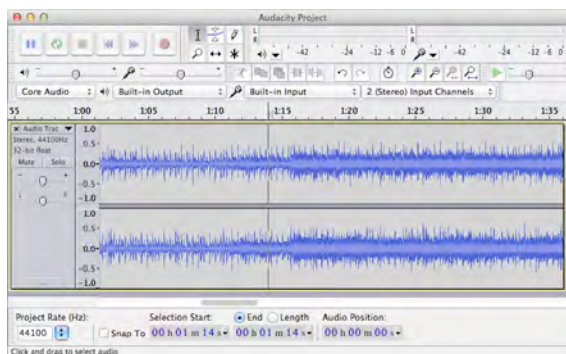
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNArte II), todas essas tecnologias podem servir ao contexto brasileiro de ensino formal. Usadas principalmente na criação, apreciação, manipulação e verificação do comportamento dos sons e de seus parâmetros físicos, musicais e que também são empregadas para aproximar os alunos da música (PEREIRA; BORGES, 2005, p. 2)

FIGURA 1 – Software Linux Multimedia Studio



Fonte: <http://lms.sourceforge.net/screenshots/0.4.0/lms-0.4.0-1.png>

FIGURA 2 – Software Audacity



Fonte: <http://audacity.sourceforge.net/about/screenshots>

Essa interdisciplinaridade com a informática é uma tendência atual que deve ser aproveitada nas escolas de ensino regular, pois possibilita a inclusão de indivíduos com pouco conhecimento musical na comunidade de música, como o exemplo desses alunos, pois no

ensino regular as aulas de música ainda estão sendo incluídas aos poucos com a Lei nº 11.769/08 que faz a disciplina de música ser também um conteúdo obrigatório nas escolas. Acreditamos que qualquer pessoa possa desenvolver sua capacidade de ser também criadora de cultura musical e não somente consumidora de uma cultura que já vem pronta, pois a possibilidade de aprender, criar e experimentar o material sonoro é uma oportunidade não só de aprimoramento cultural e lazer, mas também de redução da exclusão social (MILETTO et al., 2004, p.1).

Conclusão

Verificamos através de leituras sobre o tema, discursões sobre os planos de aulas, observações das aulas e nos grupos focais realizados na escola estudada o quanto é importante desenvolver trabalhos auxiliados por ferramentas tecnológicas através da integração da música e da tecnologia. Através do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, os acadêmicos de licenciatura são incentivados a exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, trazendo a possibilidades de aprimorar a sua formação e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas de educação básica. Esses acadêmicos têm ainda a oportunidade de inovar e fazer a diferença nas aulas, pois através das observações e relatos nos grupos focais muitas aulas de alguns professores do ensino básico podem ser consideradas às vezes como maçantes, cansativas e pouco dinâmicas.

Foi observado que as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, através de celulares, computadores, aparelhos de músicas, internet, entre outras mídias e eletrônicos que eles estão acostumados a usar para entretenimento. Portanto, concluímos que os planos de aulas devem se adequar a essa realidade e usar as tecnologias a favor do ensino aprendizagem poderá despertar um maior interesse dos alunos.

Como essa pesquisa ainda está em andamento, surgirão mais trabalhos posteriormente relatando outro lado da pesquisa mais envolvido com o resultado das aulas e os novos paradigmas observados, fazendo assim outros estudos mais detalhados dessa área tão nova e relevante.

Referências

MILETTO, Eduardo. M.; COSTALONGA, Leandro L.; FLORES, Luciano V.; FRITSCH, Elói F.; PIMENTA, Marcelo S.; VICARI, Rosa M. Educação musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. In: RENOTE: revista novas tecnologias na educação. Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/549>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

PACHECO, Pedro - Músicos no século XXI: a influência dos universos digital e virtual. Lisboa: ISCTE, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/3841>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa; BORGES, Maria Helena Jayme. Computador, Multimídia e Softwares na Educação Musical: uma experiência interdisciplinar em escola pública de ensino formal. In: XV Congresso da ANPPOM, 2005, Rio de Janeiro. Anais do XV Congresso da ANPPOM. Rio de Janeiro, 2005. P. 1011-1019.

ROCHA, E. C. O programa nacional de informática educativa: PROINFO em Goiás. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás- Mestrado em Educação Brasileira. UFG, Goiás, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Edital N° 01/PRE/PIBID 2012. Disponível em: http://unimontes.br/images/stories/arquivos/2012/Editais/EDITAL_01_SELEO_BOLSISTAS_PRE-PIBID-2012_NOVO.pdf. Acesso em: 14 jul. 2013.

Articulações entre a Universidade e a banda de música de uma escola pública de Santa Maria

Guilherme Sampaio Garbosa
UFSM
ggarbosa@gmail.com

Resumo: A Oficina de Música para Integrantes de Bandas constitui-se em um projeto de ensino e extensão. O projeto tem como objetivo orientar e assessorar os integrantes de bandas de música escolares e não escolares, em processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de sopro e percussão. A metodologia de trabalho consiste na realização de cursos, oficinas, palestras e concertos didáticos. Podemos destacar a participação de acadêmicos da licenciatura em música, professores da área de sopros da Universidade Federal de Santa Maria, estudantes do Colégio Estadual Coronel Pillar, além da parceria com a Banda de Música da Brigada Militar de Santa Maria.

Palavras chave: Educação Musical, oficinas de música, bandas de música.

Como professor do curso de música da UFSM, desde 2005 venho desenvolvendo o projeto Oficinas de Música para Integrantes de Bandas, o qual é formado por ações de ensino e de extensão, vinculados ao SOM: Programa de formação em música¹. As oficinas de música têm como objetivo orientar e assessorar os integrantes de bandas de música escolares e não escolares, em processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de sopro e percussão. A metodologia de trabalho consiste na realização de cursos e oficinas, palestras, concertos didáticos.

No âmbito deste projeto, há uma parceria entre a UFSM e a banda de música do Colégio Estadual Coronel Pillar. O espaço da banda tem oportunizado o aprendizado de instrumentos de sopro e percussão para alunos do colégio. Apesar das dificuldades financeiras e pouco apoio recebido, o trabalho da banda persiste em virtude do esforço de pessoas que dedicam seu tempo ao projeto, incluindo professores e voluntários da comunidade. Segundo Lima (2000 p. 80) “se uma banda não está recebendo apoio suficiente de seu mantenedor, ela desenvolve os seus próprios meios para se manter em cena com a participação das comunidades”.

O projeto vem sendo realizado neste colégio há três anos, e lá são ministradas aulas de clarineta, flauta doce e, a partir de 2013, começou também a ser oferecida uma Disciplina

¹ Programa de formação em música sob coordenação das professoras Luciane Wilke Freitas Garbosa e Claudia Ribeiro Bellochio.

Complementar da Graduação (DCG) envolvendo alunos da licenciatura em música da UFSM e os integrantes da banda de música do Colégio Coronel Pillar. O objetivo da disciplina é oportunizar uma prática de banda para os acadêmicos da música e possibilitar uma aproximação efetiva entre a escola e a universidade.

Oficina de clarineta

As aulas de clarineta atualmente atendem a um grupo de quatro alunos, os quais vêm estudando clarineta há três anos. A metodologia de ensino inclui aulas individuais semanais e algumas atividades em grupo. No início eram realizadas somente aulas coletivas, mas na medida em que os alunos foram avançando no instrumento, as aulas passaram a ser individuais. Segundo Westphall (1990 p. 3) “quanto maior o tamanho da turma, menor a atenção individual que cada aluno recebe”.

A abordagem das aulas de clarineta tem sido centrada em três princípios: expectativa, orientação e motivação dos alunos (Harris, 1999). Uma orientação que motive o aluno e crie uma expectativa para futuras descobertas no instrumento e no fazer musical tem sido o fio condutor das oficinas de clarineta.

Salienta-se que o material didático utilizado nas aulas é o *Rubank Method* para clarineta, o qual faz parte da coleção *Rubank Educational Library* (1992). Esta coleção engloba os cadernos do nível elementar, intermediário e avançado, além dos duetos e dos estudos suplementares. Desenvolvido por professores americanos de clarineta com larga experiência pedagógica, a coleção tem uma abordagem ampla, didática e sistemática para o ensino da clarineta, considerado adequado ao contexto em questão.

No que se refere à teoria da música, a mesma é abordada simultaneamente às aulas de instrumento através do conteúdo do método utilizado, pois há aula específica de teoria e percepção na banda. Segundo Westphall (1990 p.1) o “ideal seria aprender este conteúdo independentemente e depois aplicá-lo ao instrumento, mas nem sempre isto é possível”.

Em relação ao programa trabalhado nas aulas, o mesmo consiste primeiramente de aspectos técnicos do instrumento como postura, embocadura, dedilhados, articulação e sonoridade. Em um instrumento de sopro o aluno tem que demonstrar embocadura correta e controle da respiração para poder produzir um som característico de seu instrumento.

Segundo Stein (1958, p. 12) “quando a embocadura começa com a posição correta, o caminho se mostra claro para a articulação e sonoridade”.

No início das aulas há uma ênfase no aquecimento do instrumento através de notas longas executadas por meio de escalas maiores e menores. Neste momento a respiração e a sonoridade se tornam o foco de atenção do aluno. Ridenour (2000) relata que para uma respiração natural é necessário que o clarinetista tenha um relaxamento corporal e os movimentos semelhantes ao abdômen de uma pessoa enquanto dorme.

Em um segundo momento das aulas, são priorizados diferentes tipos de articulações durante a execução das escalas, contemplando duas oitavas e sempre procurando uma sonoridade homogênea em todos os registros do instrumento. Neste sentido, o aluno vai refletindo sobre a sonoridade e a dinâmica nas mudanças dos registros e a suas conexões com as articulações. A consciência do uso da articulação desde o início da aprendizagem reflete no pensar musical durante a performance do repertório instrumental.

Dando sequência ao trabalho, são praticados exercícios de improvisação visando o desenvolvimento da percepção rítmica e melódica assim como a independência musical dos estudantes (Gumm, 2003). Procura-se enfatizar o contraste e a repetição do material musical da melodia; empregar diferentes níveis de dinâmica; variar diferentes padrões rítmicos e elementos estilísticos.

A seguir são abordados os exercícios técnicos progressivos envolvendo mudança de registros, dedilhados, padrões rítmicos, tessitura, posição das notas, dinâmica e articulação. Nesta etapa da aula, a prioridade é o desenvolvimento de todos os quesitos que direcionem ao desenvolvimento técnico do instrumento. Como complemento, é trabalhado o caderno de Estudos Suplementares com exercícios voltados à progressão de dificuldades técnicas, variações de articulações, e andamentos distintos.

No último período da aula é dada ênfase ao estudo do repertório de duetos, momento em que os alunos tocam com o professor, alternando as vozes. Esta prática tem proporcionado aos alunos a flexibilidade no equilíbrio do timbre em relação aos instrumentos homogêneos, melhoria da qualidade sonora, afinação e o desenvolvimento da musicalidade.

A leitura à primeira vista também é enfatizada durante o processo de aprendizagem dos alunos. O professor procura utilizar um tempo da aula em leituras, pois segundo Westphall (1990 p. 2) “uma parte da aula ou ensaio deve ser destinada a leitura à primeira vista visando desenvolver esta habilidade”.

Salienta-se que periodicamente os alunos recebem textos informativos adicionais sobre os aspectos da clarineta de modo que possam refletir sobre diferentes abordagens do instrumento como também sobre música em geral. Os alunos são estimulados permanentemente a assistirem a concertos e a participarem de festivais de música.

Oficina de flauta doce

A oficina de flauta doce é ministrada por uma bolsista do projeto, acadêmica do curso de licenciatura em música da UFSM. A metodologia de ensino envolve aulas coletivas, dentro da perspectiva do ensino em grupo de instrumentos homogêneos (Westphall, 1990), ocorrendo semanalmente na sala da banda do colégio. O público alvo são alunos regulares do colégio, entre oito e dez anos de idade, os quais cursam o ensino fundamental. As flautas sopranos utilizadas na oficina são da própria banda, embora alguns alunos procurem adquirir o seu próprio instrumento.

O conteúdo trabalhado envolve aspectos como postura, embocadura, dedilhados, sonoridade e leitura musical. O repertório inclui músicas folclóricas brasileiras e estrangeiras, através de uma abordagem com duetos, nos quais a primeira voz é feita pelos alunos e a segunda pela professora (Mahle, 1959). A parte de teoria da música é trabalhada paralelamente através do próprio material didático utilizado para a prática instrumental.

Esta fase de musicalização através da flauta doce possibilita aos alunos seguirem, posteriormente, com o estudo de um instrumento de sopro ou percussão na própria banda.

Prática de Banda de Música

Apesar da banda existir na escola há vários anos, a formação atual só é possível considerando a DCG, envolvendo alunos da escola e acadêmicos do curso de música da UFSM atuando nos naipes de flauta transversal, flauta doce, oboé, clarineta, fagote e percussão. Essa integração tem proporcionado o desenvolvimento musical e pedagógico aos acadêmicos do curso de licenciatura em música assim como para os alunos do colégio.

Salienta-se que os cursos de graduação em música no Brasil não contemplam a formação em regência de banda como também, geralmente, não oferecem prática de banda para seus alunos. De acordo com Lima (2000), há uma lacuna nesta área. Deste modo, esta

disciplina vem contribuir com a formação dos acadêmicos em música da UFSM abrindo um espaço dentro do currículo do curso para o estudo e a prática de banda.

Em relação à regência do grupo, a mesma é compartilhada entre os alunos e professores do curso de música da UFSM e o regente da banda do colégio. Os professores de clarineta, oboé e fagote da UFSM colaboram nos ensaios tocando e auxiliando os alunos nos respectivos naipes, além de orientar os alunos da licenciatura em relação à abordagem com as obras. Os ensaios são semanais e tem a duração de duas horas. Salienta-se que os ensaios ocorrem na sala da banda de música da Brigada Militar de Santa Maria, a qual cedeu a sala para o ensaio do grupo, tendo em vista a infraestrutura e o espaço disponível para o desenvolvimento do trabalho.

A metodologia de ensaio envolve, primeiramente, a afinação dos instrumentos e posteriormente exercícios de aquecimento para banda envolvendo escalas, arpejos com diferentes tonalidades e articulações além de corais baseados nas tonalidades trabalhadas. O repertório do grupo é constituído de música folclórica brasileira, trilha sonora de filmes, música de compositores americanos e europeus e arranjos de música brasileira.

Dentro do trabalho com o repertório musical, a leitura ainda é um os desafios para os alunos adolescentes da banda, cuja questão está sendo melhorada a cada ensaio, de modo que alguns alunos que já dominam a leitura auxiliam os que têm dificuldades nesta habilidade. O trabalho com o repertório também envolve os padrões rítmicos, a dinâmica, o andamento, sonoridade, afinação e forma musical.

Considerações finais

O projeto de extensão Oficina de Bandas para Integrantes de Bandas vem se consolidando e articulando de forma efetiva a UFSM e a escola pública no âmbito da educação musical. A parceria envolve também a banda da Brigada Militar de Santa Maria através da cedência do espaço físico para ensaios do grupo, mostrando o potencial da extensão acadêmica e o envolvimento da comunidade. Como relata Lima (2000 p. 145) “faltam trabalhos práticos que auxiliem as bandas estudantis no que elas realmente precisam, seja por simples comodismo do academicismo ou falta de conhecimento do potencial desses grupos”.

Em relação ao projeto, do ponto de vista pedagógico, salienta-se que as oficinas de clarineta e flauta doce têm oportunizado o aprendizado destes instrumentos de forma efetiva e sistemática e os ensaios da banda tem oferecido a oportunidade da prática de conjunto, importante dispositivo na formação musical integral dos estudantes.

No que concerne ao desenvolvimento musical, constata-se que o grupo vem mostrando bom desenvolvimento, se tornando mais homogêneo em aspectos inerentes à afinação, equilíbrio sonoro, à leitura e performance musical. Assim, perspectivas se abrem com a continuidade do projeto, com a participação de mais alunos provenientes tanto do colégio quanto da universidade, ampliação de repertório trabalhado, realização de apresentações públicas e oferta de oficinas de outros instrumentos.

Referências

GUMM, Alan. *Music Teaching Style: Moving Beyond Tradition*. Galesville, MD: Meredith Music Publications, 2003.

HARRIS, Paul. Teaching the clarinet. In: *The Cambridge Companion to the Clarinet*. Colin Lawson (Ed). Cambridge, UK: The Press University of the University of Cambridge, 1999.

HOVEY N. W. *Rubank Method for Clarinet*. Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation, 1992.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A Banda e seus desafios: levantamento e análise das táticas que a mantêm em cena*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MAHLE, Maria Aparecida. *Primeiro Caderno de Flauta-Block*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1959.

RIDENOUR, Thomas. *The educator's guide to the clarinet*. Denton, TX: W. Thomas Ridenour, 2000.

STEIN, Keith. *The Art of Clarinet Playing*. Miami: Summy-Birchard Inc., 1958.

WESTPAHLL, Frederick. *Guide to Teaching Woodwinds*. Boston: McGraw Hill, 1990.

Educação Musical do aluno com deficiência cognitiva: um estudo de caso a partir de experiências em sala de aula

Crislany Viana da Silva
UFPE
crislany_viana@hotmail.com

Resumo: Este trabalho refere-se ao projeto de pesquisa que constituirá o trabalho final da disciplina “Tópicos especiais em Música”. Tendo a educação musical como direito e como discurso e também como instrumento de socialização do indivíduo, este projeto de pesquisa tem como objetivos identificar como a prática musical contribui para a socialização dos alunos com deficiência cognitiva, assim como perceber como eles reagem às aulas de música. Para isso, a pesquisa tem como estratégia o estudo de caso, que incluirá observações das reações de alunos com deficiência cognitiva das turmas de educação especial de uma escola básica da rede estadual de ensino, a partir da intervenção em sala de aula com práticas pedagógicas musicais e entrevistas com as professoras dessas turmas.

Palavras chave: Deficiência cognitiva, Educação musical especial, Educação Básica.

Introdução

O último censo do IBGE (2010) revela que quase 24% da população brasileira, ou seja, 45,6 milhões de pessoas tem algum tipo de deficiência. Desses, contam-se 2,6 milhões de pessoas com deficiência cognitiva, representando 1,4 % da população brasileira.

Atualmente, outros termos são também utilizados para se referir à deficiência cognitiva, entre eles, déficit cognitivo, deficiência intelectual, retardo mental, atraso mental, que se caracteriza “por um rebaixamento cognitivo e por dificuldades sociais em virtude do rebaixamento intelectual” (LOURO, 2012, p. 129). Segundo Vasconcelos (2004), o seu diagnóstico é definido com base na análise de três situações:

Início do quadro clínico antes de 18 anos de idade; função intelectual significativamente abaixo da média, demonstrada por um quociente de inteligência (QI) igual ou menor que 70; e deficiência nas habilidades adaptativas em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidados, habilidades sociais/ interpessoais, auto-orientação, rendimento escolar, trabalho, lazer, saúde e segurança. (VASCONCELOS, 2004, p. S71).

A deficiência cognitiva pode se originar antes (período pré-natal), durante (período perinatal) ou depois do nascimento da criança (período pós-natal) e os motivos são diversos, entre eles: malformações cerebrais, utilização de drogas pela mãe, infecção por DST's,

desnutrição intrauterina, asfixia, radiações, traumas cranianos, convulsões, etc. (LOURO, 2012, p. 123-124).

Com esses dados e informações, percebemos que as questões de inclusão e acessibilidade precisam ser uma realidade em nossa sociedade. O acesso à educação gratuita aos educandos com deficiência é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN), no inciso III do Artigo 4º. Nele, lemos que

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – Atendimento educacional gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, p. 2).

Ao tratar sobre esse atendimento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas em classes comuns, independente de suas dificuldades ou diferenças e que as classes especiais nas escolas

Deveria[m] ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança. (BRASIL, 2001, p. 16).

Afirmam ainda que essas medidas deverão ser tomadas para conseguir a mesma política com jovens e adultos com deficiência (BRASIL, 2001, p. 16). As mesmas diretrizes garantem o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da **criação artística**, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2001, p. 16, grifo nosso). Dentre as áreas que constituem a criação artística está a música. Sendo assim, o aluno com deficiência também tem o direito de ter a música como um conteúdo em seu currículo. Além desse aspecto, outros fatores precisam ser considerados. Como afirma Louro (2006),

A música pode ser um instrumento importante para se aprimorar a comunicação, com muita frequência assume aspectos de recreação e, certamente, é fonte comprovada de reabilitação. Mas, todas essas possibilidades em relação à música não excluem a importância da educação musical, vista como um processo pedagógico bem estruturado de

alfabetização e sensibilização. Ainda mais que, dentro deste processo, além da aprendizagem musical em si pode-se observar a melhoria de vários aspectos da vida do indivíduo. (LOURO, 2006, p. 27).

Complementando, a autora afirma que “a educação musical, [...], educa e reabilita, a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social.” (LOURO, 2006, p. 27).

Como citado anteriormente, uma das principais características da pessoa com deficiência cognitiva é a **dificuldade social**, em virtude do rebaixamento intelectual e este é justamente um dos aspectos que a educação musical pode auxiliar por promover a **socialização**. Para Plaisance (2003, p. 1), a socialização se refere ao modo como os indivíduos se integram na sociedade, adquirindo bons hábitos sociais e aprendendo a vida coletiva em grupos sociais constituídos, como, por exemplo, no interior dos estabelecimentos escolares. “As concepções contemporâneas insistem na construção do ser social e de sua identidade, através de múltiplas “negociações” com o seu entorno.” (PLAISANCE, 2003, p. 2).

A vivência e a aprendizagem musical na escola constitui uma eficaz “negociação” com o entorno do aluno. Por meio dela, o aluno interage com os colegas, com o ambiente escolar, com o professor, com instrumentos musicais, com a sua e outras culturas. Isso porque a música é um discurso e como discurso é necessário que haja interação, troca de ideias. Para Swanwick (2003, p. 18),

A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. [...] Discurso é um termo genérico, útil para toda troca significativa. [...] Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Assim, é possível afirmar que, com a educação musical, há mudança na forma de agir de muitos alunos com deficiência que devido ao preconceito da própria sociedade, falta de apoio familiar ou por distúrbios causados pela própria deficiência, como a cognitiva, têm dificuldades de interação. Louro (2006), inclusive, afirma que já teve alunos que “além de aprender conteúdos sobre música e mesmo ter um ótimo rendimento musical, passaram a ser mais comunicativos ou menos agressivos”. (LOURO, 2006, p. 27).

A partir do exposto acima, apresentamos como projeto de conclusão de curso, a realização de um estudo, cujos objetivos são identificar como a prática musical contribui para a socialização dos alunos com deficiência cognitiva, assim como perceber como esses alunos reagem às aulas de música. Neste texto, apresentamos a revisão de literatura inicial e a metodologia do projeto.

Metodologia

Para alcançarmos os objetivos propostos, a pesquisa se desenvolverá a partir de um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”. Assim, a pesquisa será realizada com os alunos matriculados e frequentes das duas classes de educação especial de uma escola regular da rede estadual de ensino. A faixa etária dos alunos vai de 19 a 40 anos de idade, tendo como principal laudo médico a deficiência cognitiva (retardo mental moderado, grave ou não especificado) e um deles com perda não específica da audição.

Sua metodologia constará de três etapas:

1ª etapa: Intervenção em sala de aula com práticas pedagógicas musicais, onde os alunos com deficiência participarão ativamente das mesmas. As atividades propostas nos encontros semanais não terão como finalidade o ensino de instrumentos musicais ou teoria musical tradicional, mas enfatizarão o movimento, o canto em grupo e o jogo musical.

2ª etapa: Observação da reação dos alunos às práticas musicais e escrita de um diário de campo que será analisado e constituirá a principal fonte de dados da pesquisa.

3ª etapa: Entrevistas semiestruturadas com as duas professoras de Educação Especial da escola. Os depoimentos serão registrados com um gravador de áudio e, posteriormente, transcritos e analisados para contribuir para os resultados finais da pesquisa.

Como procedimentos éticos, todos os responsáveis pelos alunos, assim como as professoras das classes de educação especial e diretora da escola assinarão os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e a Cessão Gratuita de Direitos de Depoimento Oral, para as professoras que participarão das entrevistas, garantindo, assim, a não identificação dos participantes, a autorização da execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Considerações finais

Espera-se que os resultados obtidos neste estudo de caso contribuam para uma melhor compreensão da importância da educação musical como parte integrante do currículo da educação especial da escola básica, tendo em vista a música como um eficaz instrumento de socialização do indivíduo, neste caso, do aluno com deficiência cognitiva. E ainda, que as reações dos alunos que serão observadas e as entrevistas com as professoras sirvam para ampliar o conhecimento sobre como a educação musical pode ajudar no desenvolvimento do aspecto social dos alunos com deficiência cognitiva no contexto da sala de aula, mostrando, assim, que a música além de educar, é capaz de desenvolver outros aspectos fundamentais para o ser humano.

Referências

- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dez.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Ed. Do autor, 2006.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som, 2012.
- PLAISANCE, Éric. *Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação?* Ago. 2008. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1464/1236>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VASCONCELOS, Márcio M. Retardo mental. *Jornal de Pediatria*. Porto Alegre: Vol. 8, n.2, p. S71-S82, 2004.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Em busca das musicalidades da Comunidade do Abacatal remanescente de quilombo - trilhando o ensino da música

Shirlene Pereira de Almeida
 UFPA
shirleneigb@gmail.com

Lia Braga Vieira
 UFPA
lia41braga@yahoo.com.br

Resumo: As comunidades remanescentes de quilombos lutam pelo reconhecimento judicial de titulações dos territórios em que habitam, não somente para lograr o espaço em que se fixaram para viver, mas para perpetuar a sua identidade étnica, social e cultural. Dentro do contexto de identidade cultural, insere-se a musicalidade vivenciada no cotidiano. Esta pesquisa pretende investigar as musicalidades da Comunidade do Abacatal de remanescentes quilombolas, através de uma proposta de ensino da música na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Manoel Gregório Rosa Filho”, que se localiza naquela comunidade. A pesquisa será desenvolvida com a participação das crianças que cursam as séries iniciais do ensino fundamental e de moradores da comunidade. A pesquisa englobará a educação musical enquanto veículo de valorização da identidade e cultura da comunidade, a fim de contribuir para o reconhecimento de suas identidades étnica, social e cultural.

Palavras chave: identidade cultural, musicalidade, educação musical.

1 - A Comunidade Remanescente Quilombola do Abacatal: questões da pesquisa

A valorização da cultura afro-brasileira é a tônica dos interesses dos líderes da Comunidade do Abacatal, *locus* desta pesquisa. Esta comunidade localiza-se próximo do centro urbano do município de Ananindeua-PA. A comunidade usufrui de energia elétrica e com esta chegou a tecnologia em eletrodomésticos e veículos de comunicação. Estes possibilitam o contato com a cultura midiática e também contribuem para a dinamicidade da cultura no dia a dia.

Dentro da comunidade, localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Manoel Gregório Rosa Filho”. Ao observar o espaço e conversar com as crianças e os professores, verifiquei que as práticas musicais apresentadas pela mídia são muito apreciadas pelas crianças, o que gera questões como:

- Como se encontram o conhecimento e valorização das raízes musicais afro-brasileiras?

- Quais são os atuais traços musicais da comunidade?

- Que pedagogias musicais são desenvolvidas no cotidiano social dessa comunidade de modo a transmitir e incorporar tais traços?

Pensando na possibilidade de unir as atuais preferências musicais aos elementos que relembram as raízes culturais afro-brasileiras, surge a proposta do ensino da música na escola, até mesmo porque a proposta é uma das condições impostas pelos líderes da comunidade para ser realizada a pesquisa. Eles almejam o acesso à educação musical, e acreditam que esta é um caminho eficaz para valorização de sua identidade de remanescentes quilombolas. Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 18) afirma:

Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Não é de se admirar que a música seja tão frequentemente interligada com dança e cerimônia, com ritual e cura, e que tenha um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento e morte.

A educação musical não é somente transmitir conteúdos nos modos depositários para serem aplicados na sala em ocasiões de avaliação. O trabalho de ensino reflexivo e ao mesmo tempo prazeroso acolhe a música para ser criada, recriada, apreciada e executada cantando, dançando, tocando. As atividades quando contemplam o desenvolvimento integral do indivíduo tendem a envolver fortemente a cultura que o mesmo vivencia no dia a dia.

2 – Objetivos e procedimentos

Esta pesquisa verificará como se caracteriza a musicalidade da Comunidade do Abacatal e como esta reflete suas identidades étnica, social e cultural. Segundo Chada (2007), o estudo da música compreende muito mais do que o estudo puramente do som musical. A Etnomusicologia se ocupa também do ser humano que faz a música. Assim, os elementos musicais vinculados aos aspectos socioculturais inseridos no contexto das atividades cotidianas ou que façam parte de eventualidades culturais tornam-se a tônica para esta pesquisa, de caráter etnográfico.

O estudo da música e a sua relação com a experiência social e suas manifestações específicas buscam atingir o entendimento de sua representação cultural ligada à identidade do grupo que a produz. Entre os conceitos de identidade abordam-se aqueles fundamentados em símbolos conservados para a perpetuação das experiências vivenciadas entre gerações,

constituindo a tradição como forma de continuidade do passado. É necessário enfatizar que se trata de um processo dinâmico, ou seja, não passivo de transmissão de saberes e respectivas práticas, em face da interação de elementos considerados tradicionais com as novas concepções sociais. A esse respeito, Pinto (2007, p. 2) esclarece que:

Sabemos que no século XX, a noção clássica de identidade se dissolve e se reposiciona diante dos avanços dos meios de comunicação [...]. Embora grande parte da produção artística continue sendo feita como expressão das tradições nacionais (música, artes plásticas, literatura), existe um setor cada vez mais extenso de criação, difusão e percepção das artes. Os cruzamentos culturais e a indústria de massa têm feito com que a ação educativa em relação às artes expanda seus objetos de análises incorporando processos de significação em que se narra o social de maneira diversa daquelas centradas na preservação de patrimônios monumentais folclóricos.

A música é uma das pontes que ligam as diversidades culturais e proporcionam experiências de aprendizagem e internalização de estruturas conceituais, abrindo espaço para as identificações. Atualmente, há diversidade de espaços para o ensino e aprendizagem musical considerando a sociabilidade pedagógico-musical por meios de novas tecnologias. Estas, ainda que sejam preponderantes na contemporaneidade, não retiram o espaço das formas orais de transmissão quando se referem às tradições, como no caso da comunidade em estudo.

Nos procedimentos da pesquisa, a memória dos mais velhos será considerada fundamental para o acesso a elementos relevantes da cultura afro-brasileira e de suas origens naquela comunidade, onde o passado pode atuar no presente por meio de mecanismos que a sociabilidade estimula. As lembranças tendem a ser misturadas às percepções do presente, mas não de forma homogênea. Como afirma Bosi (1999), pode tratar-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores; de outro lado, podem ocorrer lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado.

Nesse contexto, a proposta de educação musical desta pesquisa, a ser elaborada após a minha maior aproximação com a comunidade, pode contribuir para estimular a busca pela memória dos mais velhos por meio de atividades que apresentem como base as narrações dos mais antigos sobre a história do quilombo e da vida que nele se estabeleceu. Atividades como história sonora, trabalhos com ritmos e melodias podem envolver lembranças compartilhadas

pelos mais velhos, ao mesmo tempo em que servirão de estímulos para memorização das crianças.

Através do trabalho de educação musical vinculado às narrações dos mais antigos na comunidade verificar-se-á como vem sendo construída a musicalidade da comunidade, conhecer seus traços musicais marcantes e descobrir que pedagogias musicais vêm sendo praticadas no cotidiano.

3 - À guisa de conclusão: ampliação das reflexões na busca da “identificação” remanescente da Comunidade do Abacatal

Segundo Hall (2003), as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. A ideia de um sujeito estável e com uma identidade única e imutável não se aplica à pós-modernidade. O sujeito pós-moderno vive em situações de constantes mudanças e as mesmas provocam transformações no modo de desenvolver-se e perceber-se.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2003, p 9).

Hall comenta sobre uma crise de identidade: atualmente, cada sujeito pode ser “vários” em um só e ao mesmo tempo. O progresso tecnológico influencia as formas de agir, posicionar-se, desejar, ter e ser de cada pessoa. Antes de chegar à comunidade do Abacatal eu havia preconcebido como seriam as pessoas, o seu modo de vida e o ambiente. Pensava que tudo seria ainda “primitivo”, como nas histórias que se ouvem ao falar de cultura afro-brasileira.

Toda essa preconceção foi desconstruída ao chegar à comunidade e conversar com as crianças, os idosos, os jovens e os adultos. Apesar de conservarem algumas atividades ainda rurais e manifestações culturais do passado, o pensamento e o seu gosto musical, suas aspirações são semelhantes àquelas dos centros urbanos. Depois de passar algum tempo com eles, concordo com Hall quando diz que o conceito de identidade é bastante complexo. Passei

a analisar quem eram os remanescentes quilombolas, ao observar “as identidades musicais” que os mesmos manifestam no presente.

Algumas práticas são renovadas, outras se tornam anacrônicas. O intuito desta pesquisa é de verificar que pontos ainda são considerados vestígios da identidade dos antepassados e de que forma as culturas musicais atuais da comunidade inserem o elemento remanescente quilombola afro-brasileiro.

Para além da “identidade”, o termo “identificação” será acolhido para a compreensão dos dados a serem coletados sobre as atividades e posições no meu espaço de pesquisa, a partir das reflexões de Galissot (in CUCHE, 2002, p. 183):

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar, seria talvez preferível adotar como conceito operatório para a análise o conceito de “identificação” do que a “identidade”.

Considerando que um dos caminhos para a realização da pesquisa é o da educação musical e o sentido da palavra educar é *eduzir* (ROHDEN, 2005), ou seja, tirar de dentro, atualizar o que existe na natureza do educando, a proposta de educação musical contemplará o conhecimento que as crianças apresentarão sobre sua cultura para ensinar os conteúdos musicais ao mesmo tempo em que verificará os seus elementos mais fortes e de que modo podem ser valorizados de forma permanente. Poderei verificar que identificações serão demonstradas pelos educandos e demais moradores da comunidade.

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.11-92.

CHADA, Sônia. A Prática Musical no Culto ao Caboclo nos Candomblés Baianos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 137-144.

CUCHE, Denys. Cultura e Identidade. In: *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 175-202.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINTO, Mércia Vasconcelos. *Identidade Cultural*. Palestra realizada no Encontro Nacional dos Estudantes de Arquitetura (ENEA), 15 de julho de 2004. Brasília- DF.

ROHDEN, Humberto. *Novos rumos para educação*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

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

Ensinando Semicolcheias com Osvaldo Lacerda

Juliana Damaris de Santana Paziani
 UNESP
juliana.santana@gmail.com

Resumo: Este relato de experiência expõe sobre uma vivência ocorrida com alunos de Fundamentos da Música, com idade entre 12 e 17 anos, estudantes de um projeto sociocultural da cidade de Cravinhos. Esta matéria tem como conteúdo obrigatório solfejo rítmico uma vez que um de seus objetivos é auxiliar no processo de aprendizagem e leitura musical. Desta forma, no nível de leitura musical que os alunos tinham, seria o momento de introduzir a leitura de semicolcheias e suas variações. Ao invés de recorrer aos tradicionais métodos de solfejo, foi-se pensado em uma atividade de leitura rítmica, que propusesse desafios e que culminasse em uma apresentação artística musical. Assim, os alunos vivenciaram a leitura e execução de uma peça de Osvaldo Lacerda denominada “*Quem tudo quer saber, mexerico quer fazer*”, tendo a oportunidade de aprender a ler semicolcheias tendo como bônus a ampliação de repertório musical.

Palavras chave: Solfejo Rítmico, Ensino coletivo de Música, Ampliação de Repertório

1. Introdução

O presente trabalho pretende descrever a experiência ocorrida no primeiro semestre de 2012 em um projeto sociocultural de Educação Musical localizado na cidade de Cravinhos – São Paulo.

É importante ressaltar que neste projeto as aulas são realizadas coletivamente, pois sendo um projeto sociocultural, se acredita que é com o ensino coletivo de música que são trabalhadas questões como: socialização, interação, cooperação, e assim, todo o processo de aprendizagem musical ocorrerá concomitantemente a todas essas ricas trocas proporcionadas pelas relações interpessoais entre alunos, onde o educador musical exerce o importante papel de mediador.

O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical. Alguns programas ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música por meio do ensino coletivo veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical. (CRUVINEL, 2005, p. 19).

Neste relato pretende-se mostrar o processo de ensino-aprendizagem de uma turma de teoria musical que se utilizou de uma obra escrita para coro de Osvaldo Lacerda. O objetivo motivador desta atividade era aprender o conteúdo específico de figuras, mais precisamente, as semicolcheias e suas variações.

A peça foi usada com a finalidade de ilustrar musicalmente os corriqueiros solfejos rítmicos frequentemente realizados em aulas de teoria musical que geralmente tem por objetivo o aprendizado “técnico” do conteúdo, ou seja, a leitura de figuras rítmicas. Neste projeto, propusemos que o aprendizado das figuras fosse realizado baseado em uma obra coral, pois desta forma, além de treinar a leitura rítmica eles teriam também um conhecimento de repertório musical, e quiçá, poderíamos realizar a execução do mesmo, coroando o processo com a prática artística musical.

2. A Vivência

A matéria Fundamentos da Música é obrigatória sendo uma aula de teoria musical que tem entre outros, o objetivo de auxiliar nos processos de leitura musical e, ainda contar com outros conteúdos da teoria musical presentes em uma aula de iniciação musical.

Justamente neste período participei como aluna especial de uma disciplina em um programa de Pós-graduação, que, dentre vários temas, foi-se discutido sobre maneiras práticas, lúdicas e sensíveis para se ensinar música de forma que as experiências sejam musicais e não apenas cheias de conteúdos perdidos no meio do campo das informações.

Uma das peças que estudamos foi a fuga falada de Osvaldo Lacerda – “Quem tudo quer saber, mexerico quer fazer”.

Esta obra de Osvaldo Lacerda foi composta em fuga, contando obviamente, com contrapontos e trechos imitativos, o que seria rico material de estudo de forma e também contribuiria para as técnicas de ensaio. As leituras eram realizadas com todos os alunos em sala já divididos nas quatro vozes, raramente fazíamos ensaios de naipes, pois como já citado, o estilo contrapontístico foi excelente para trabalharmos todas as vozes juntas, uma vez que uma voz poderia servir de “guia” para a outra, fazendo com que a peça fosse entendida em sua totalidade e assim não ser fragmentada.

É importante dizer também que como a música é “falada” o fator “tessitura vocal” não foi um limitador, pois pudemos trabalhar com timbres de vozes, e nós pudemos ter, por exemplo, um naipe de “tenores” totalmente feminino.

Os meninos fizeram a leitura do naipe dos baixos, o naipe de tenores contou com a participação de 3 meninas, o naipe de contraltos com 2 meninas e o naipe de sopranos contou com 2 meninas.

Antes de fazer esta divisão dos naites conversamos sobre esta possível formação completamente adaptada a nossa realidade. Isto poderia ter sido um limitador, mas discutimos sobre a importância de fazer uma obra deste gabarito artístico e sobre a possibilidade de optar pela adaptação de cunho didático, pois se exigíssemos a formação original, não teríamos condições de executar a obra.

É importante notar que a possível experiência artística da execução de uma obra musical composta a quatro vozes gerou uma saudável excitação do grupo, onde as dificuldades técnicas de leitura eram enfrentadas com muito entusiasmo e dedicação. Tivemos vários momentos da aula onde já não estávamos em uma aula de teoria musical, mas sim, num verdadeiro ensaio de coro com “coralistas” maduros procurando as melhores soluções para resolverem suas linhas vocais.

Ao viabilizar o primeiro contato com a obra, tive a preocupação de introduzi-los um pouco ao “ambiente” musical a ser proporcionado pela obra de Lacerda. Neste sentido, criamos algumas atividades com trava-línguas e ditos populares para que os adolescentes pudessem trabalhar um pouco em forma de jogral, ou ainda, variando andamentos e alturas com a finalidade de criação e improvisação, para que, depois, eles pudessem entender um pouco sobre a obra construída formalmente por Lacerda.

Antes do processo de leitura, fizemos diversos exercícios vocais explorando os possíveis timbres de cada naipe, até chegarmos num consenso de, por exemplo, como o naipe de “tenores femininos” poderia soar. Este foi um dos momentos mais ricos do processo, pois eles puderam refletir sobre formação musical, timbre, identidade vocal, e tudo isto proporcionou uma sensação de autonomia muito grande, pois estas pesquisas vocais eram feitas em naites. Os naites eram divididos e os participantes buscavam uma sonoridade comum a todos e que pudesse se diferenciar da sonoridade dos outros naites. Neste sentido, citando Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE,1996: 32)

Ainda sobre a questão da pesquisa sonora e improvisação temos o que Verttamatti diz sobre Reibel.

Acredita Reibel que a música contemporânea é um campo favorável para práticas criativas de grande interesse para amadores e crianças, pois pode ser abordada sem que o conhecimento técnico seja obrigatório por parte dos praticantes. (VERTAMATTI, 2007, 54)

3. Ampliação de Repertório

Durante as primeiras experiências houve resistência a até então desconhecida obra de Lacerda. As muitas semicolcheias pontuadas, as pausas e os acentos que nunca tinham sido vistos antes assustaram os alunos neste primeiro contato. Com o passar das aulas e com o estudo de algumas células rítmicas, a resistência foi se diluindo a cada compasso lido, pois o fato de eles executarem uma obra musical e não apenas meros solfejos de figuras rítmicas, era algo realmente empolgante e animador.

Acredito que o fato de termos em mãos uma obra musical artisticamente reconhecida foi um grande estímulo para os alunos, pois o conteúdo não se resumia as células rítmicas presentes ali, mas sim a todo o conceito da obra em questão.

4. O “Fazer Musical”

A gravação da obra foi realizada de maneira informal e com equipamento caseiro, portanto, não temos uma boa qualidade de gravação. A execução da obra possui caráter didático, e tem ainda, muitos detalhes musicais a serem trabalhados. O objetivo desta execução foi o de concretização de um projeto, onde, mesmo não tendo as condições artísticas necessárias (número de pessoas adequado, local apropriado, público e etc.) foi de extrema

valia para que os alunos pudessem ter a experiência de executar uma obra musical da “capo al fine” e mesmo tendo muitos pontos a serem lapidados musicalmente, foi sem dúvidas, algo muito próximo de um fazer musical artístico.

Acredito que a experiência artística ocorreu, mesmo não estando acabada. Sem querer pretender aos filosóficos conceitos de Pareyson, me utilizo de suas palavras para refletir sobre nossa experiência:

Muito oportunamente, portanto, a primeira concepção chama a atenção sobre o fazer, isto é, sobre o fato de que o aspecto essencial da arte é produtivo, realizativo, executivo. (...) O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. (...) Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (Pareyson, 1997: 25-26)

Portanto, em relação à execução musical realizada por este grupo de alunos, afirmo que ainda há muito por fazer, porém, creio que esta primeira experiência propulsionou ao menos, a vontade do “fazer artístico” nos estudantes.

5. Considerações finais

Em meio a tantos momentos difíceis, penso que a oportunidade da ampliação de repertório e a forma como tudo ocorreu proporcionou um qualitativo crescimento da turma enquanto ente coletivo. O processo de aprendizagem e cooperação entre alunos foi algo que marcou o processo. Os alunos que conseguiam realizar as leituras com mais facilidade cooperavam, muitas vezes virando-se para o colega de naipe e explicando o que sabiam, esta interação foi transformadora.

Para encerrar este projeto, foi-se decidido, executar esta obra musical no parque ecológico da cidade. Esta ideia teve como principal proposta uma ligação afetiva com os sons da cidade.

Estar ali no parque, sendo observado pelos caminhantes, pelas crianças em seus patins e bicicletas, rodeados de sons naturais foi maravilhoso para mim, e tenho certeza de

que para eles. Estando em suas primeiras décadas de vida, tenho certeza de que esta experiência musical fará daquela “quarta-feira no parque” um dia inesquecível!

Referências

-CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.

-FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra. 1996.

-PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** Trad. Maria Helena N. Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

-VERTAMATTI, Leila R. G. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética.**- São Paulo. Unesp. FUNARTE 2008.

Iniciación Musical dentro de Laboratorios Eletroacústicos

Juan Francisco Carrasco

Espacio A

juanfranciscocarrasco@hotmail.com

Resumen: Este trabajo pretende reflexionar sobre la utilización de dispositivos multimediales para la educación musical en niños entre seis y diez años, a partir de la experiencia realizada en los últimos cuatro años en la escuela de formación artística. La actividad fue realizada con grupos de niños/as a partir del año 2009, con la participación colaborativa de docentes y artistas en forma interdisciplinaria. El proyecto está basado en dos definiciones fundamentales del trabajo en el taller: Laboratorio electroacústico y el [Transmedia](#). Partiendo de ideas relacionadas con [DIY](#) (Do it Yourself), DOT (Do it Together), y DIWO (Do it with others). El uso de tecnologías abiertas profundizó la generación de nuevos entornos de aprendizaje a partir de nuevos entornos mediáticos al posibilitar el análisis de contenido y el progreso de estos dentro del Taller. El desarrollo de distintos dispositivos multimediales y su aplicación en la dinámica de taller potenciarán la Iniciación Musical de niños/as.

Palabras claves: educación musical, electroacústico, transmedia.

Del *Open Source* a la Iniciación Musical

El Taller de Iniciación Musical con Multimedia funciona dentro de *Espacio “a”*¹, y desde el 2009 a la actualidad fue diseñado como un laboratorio electroacústico dirigido a niños de seis a diez años de la comunidad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El estudio de la tecnología como cultura, y tecnologías abiertas incorporaron a taller ideas tales como “construir para aprender”, “remezcla” (*mash up* o *remix*) y la personalización de dispositivos bajo el concepto del libre intercambio y la creación conjunta.

El termino laboratorio electroacústico fue adoptado centrándose en la idea de incorporar recursos y herramientas propias de la música producida de manera electrónica. A modo de laboratorio, se plantan interrogantes tales como “¿De que esta hecho el sonido?” y “¿Qué es una onda?”. Se provoca de esta manera en los

1 [Espacio “a”](#). Inicio de actividades 2007. Educación artística para niños, jóvenes y adultos.

alumnos ánimo de experimentar e investigar su realidad sonora, y la relación que tiene esta dentro de la música.

El [Open Source](#) (Bruce Perens y Eric S. Raymond, 1998), [Crowdsourcing](#) (Estellés y González, 2012) y el aprendizaje [DIY](#) han marcado otra concepción en la modalidad en la que nos relacionamos con el conocimiento. Nuevas plataformas de trabajo en el ámbito pedagógico tales como [MIT MediaLab](#) (Estados Unidos, 1985), [Biophilia Educational Program](#) (Islandia, 2011), [Proyecto Biopus](#) (Argentina, 2001) y [The Reactable Project](#) (España, 2003) han fomentado la apropiación y reinención de modelos de aprendizajes. Tomando de estas corrientes el enfoque en cómo abordar los medios tecnológicos, dentro del laboratorio se promueve crear y desarmar distintos tipos de objetos sonoros (parlantes, micrófonos, etc.) para ser utilizados en la construcción de juguetes y dispositivos sonoros.

Los conceptos de Multimedia y [Transmedia](#), han aportado fundamentalmente a este proyecto el desarrollo de la interactividad de objetos físicos y sistemas virtuales, junto a la posibilidad de abordar un mismo contenido con múltiples lenguajes (imágenes, sonidos, videos, textos) para enriquecer la expresión del alumno.

El trabajo experimental fue basado en la reutilización de tecnología obsoleta y de bajo costo, permitiendo un proyecto sustentable para modelos educativos con presupuestos acotados. La idea es acceder a la tecnología desde elementos reciclable que promuevan la investigación sonora desde la realidad cotidiana de los niños/as, integrando el mundo físico con el virtual desde lo analógico a lo digital.

Los niños/as tienen la posibilidad de visualizar de esa manera los procesos en los que el sonido interviene, acompañados por el docente en problematizar la realidad sonora que lo rodea. Para esto es necesario interpelar a la tecnología como una herramienta para la imaginación y creación de experiencias originales y generativas.

La Imaginación como motor de búsqueda

El Taller de Iniciación Musical con Multimedia se considera en el marco [educación expandida](#), tomando así el carácter de espacio lúdico y experimental donde los dispositivos utilizados generan espacios de reflexión o experiencias concretas que le permiten al niños/as cuestionar y comprender a la música.

La educación expandida es una nueva manera de concebir el aprendizaje que excede los límites institucionales, temáticos o metodológicos tradicionales. La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar, dentro y fuera de la escuela. Los niños/as dejan de ser pasivos consumidores de conocimientos para ser activos productores de él, en interacción con los medios digitales, creando contenidos.

El docente funcionaría como guía, o dinamizador del proceso, y no como mero informante o proveedor de información. Se ocupara de colaborar en la formación de los sujetos, en la formación de las competencias emocionales, en el trabajo en equipo, en los procesos colaborativos de aprendizaje.

Relato de la experiencia del Taller de Iniciación Musical

En el Taller se trabajo con dos grupos de diez alumnos de seis a diez años. Durante el primer año se partió de dos dispositivos: Una alfombra con sensores de piso y joysticks.

La alfombra fue realizada con materiales de bajo costo y tecnología obsoleta (polipropileno expandido, alambre tejido, plaqueta de teclado de computadora). El dispositivo cuenta con ocho sensores de tipo de contacto de manera espejada, permitiendo que las actividades se realicen tanto de manera individual como conjunta. El accionar del mismo consta en disparar distintos tipos de sonidos, imágenes o palabras. La primer actividad fue “re-mezclar” (*remix* o *mash up*) propone mediante el accionar de cada sensor disparar una pista con un instrumento distinto de la misma canción, permitiendo generar distintas

orquestraciones y el uso de melodías y ritmos de manera superpuesta sobre distintas partes del tema. Esto muestra al alumno cómo funcionan por separado el desarrollo de cada instrumento, y como se pueden remezclar generando una nueva forma musical.

La alfombra permitió de este modo involucrar al cuerpo desde la acción (caminar y saltar) para asociar el movimiento con el sonido. Actualmente se están desarrollando actividades que involucren imágenes y palabras disparadas a través de la alfombra.

El joystick, herramienta de la que los niños/as ya disponen un gran dominio, fue utilizado como controlador de una *looper*. En la clase se planteó como actividad realizar la escucha de un fragmento de *Sequenza III* obra de Luciano Berio (1925-2003) en (1965), seleccionada especialmente por su carácter lúdico vocal. A partir de la reflexión de lo escuchado, se realizó una experimentación vocal grupal, y finalmente se presentó el joystick que conectado a una computadora y a un micrófono permitió grabar varias capas de voces y elementos que se precisaran, pudiendo agregar a estos efectos como *delay* y *reverb*.

Otro punto que artículo sobre lo electroacústico, fue que los niños/as pudieron modificar mediante el *analog stick* la velocidad de reproducción afectando esto la altura de lo que se había previamente grabado a modo de *loop*; esto genera un estímulo positivo en los niños/as dado que se inscribe en el lo gracioso (ej. voces graves, voces agudas).

En los ciclos 2010-2011 se trabajó con las primeras *apps* dentro del taller. La aplicación de las mismas estuvo basada en utilizar herramientas como secuenciadores e instrumentos virtuales. El funcionamiento de un secuenciador se explicó así mismo de manera analógica, a través de ejercicios enfocados en la repetición de objetos, gestos o sonidos. La primera *app* implementada fue el [Tonematrix](#) dentro de la [Hobnox Audiotoool App](#), que se incorporó en dos composiciones propias de los niños/as del taller. Se promovió la interacción de instrumentos tradicionales con los instrumentos virtuales en un ensamble electroacústico.

Durante el año 2012 la experiencia realizada con los dos grupos de 10 niños/as fue la grabación de dos canciones, compuestas por los integrantes del taller. “Franky y Luis” (candombe) y “Joaco en el Carnaval” (Samba) en formato multipista. Realizándose mediante *Audacity*, un editor de grabación y edición de sonido libre, de código abierto. Permitiendo que niños/as, de manera gratuita en sus casas continuar experimentando con sus producciones.

Durante este año en curso el objetivo fue transmitir a los niños/as su relación cotidiana con el sonido. En la primera mitad del año se presentaron distintos objetos (rueda de bicicleta, instrumentos de cocina, útiles escolares, etc.) y se propuso la implementación de estos como instrumentos musicales. Una vez diferenciados las cualidades de los timbres se trabajo la escucha y registro a través de un micrófono. Permitiendo la creación de una librería de sonidos seccionados por los niños/as, mediante la cual se abordó una nueva herramienta, el *sampler*.

El *sampler* trabajo en diferentes dispositivos e instrumento (alfombra, joystick, controladores midi de tipo *keyboard*) y fue trasladado a las composiciones de canciones propias realizadas por los niños/as del taller. La librería generó una construcción colectiva, que se encuentra subida en la web² a la cual los niños/as pueden tener acceso y continuar utilizando estos sonidos fuera de la clase.

[2.Librería de Sampler - Taller de Iniciación Musical con Multimedia.](#)

Puesta en perspectiva y conclusiones

En estos cuatro años de experiencia hemos podido dar cuenta de la gran importancia que existe en el desarrollo de nuevas didácticas para la educación musical, con una práctica docente, acorde a la propuesta, recreando una relación maestro-niño/a dentro y fuera del taller con el objetivo de ampliar la capacidad de escucha, la creatividad, y el entendimiento de tecnologías formando niños/as activos. En tanto las culturas globales continúan produciendo nuevas herramientas tecnológicas, el apropiarse de ellas, permite reducir la brecha e integrar contenidos de las culturas regionales.

La iniciación musical de los niños/as integro además de puntos fundamentales del lenguaje musical (ritmo, armonía, y melodía) prácticas en la composición de canciones de distintos géneros; experimentación en la orquestación de distintas obras de varios autores; construcción de secuencias a partir de la repetición de objetos, gestos y sonidos; exploración de distintas fuentes sonoras a partir del uso de elementos cotidianos. De esta manera elementos del lenguaje musical contemporáneo electroacústico (*loop*, *sampler* y *remix*) fueron incorporados por los niños/as aportando una mirada actual en el uso de dichas herramientas en el lenguaje musical.

¿De qué manera los docentes generamos espacios de aprendizaje en la educación musical actual? y ¿Cómo podemos hacernos de los distintos medios tecnológicos para potenciar el desarrollo en la sensibilidad del mundo sonoro? El proyecto dio como conclusión que el juego como modalidad promueve la

buena predisposición y las herramientas finalmente deben estar para facilitar y profundizar la sensibilidad de los niños/as.

Referencias:

BIOPHILIA EDUCATIONAL PROJECT. Disponível em: <http://biophiliaeducational.org/>. Acesso: 04 de abril 2012.

DIY. Disponível em: <http://doityourselflearning.wordpress.com/>. Acesso: 10 de agosto 2013.

EDUCACION EXPANDIDA. Disponível em: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article171>. Acesso: 30 de noviembre 2013.

LIBRERÍA DE SAMPLERS – TALLER DE INCICIACION MUSICAL CON MULTIMEDIOS. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/3hztwnnsdozsw6r/n1ZWooZ4jE>. Acesso: 10 de mayo 2013.

MIT MEDIALAB. Disponível em: < <http://www.media.mit.edu/> >. Acesso: 13 de noviembre 2011.

PROYECTO BIOPUS. Disponível em: <<http://www.biopus.com.ar/>>. Acesso: 22 de octubre 2009.

REACTABLE PROYECT. Disponível em: <<http://mtg.upf.edu/project/reactable>>. Acesso: 07 de junio 2010.

TRANSMEDIA. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Transmedia_storytelling#Transmedia_as_an_Educational_Tool>. Acesso: 21 de abril 2013.

Metodologias de ensino de violão e guitarra em três escolas de música privadas

Rodrigo Leite Cavalcanti
UFPB
cavalcanti.rlc@gmail.com

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado, em estágio de coleta de dados, que tem como objeto de estudo as inter-relações entre gestão e os processos metodológicos de ensino dos cursos de violão e guitarra no âmbito das escolas de música privadas. A pesquisa pretende identificar aspectos da prática pedagógica em escolas de música privadas que possuam relação com ações da gestão e com a natureza empresarial dessas organizações. A investigação se deu em três escolas de música privadas da cidade de João Pessoa (PB) a partir de um estudo caso coletivo. O trabalho apresenta fundamentação teórica, revisão da literatura sobre o tema, os objetivos específicos, os caminhos metodológicos na coleta e no tratamento dos dados e conclui com a publicação parcial dos dados coletados até o presente momento, ressaltando a importância da publicidade da pesquisa em andamento para o amadurecimento da mesma.

Palavras chave: escola de música privada, gestão educacional, metodologia do ensino do violão e da guitarra

Introdução

Ao trabalhar como docente durante dezesseis anos em diferentes escolas de música privadas, pude observar que uma parte significativa de suas práticas pedagógicas está calcada pela busca de resultados imediatistas, objetivando quase que exclusivamente o desenvolvimento de aspectos técnico-funcionais do discente. Essa prática pedagógica por rápidos resultados pode ser compreendida ao observarmos o contexto de educação não formal e a natureza empresarial desses espaços. Organizações privadas têm a necessidade e legitimidade de buscarem lucro a partir de suas atividades. Essa característica empresarial leva cada organização a adotar processos para atingir seus objetivos tanto nos aspectos pedagógicos quanto na esfera empresarial. Daí, nossa percepção de que essas organizações possuem uma tendência para uma forte inter-relação entre as ações da gestão e as práticas pedagógicas em sala de aula.

Escola de música privada

As escolas de música privadas têm recebido diferentes denominações por parte dos autores que já abordaram o tema. Encontramos em algumas publicações a designação “escola de música alternativa” (SILVA, 1996, p. 51; REQUIÃO, 2003, p. 98). Outros autores utilizam o termo “escola livre de música” (GOSS, 2009, p. 11), “escola de música livre” (CUNHA, 2009, p. 09) e ainda “escolas particulares de música” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 311). Neste trabalho será utilizada a denominação “escolas de música privadas” para se referir a todo o conjunto de organizações educacionais musicais que visem lucro.

Inter-relação entre gestão e ensino

Ao pretender investigar como as práticas educativo-musicais são determinadas a partir do inter-relacionamento entre gestão, ensino e aprendizagem, faz-se necessário o registro de quais conceitos no âmbito da gestão educacional irão suportar este trabalho.

É pertinente destacar a distinção feita por Lück (1997) entre administração educacional e gestão educacional:

O conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. [...] o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos. (LÜCK, 1997, p. 03).

Metodologias de ensino e os processos de transmissão e apropriação da música

Para Libâneo os métodos de ensino possuem três características: “estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem utilização de meios” (LIBÂNEO, 2008, p. 150). Reys e Garbosa (2010) falam que o termo método ora pode sugerir uma proposta de ação pedagógica com meios de organizar os procedimentos do professor, ora pode sugerir a materialização de uma proposta – o objeto livro (REYS; GARBOSA, 2010, p. 108). Penna (2011) dá ênfase ao cuidado nas escolhas dos métodos, já que os mesmos carregam em si “uma concepção de mundo, uma concepção de música” (PENNA, 2011, p. 20).

Entendemos metodologia de ensino como:

O modo de ensino utilizado, proposto ou intrínseco a um determinado professor, o qual pode envolver a utilização de métodos de ensino, de livros didáticos, a sistematização da própria proposta de ensino materializada em forma de livro ou folhas avulsas, e quaisquer outros recursos pedagógicos (REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

Revisão de literatura

Algumas especificidades das escolas de música privadas foram abordadas em alguns trabalhos. Requião (2002), a partir do cruzamento de dados obtidos em: enunciados publicitários das escolas veiculadas em revistas especializadas; na fala de estudantes; e na fala dos professores-músicos, procurou identificar os saberes e competências aceitos e estabelecidos como sinônimos de qualidade. Goss (2009) tratou da formação do professor para atuação em escola livre de música. No que diz respeito à condição do professor nesse ambiente de trabalho a autora destaca a dificuldade, por parte deste, na relação professor-aluno: “os licenciandos demonstraram achar difícil trabalhar num contexto em que, muitas vezes, é o aluno que define o repertório [...]” (GOSS, 2009, p. 66). Cunha (2009) fala que esse tipo de escola é considerado livre por não está vinculada a nenhum sistema ou rede de ensino público (CUNHA, 2009, p. 202). Silva (1996) afirma que a existência de uma variedade ampla de estilos pertencentes ao cotidiano dos alunos estimula e promove relações afetivas e a percepção de diferentes concepções quanto ao que ouvem. Não envolver esse dado seria ignorar ligações entre afetividade e cognição, eliminando fatores propícios à aprendizagem e reduzindo a satisfação de tocar.

Problema de pesquisa

Ao vivenciarmos sistematicamente este setor por mais de dezesseis anos e ao nos inteirarmos da produção acadêmica a respeito do tema, surge o questionamento: há inter-relações entre os processos metodológicos de ensino e as ações de gestão no âmbito das escolas de música privadas?

Justificativa

A escolha pela investigação dos processos metodológicos de ensino dos cursos de violão e guitarra se deu pelas seguintes razões: como se trata de um estudo multicaso – três

escolas investigadas – esses dois cursos eram ministrados nos três espaços observados; são cursos que ministrei no decorrer dos últimos dezesseis anos em escolas de música privadas.

O local da pesquisa – dados das investigações feitas no sul e sudeste do país poderão ser confirmados ou não na realidade pessoense.

A partir da investigação dos aspectos pedagógicos (professores, alunos, metodologias) e suas possíveis inter-relações com os procedimentos de gestão – dada a natureza empresarial dessas organizações – este trabalho pretende contribuir para o enriquecimento da produção de conhecimento acerca dos espaços aqui denominados escolas de música privadas.

Objetivo geral

Investigar como os processos metodológicos de ensino de violão e guitarra contemplados no âmbito três escolas de música privadas situadas na cidade de João Pessoa inter-relacionam-se com ações de gestão da escola-empresa.

Objetivos específicos

Identificar quais materiais didáticos, conteúdos e repertório são trabalhados pelos professores, assim como as concepções desses profissionais acerca do ensino de suas disciplinas nessas escolas; identificar procedimentos da gestão que venham a ter relação com os processos metodológicos de ensino, assim como a concepção dos gestores a respeito da missão de suas escolas enquanto organizações empresariais da área da educação musical; investigar a relação dos alunos com os processos metodológicos de ensino nas escolas investigadas, bem como sua relação com a escola enquanto organização.

Metodologia

O universo da pesquisa é o das escolas de música privadas que ministram cursos livres. A pesquisa será conduzida a partir de “estudo de caso coletivo” com finalidade instrumental (ANDRÉ, 2005, p. 20), que contemplará três escolas de música privadas situadas na cidade de João Pessoa. A escolha das escolas foi sugestão da orientadora da pesquisa, que por residir em João Pessoa – diferentemente do pesquisador – conhecia as características distintas que cada unidade possuía, o que proporcionaria uma investigação mais rica.

A ideia de investigar um professor de cada uma das escolas que lecionasse violão e guitarra deveu-se ao fato de eu mesmo ter sido professor desses dois instrumentos em escolas de música privadas. Professores ensinando mais de um instrumento é uma característica comum dessas escolas (SILVA, 1996, p. 55). Já era especulada que essa prática seria mais recorrente tratando-se especificamente de violão e guitarra – apesar das especificidades técnicas e de uso de cada um desses instrumentos. Tal especulação pôde ser confirmada nas três escolas visitadas, já que encontramos em todas elas professores que lecionavam os dois instrumentos.

Estão sendo usados como instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; entrevistas semiestruturadas, em áudio, com professores; entrevistas semiestruturadas, em áudio, com gestores; questionário fechado junto aos alunos; observação não participante, no decorrer de um trimestre, das aulas dos professores selecionados a partir das entrevistas; registro em diário de campo das observações em aula.

A organização e análise dos dados dar-se-ão a partir de: constituição do material teórico oriundo da pesquisa bibliográfica de modo a construir os subsídios epistemológicos que circundam o objeto de estudo; transcrição dos dados textuais advindos das entrevistas, questionários e observações em loco; edição e transcrição das gravações de áudio advindos das entrevistas.

Dados parciais

Foram observadas as aulas de violão e guitarra ministradas por um professor de cada uma das três escolas investigadas. Em cada escola foi escolhido um aluno de cada instrumento indicados pelos professores. As observações ocorreram no período de dez semanas e nos permitiu obter alguns dados: não há em nenhuma das três escolas um programa para os cursos dos instrumentos pesquisado; não há uso de livro didático fixo; os cursos não possuem duração definida; não há uma coordenação pedagógica efetiva; em duas das três escolas as aulas são essencialmente montagem de repertório; há, nos três espaços, total liberdade para o professor imprimir sua forma de conduzir o processo das aulas; os professores são remunerados por quantidade de alunos e não por hora-aula.

Considerações Finais

Até então, os dados coletados em campo foram oriundos apenas das observações e entrevistas preliminares. Estamos na eminência de iniciarmos as entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores das escolas. A partir dessas entrevistas será possível aprofundarmos o entendimento dessas primeiras informações coletadas. Esperamos com a publicidade desta pesquisa ainda em andamento ouvir as contribuições dos pares para o enriquecimento da mesma e colaborar para um maior entendimento das práticas pedagógicas em escolas de música privadas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005.

CUNHA, Elisa da Silva e. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre*. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Música. Área de concentração: Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOSS, Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música. Sub-área: Educação Musical) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 28ª impressão. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. *Gestão em Rede – Revista do Conselho Nacional de Secretários de Educação*, n. 03, p. 13-18, nov. 1997.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009. p. 10208-10219.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical na Paraíba: rumos e concepções na contemporaneidade. In: CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda (org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

REQUIÃO, Luciana. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2002.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 107-116, set. 2010.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 3, p. 51-64, 1996.

Musicalizando crianças: vivências na prática docente

Igor de Tarso Maracajá Bezerra
 UFPB
 igor.detarso@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo suscitar uma breve reflexão acerca da musicalização infantil, expondo a experiência na prática de ensino de música para crianças de um a três anos, promovido pelo projeto de extensão universitária "Musicalização Infantil na UFPB" da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Inicialmente é realizada uma síntese sobre a musicalização na UFPB. Em seguida, relatamos a experiência obtida no primeiro semestre de 2013 e os resultados alcançados acrescido de uma discussão acerca do desenvolvimento musical infantil e, por fim, serão apresentadas algumas considerações dos resultados obtidos durante nossa prática de ensino.

Palavras chave: Musicalização infantil, Desenvolvimento musical infantil, Extensão universitária

Abstract: This present article reports about an experience that makes a succinct reflection about “musicalização infantil”, exposing the practical experience of teaching music to children from one to three years old promoted by the extension project “Musicalização Infantil na UFPB” from Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Initially making a synthesis about “musicalização na UFPB”. Then, reporting the acquired experience from the first semester of 2013 and the succeeded results in and, finally, presenting some considerations regarding the obtained results during teaching practice.

Keywords: “Musicalização Infantil”, Musical development on children, University extension

Introdução

“A música desempenha um papel cada vez mais importante na vida das pessoas, quer adultos, quer crianças” (PALHEIROS, 2006, p. 306). Atualmente discussões e relatos acerca da importância da musicalização de crianças pequenas são frequentes. No entanto, a formação de professores especialistas na área ainda é escassa. Segundo Broock (2013, p. 148) ainda é necessário elaborar estratégias para que a formação do educador musical possa também contemplar a educação musical infantil, sendo a extensão universitária uma das possíveis estratégias.

Inspirado na necessária ênfase na formação do educador musical foi criado, na Universidade Federal da Paraíba, o laboratório de educação musical infantil (LEMI) que tem

como principal objetivo a formação de professores de música especialistas no atendimento à infância. A musicalização infantil da UFPB é o principal projeto de extensão do LEMI e hoje promove uma maior experiência aos alunos do curso de licenciatura em música com as crianças, além de proporcionar uma vivência musical bastante rica e proveitosa, para os bebês e crianças da comunidade, mas também para os pais e/ou cuidadores que participam das atividades.

O atual trabalho apresenta um relato das atividades feitas no primeiro semestre de 2013, associado a uma breve reflexão acerca do desenvolvimento musical infantil. A seguir apresento a musicalização infantil da UFPB, seguido do relato das aulas acontecidas neste semestre.

Musicalização na UFPB

O projeto Musicalização Infantil da UFPB teve início no ano de 2010 com um grupo de estudos na área e hoje atende mais de 180 bebês e crianças de zero a seis anos. Uma proposta pioneira no estado da Paraíba que tem como objetivo oferecer aulas de musicalização infantil para bebês e crianças e desenvolver um laboratório-escola para formação de educadores musicais especializados no atendimento à infância, através do envolvimento de alunos dos cursos de música nas aulas de musicalização infantil. Apesar das atividades estarem direcionadas para este público, é importante salientar que todas as dinâmicas oferecidas para crianças com idade até três anos são acompanhadas por pais e/ou cuidadores, possibilitando a aproximação das famílias com a extensão universitária. (Musicalização Infantil na UFPB, 2013)

Atualmente utilizamos a aprendizagem por pares, pois reúne educadores musicais experientes na área da infância com futuros educadores musicais, ampliando o espaço de prática de ensino dos alunos da Licenciatura em Música, assim como as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos de docentes experientes e iniciantes.

Os encontros com os participantes do projeto ocorrem semanalmente. Um deles reúne os alunos-professores e é reservado para discussões sobre musicalização e sobre propostas pedagógicas para o trabalho com crianças pequenas, além disso, neste momento são elaborados os planos de aula. O segundo encontro ocorre todos os sábados, pela manhã, e é o momento em que recebemos as crianças para as aulas de música.

As turmas são divididas por faixa etária, sendo que os bebês até três anos são acompanhados pelos pais ou cuidadores, Parizzi (2006) explica que os pais são fundamentais nesse processo de aprendizagem, além disso, nossa proposta concorda com Tassoni (2000, p. 2) que afirma que “a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar”. Já as crianças de quatro a seis anos possuem maior independência, portanto participam das atividades sem a companhia dos pais.

As aulas seguem uma rotina, porém com atividades diferenciadas para cada idade. As atividades musicais têm como objetivos explorar a diversidade sonora, desenvolver a percepção auditiva, incentivar a criatividade musical, desenvolver o canto e o senso rítmico, entre outros. Não é interesse da musicalização formar virtuosos. Sobre este assunto Rosa (2003), comenta:

A educação musical [infantil] se propõe a criar nos indivíduos não tanto aptidões artística específicas, mas, sobretudo um desenvolvimento global da personalidade através de formar as mais diversificadas possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras (ROSA, 2003, p. 03).

Sábados musicais

A infância é apontada por alguns estudos da neurociência como momento favorável para o desenvolvimento do cérebro (KOTULAK, 1997 apud ILARI, 2003; CARDOSO, SABBATINI, 2000). Este desenvolvimento está ligado as mais diversas áreas que circundam de forma implícita a vida das crianças. Pacheco (2013) lembra que:

Os processos de desenvolvimento infantil são amplos e integram competências de diferentes domínios, respeitando características peculiares de cada um deles e complementando habilidades que compartilham propriedades de diferentes áreas do conhecimento humano. (PACHECO, 2013)

Entre os diversos domínios que constituem o desenvolvimento infantil, está o domínio da música, que pode ser estimulado nas crianças através da musicalização. No primeiro semestre de 2013, trabalhei com três turmas, duas com crianças de um a dois anos e uma com alunos de dois a três anos. Cada aula tinha duração de 50 minutos e como citado anteriormente, a família acompanhava as aulas com as crianças.

Ao longo das aulas, pude observar a evolução musical dos meus alunos. Nos primeiros dias de aula era perceptível o clima de timidez, no entanto, com o estímulo dos professores

pela interação da turma, as crianças foram se adaptando e ficando mais à vontade em sala, tornando-se mais participativos. Geralmente, as músicas que mais os motivavam eram as canções com movimento corporal, pois era quando tinham a oportunidade de se levantar e dançar com seus pais e colegas. As mais marcantes foram: “O sapo”(Kamile Levek); “Vejo dois mosquitos pelo ar”(Susana Sanson e Graça Lima);“Taco y punta”(grupo Mazapán).

Por estarem em processo de desenvolvimento e explorando o mundo que as envolve, algumas crianças não conheciam como manusear e/ou tocar os instrumentos. Este fato foi observado, principalmente com a utilização do caxixi e do metalofone/xilofone.

Com o caxixi, a maior dificuldade foi o manuseio do instrumento. As crianças não sabiam como tocá-lo, nem segurá-lo corretamente. Ensinamos passo a passo como proceder e nas aulas seguintes foram se acostumando com a forma correta. A mesma dificuldade ocorreu com os metalofones/xilofones. Ao longo do tempo, com o auxílio dos professores e cuidadores, os menores foram aprendendo a utilizá-los. Estes desafios são extremamente importantes na formação da criança, pois como está previsto no RCNEI:

Essas ações exploratórias permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo, conquistas importantes no plano da consciência corporal. As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. (BRASIL/MEC, 1998, p.21)

Com proposta de apresentar os resultados musicais de cada turma no período letivo, ao final do semestre fizemos nossa aula aberta. O evento foi realizado na sala de concertos da universidade, no qual pais e familiares foram convidados para assistirem a rotina da musicalização. As músicas escolhidas para serem apresentadas foram as canções que proporcionavam uma maior participação da turma. Mesmo diante de uma plateia, nossos alunos demonstraram desenvoltura nas músicas, cantando e dançando para pais, familiares e professores.

Ao fim do semestre, conversando com os pais, estes me relataram que a musicalização contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e musical, para a coordenação auditiva e visomotora, além do incentivar o gosto pela música. Portanto pude verificar que tanto eu, um professor em formação, quanto os pais tivemos a mesma visão sobre a importância das aulas de música na infância.

Considerações finais

A música está presente na vida das crianças desde seu nascimento, mesmo de forma intrínseca (VASCONCELOS; PEREIRA, p. 104). Portanto, a musicalização com crianças pequenas é de fundamental importância, pois proporciona além de uma vivência com a música a ampliação do desenvolvimento cognitivo, social e sobretudo musical

O atual trabalho buscou apresentar a experiência obtida ao longo do primeiro semestre da musicalização em 2013, relatando as questões que mais nos chamaram atenção como: a evolução dos alunos no manuseio dos instrumentos, na percepção auditiva, no incentivo à criação musical e na coordenação motora. Relacionando-as a alguns estudos na área.

A partir da nossa vivência em sala de aula durante o semestre, concluímos que ainda há muito a estudar sobre o desenvolvimento musical na infância, no entanto, vimos que é possível obter resultados musicais com crianças nessa faixa etária. Estamos cientes dos embates existentes nessa área de atuação, todavia o desafio de fazer uma educação musical infantil de qualidade contrapõe-se com nosso compromisso e desejo de realmente querer melhorar, para semear da melhor maneira possível a música na vida de nossas crianças.

Referências

BRASIL/MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROOK, Angelita. Crianças na universidade?. In: ILARI, Beatriz; BROOK, Angelita (Org). Música e educação infantil. Campinas: Papirus editora, 2013, p. 147-148

CARDOSO, Silvia Helena; SABBATINI, Renato M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. Cérebro e Mente [Revista eletrônica], 11, Universidade Estadual de Campinas, out./dez. 2000.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p.7-16, set. 2003.

Musicalização infantil na UFPB. O que é?. Disponível em: <<http://musicalizaonaufpb.blogspot.com.br/p/o-que-e.html>> Acessado em: 4 de julho de 2013.

PACHECO, Caroline Brendel. Habilidades musicais e consciência fonológica: Refletindo sobre o desenvolvimento infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOK, Angelita (Org). Música e educação infantil. Campinas: Papirus editora, 2013, p.69-98

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de criança e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org). Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006. p. 303-349.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, p. 39-48, set. 2006.

ROSA, Amélia M. Dias. Relatório anual da disciplina. Natal: Relatório anual de prática de ensino – Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 3. 2003.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. "Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno." In: Reunião anual da Anped 23. 2000.

VASCONCELOS, Miriã; PEREIRA, Éliton. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. Música Hodie, v. 7, n. 1, p. 99-120. 2007.

O ensino coletivo do ukulele como uma possibilidade de inovação no contexto da educação musical

João Daniel Cardoso da Costa
FAMES
jdfarma@gmail.com

Ademir Adeodato
FAMES
ademirsax@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento e refere-se ao Trabalho de conclusão de Curso de Licenciatura em Música. Com a volta da música nas escolas de educação básica, por meio da Lei 11.769/2008, os educadores da área de música têm utilizado diferentes modelos pedagógicos musicais para o ensino dos conteúdos musicais. Nesse contexto, a prática de ensino coletivo de música tem se mostrado eficiente para o início dos estudos musicais. Recentemente tem-se observado o uso do instrumento ukulele em aulas coletivas de alguns projetos educacionais musicais no Brasil, bem como em outros países. O presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo analisar as possibilidades e desafios do ensino de música coletivo nos quais o ukulele é utilizado. A metodologia adotada será a pesquisa qualitativa que considera aspectos subjetivos do ser humano, sem buscar generalizações dos resultados. A coleta de dados será realizada através do levantamento bibliográfico e documental, bem como mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Palavras chave: ensino coletivo, educação musical, ukulele.

Introdução

No Brasil, após quarenta anos sem estar como conteúdo obrigatório na sala de aula, por meio da Lei 11.769/2008, a música voltou para as escolas de educação básica como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular artes. Esta Lei determinava que os estabelecimentos de ensino teriam três anos para se adaptarem ao documento legal. Nesse sentido, o país tem passado por um período de implementação da música nas escolas.

Desde então várias redes de ensino têm buscado experimentar os mais diferentes modelos pedagógicos musicais.

De acordo com Fonterrada (2012), existem vários modelos metodológicos para se desenvolver o aprendizado musical dentro do contexto da educação musical, que vão desde a utilização da prática vocal, instrumental, corporal, visual, dentre outras. Neste contexto o

ensino coletivo tem se mostrado uma relevante forma de se iniciar os estudos da música nos contextos educacionais e sociais (YING, 2007; CRUVINEL, 2005).

Em linhas gerais os projetos musicais (sejam na escola regular ou em outros ambientes que ensinam música) contemplam atividades de canto coral, o uso de instrumentos como o violão, percussão, instrumentos de sopro, violino, flauta-doce, dentre outros. Diferentes autores têm analisado as práticas musicais instrumentais. Como exemplos temos Penteadó (2007) que estudou o uso da flauta-doce nas primeiras séries do ensino fundamental; Cruvinel (2005) que pesquisou a importância do ensino coletivo de cordas em projetos sociais; Ying (2007) direcionou o ensino coletivo de música ao violino e Tourinho (1995) estudou a motivação e o desempenho dos alunos nas aulas de violão em grupo.

Inserindo-se nesse contexto, este projeto pretende refletir sobre o ensino coletivo de música, utilizando-se o instrumento ukulele como uma ferramenta viável e inovadora para a iniciação musical, seja no ensino escolar regular, bem como em outros ambientes educacionais.

Este questionamento brota da minha prática educacional no ensino coletivo de música em que iniciei um projeto-piloto utilizando o ukulele com alunos de um projeto-educacional da rede municipal de educação da minha cidade. Além disso, pude observar o uso do instrumento no projeto da musicalização infantil de determinada faculdade; no projeto social de um Instituto; das práticas educacionais de professores de música; da observação de países como Inglaterra e Canadá que já utilizam o instrumento dentro do contexto da sala de aula, além de verificar a utilização do ukulele por crianças em vídeos na internet.

Após revisar pesquisas acadêmicas no âmbito do ensino coletivo, principalmente nas publicações feitas em encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), não foram encontrados trabalhos acadêmicos que relatassem a utilização desse instrumento no país. Portanto uma das justificativas desse estudo é levantar e organizar dados de forma sistemática para os profissionais da educação musical e outros possíveis interessados em estudar e usar o ukulele, principalmente na prática educacional coletiva, em especial, no Brasil.

Desta forma, objetiva-se analisar as possibilidades e desafios da utilização do ukulele para o ensino coletivo de música em projetos educacionais, analisando as semelhanças e diferenças de conteúdo e abordagens de métodos de ensino desenvolvidos especificamente para o ukulele, além de levantar dados sobre metodologias utilizadas, recursos, docentes, público alvo e materiais didáticos.

Metodologia

A metodologia de pesquisa empregada será a pesquisa qualitativa que compreende uma análise que não busca a generalização dos resultados, mas leva em consideração “os produtos da mente humana, incluindo subjetividade, interesses, emoções e valores” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 60 *apud* FREIRE, 2010). Ainda segundo esses autores: “ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que será o resultado de acontecimentos futuros” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, P. 61 *apud* FREIRE, 2010). A pesquisa terá uma fase exploratória, que segundo Gil (1999) tem como objetivos principais desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Para o autor, a pesquisa exploratória apresenta menos rigidez em seu planejamento.

A coleta de dados se fará por meio do levantamento bibliográfico e documental referentes à educação musical em geral, ao ensino coletivo de música, literaturas sobre o ukulele e o seu ensino; ainda, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com educadores musicais que utilizam o ukulele na prática musical coletiva.

Referencial teórico

O método The Suzuki Concept (SUZUKI, 1973, *apud* YING, 2007) escrito para o ensino do violino, foi baseado na observação de como as crianças aprendiam com facilidade a língua materna desde muito cedo. Ele considerou aspectos como a motivação no ato de aprender; alegria e autoconfiança; formação do caráter, através do meio musical e social favorável; respeito à individualidade de cada um; repetição com constante avaliação crítica; dentre outros. Suzuki baseou-se nesses princípios para desenvolver o seu método. Para ele inicialmente, devem ser desenvolvidas as habilidades técnicas no instrumento, para depois se

ensinar a teoria musical e a leitura. Ainda, o autor considera que todo homem nasce com grande potencial para se desenvolver.

Swanwick (2003) considera que a criança deve ser estimulada com repertório do seu cotidiano e dentro dos seus padrões culturais. Para o autor os conteúdos devem ser trabalhados de forma integral e não-fragmentada.

Conforme Fonterrada (2012), apesar de a música requerer o uso de muitas capacidades (físicas, mentais, sensíveis, emocionais) e, portanto, considerada complexa, ao mesmo tempo é uma atividade simples e está acessível a quem se interesse, independente da faixa etária e grau de conhecimento formal. Além disso, segundo a autora a música ajuda a desenvolver vários aspectos do ser humano como o físico (corpo e voz), sensorial (percepções), sensível (sentimentos e afetos) e mental (raciocínio lógico, reflexão).

Sobre o ensino coletivo terão como base os trabalhos de Suzuki (1973, *apud* YING, 2007), Tourinho (1995), Ying (2007), Cruvinel (2005; 2008), Penteadó (2007) e outros que se aplicarem ao tema.

Cruvinel (2005) em “Educação Musical e Transformação Social” destaca a importância do ensino coletivo como uma ferramenta de iniciação aos estudos musicais; ainda, o ensino em grupo traz vantagens como interação social entre os alunos, a cooperação, a motivação, o rendimento, a disciplina, o maior rendimento de tempo, melhor afinação do grupo, além de outros aspectos.

Ying (2007) ressalta que o ensino coletivo tem se mostrado bastante eficaz para o início do aprendizado musical como forma de atingir um maior público, além de promover a interação social e o incentivo aos alunos pela dinâmica da sala de aula. A autora destaca a importância de se trabalhar um repertório familiar ao aluno, principalmente o folclórico. Segundo a autora utilizar músicas conhecidas ajuda a manter o patrimônio cultural nacional através do ensino musical.

O ukulele é um instrumento de cordas dedilhadas de nylon que possui quatro cordas tradicionalmente (há outras configurações em relação ao número de cordas), desenvolvido e popularizado na cultura musical havaiana (SILVA, 2010).

Ainda segundo Silva (2010), o ukulele descende de um instrumento português chamado braguinha ou Machete de Braga. O nome ukulele significa “pulga saltitante” no idioma havaiano. O instrumento se tornou mundialmente conhecido como símbolo cultural do Havaí (BORDESSA, 2012). Há quatro tipos de ukulele, com diferentes tamanhos: soprano, concert, tenor e barítono, respectivamente, na ordem do menor para o de maior tamanho (SILVA, 2010).

FIGURA 1 – Ukulele modelo concert.



Fonte: Kosmos Blog. Disponível em: <http://kosmoslabbook.blogspot.com.br/2012/06/oscar-washburn-all-solid.html>. Acesso em 17 de julho de 2013.

De acordo com Hill e Doane (2013), o ukulele é um instrumento com relativo baixo custo, de fácil portabilidade, de execução harmônica e melódica, permite ao aluno cantar enquanto toca, possui um som suave e interessante, dentre outros. Através de observações pessoais, o seu uso na prática coletiva musical pode ser aplicável na iniciação musical.

Sabe-se que em alguns países, como Reino Unido, Suíça e Nova Zelândia, o ukulele tem sido um instrumento usado na educação musical no lugar da flauta-doce (WILKES, 2009). No Brasil há alguns professores experimentando o mesmo em educação musical coletiva, logo, poderá ser mais uma opção eficaz para se ensinar e vivenciar a música e uma forma de inovar a prática docente na educação musical coletiva.

Em relação aos métodos de ukulele, serão analisados os métodos “Ukulele in the classroom” (HILL E DOANE, 2013; livros 1, 2 e 3); “Método livre para ukulele” (FRANÇA, 2013); o livro “Dedilhando o ukulele” (YATSUGAFU, 2010); “Revista Ukulele Brasil” (2010); o método “U for Ukulele: A New Classroom Method for Young Children” (DOBSON, 2003); artigos da University of Hawaii e de outros sites sobre o ukulele. Os métodos e documentos trazem informações sobre a história, músicos, repertório, didática e metodologia, embasamento e explicação técnica e teórica sobre o instrumento para que a pesquisa seja realizada.

Resultados esperados

Este estudo pretende levantar e organizar dados de forma sistemática para os profissionais da educação musical e outros possíveis interessados em estudar e usar o ukulele, principalmente na prática educacional coletiva, em especial, no Brasil, analisando as possibilidades e desafios da utilização do ukulele como uma ferramenta para o ensino coletivo de música.

Referências

BORDESSA, B. **Live Ukulele**. Disponível em: <<http://liveukulele.com/ukuleleinfo/history-of-the-ukulele/>>. Acesso em 04 dez 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em outubro de 2012.

CRUVINEL, F. M. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

DOBSON, W. **U for Ukulele: A New Classroom Method for Young Children**. M. Ed. Acadia University, 2003. Disponível em: <<http://ssrsbstaff.ednet.ns.ca/wdobson/project.htm>>. Acesso em março de 2013.

FONTEERRADA, M. T. O. **Educação musical: propostas criativas no livro A Música na escola**, editado por Allucci e Associados. In: Allucci & Associados. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados, 2012, v. 1, p. 96-100.

FRANÇA, R. FRANÇA, E. **Método Livre para Ukulele**. <<http://www.ukuleleferr.blogspot.com.br/p/download.html>>. Acesso em nov 2012.

FREIRE, V. B; organizadora. **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. 172p.: il.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HILL, J; DOANE, J. C. **Ukulele in the Classroom**. Disponível em: <<http://www.ukuleleintheclassroom.com/index.htm>>. Acesso em abril de 2013.

PENTEADO, S. R. B. **O aprendizado da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental: “Repertório Didático”**. Instituto de Artes da UNICAMP. 2007.

SILVA, M. **Revista Ukulele Brasil**. Ano I. Edição 01. Abril de 2010.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, C. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório e interesse do aluno**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995.

WILKES, D. **Schools ditch unpopular recorders for trendy George Formby-style ukuleles** Read. Disponível em <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-1196849/Goodbye->

[recorders-hello-ukuleles--Schools-ditch-wind-instruments-favour-George-Formby-strummers.html#ixzz2XzELifdI>](#). 2009. Acesso em 15 de abril de 2013.

YATSUGAFU, S. Y. **Dedilhando o ukulele**: Lições preliminares e Músicas Tradicionais Brasileiras. Consultor técnico: Celso Delneri. Edição parte integrante do Prêmio Interações Estéticas - Residências Artísticas em Pontos de Cultura. 2010.

YING, L. M. **O Ensino Coletivo Direcionado no Violino**. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. 2007

Na prática coletiva do canto infantil

Deuzéli Jesus de Miranda
 UFG
 negra.deuzelimiranda@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo investigar, verificar e analisar a atuação das atividades lúdicas enquanto ferramenta didática no processo ensino-aprendizagem da prática coletiva do canto infantil, salientando sua importância para o desenvolvimento da criança, de forma a estimular sua imaginação e criatividade, incitando a interação com outras a sua volta.

Palavras-chave: Atividade lúdica; Ensino aprendizagem; Canto coletivo infantil;

1. INTRODUÇÃO

A temática do lúdico comparece nesta pesquisa concebendo-o como uma ferramenta didática discursiva, que tem como objetivo investigar a atuação da ludicidade como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem da prática coletiva¹ do canto infantil², identificando suas possíveis contribuições e verificando seu auxílio ao educador em busca de perspectivas no desenvolvimento cognitivo da criança.

Houaiss (2011) define o termo *lúdico* como “qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo; que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo” (HOUAISS 2001 p. 1789). Nesta direção, Olivier (2003, apud SILVA, 2011, p. 26) o lúdico é um estado de alegria, a lógica de ser feliz sem parâmetros da racionalidade, e apresenta cinco aspectos fundamentais:

1. o lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, ele não é o meio através do qual alcançamos outro objetivo: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade;
2. o lúdico é espontâneo; difere assim, de toda atividade imposta, obrigatória; é aqui que prazer e dever não se encontram, nem no infinito, nem na eternidade;

¹ Os termos ‘canto coletivo’ e ‘prática coletiva’ do canto serão adotados nesta investigação observando-se a seguinte afirmação: “o canto coral não é recomendado a crianças abaixo de seis anos. Nessa idade, ela ainda não apresenta maturidade vocal, física e intelectual para tal atividade. Isto não significa que ela não possa cantar; não só pode como deve. Mas dentro de contexto lúdico, sem que haja expectativa de resultado estético” (JOLY, 1997, p. 13).

² Esta pesquisa se concentrará na faixa etária correspondente à primeira infância (0 a 6 anos), fase em que a criança expressa seus sentimentos através de brincadeiras, iniciada na *Inteligência Sensorio-Motora*, onde a criança assimila as informações limitadas em esquemas com quem nasceu (olhar, escutar, sugar) e acomoda os esquemas baseados nas experiências vividas.

3. o lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados;
4. o lúdico baseia-se na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação de um futuro inexistente;
5. o lúdico privilegia a criatividade, a *inventividade*, a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer.

Logo, brincar, nos primeiros anos de vida, além de proporcionar espontaneamente prazer, estimula de forma natural e irrefletida diversos aspectos da cognição: a atenção, a concentração, a memória, o imaginário, a agilidade, e a coordenação motora, demonstrando-se essencial ao processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o educador deve se identificar como mediador deste processo, atuando com total “consciência da importância de uma flexibilidade no planejamento das atividades musicais e de sua execução de forma lúdica, para haver sempre uma motivação para a aprendizagem” (SCHIMITI, 2003, p. 3). Nesta direção, Manes e Bonin (2004, apud PEREIRA, 2011) afirmam:

É brincando que as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem atenção, agilidade, associação, coordenação motora, etc. Ao brincar, as crianças ativam sua imaginação, criam sua própria maneira de brincar, desenvolvem-se sem perceber, o que contribui primordialmente para sua autonomia e personalidade (p. 85).

Segundo Ravelli e Motta (2005, p. 611), uma das formas lúdicas importantes no desenvolvimento infantil é a música, sendo esta parte do ser humano: nós somos música perante nossa ritmicidade ao caminhar, ao respirar, nas batidas do coração. Nosso corpo gera sons e a criança gradativamente os descobre e os reproduz naturalmente. Por conseguinte, Lino (2002, apud RAVELLI E MOTTA, 2005, p. 611) identifica “a relevância e o grau de naturalidade da manifestação sonora no desenvolvimento infantil: a expressão sonora é acessível à criança antes da palavra, sendo bastante comum que ela cante antes de falar.” Logo, podemos observar a importância e prever as contribuições da prática coletiva do canto através das afirmações precedentes e de Amato (2007):

O coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações socioculturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação (p. 80).

Assim, cantar em conjunto pode ser apresentado à criança em associação a atividades lúdicas, contribuindo na motivação dos participantes, auxiliando na preparação do ambiente através do aquecimento³ corporal, respiratório e vocal, tornando-o atrativo e prazeroso. Trabalhar o imaginário nas brincadeiras de faz-de-conta, priorizando as atividades que as envolvam, que as desafiam; o aprender em forma de brincadeiras, tornando o aprendizado mais compreensivo, facilitando assimilação dos conteúdos.

A primeira infância abrange os seis primeiros anos de vida e constitui uma fase de extrema importância para o desenvolvimento infantil: “com o uso da linguagem, dos símbolos e imagens mentais, inicia-se uma nova etapa do desenvolvimento mental da criança” (MOREIRA, 1999, p. 96). Logo, o convívio com outras crianças estimula e aprimora a sua evolução, desenvolvimento e aprendizagem, estimulando a sociabilização, o emocional, físico e cognitivo, “auxilia no desenvolvimento da personalidade, o respeito com o próximo, o desenvolvimento da organização, disciplina, pontualidade, sensibilidade e criatividade” (JOLY, 1997, p. 10).

Neste estágio visando preencher algumas lacunas na bibliografia, o canto coletivo apresenta-se não somente como um grupo de aprendizagem musical com vistas ao desenvolvimento vocal, mas um espaço no qual o fenômeno sonoro promove a integração, inclusão social, estímulo de relações interpessoais e do processo de ensino-aprendizagem, e a percepção de si mesmo em um contexto hierárquico, planejado e organizado (AMATO, 2007).

Observamos, durante o levantamento bibliográfico, ser demasiadamente incipiente o panorama investigativo acerca da prática coletiva do canto infantil, principalmente no que concerne ao emprego de atividades lúdicas como ferramenta didática do processo de ensino aprendizagem. Além disso, a utilização de atividades lúdicas pode contribuir para a difusão da educação musical e a investigação sobre abordagens não tradicionais do ensino do canto infantil e incentiva a produção de novos trabalhos e alimenta o interesse pela pesquisa.

³ Campos, (1997), propõe um “Roteiro de Aquecimento”- uma necessidade de preparo corporal, respiratório e vocal prévio para que a prática coletiva do canto infantil aconteça – constituído por: “Exercícios de conscientização corporal, que ajudarão na postura e nas consequente prontidão e atenção; Exercícios de respiração; Vocalize, Canção Conhecida (folclore ou jogo cantado) ou Exercícios que tenham sido escritos especialmente a partir das dificuldades do repertório.

2. OBJETIVO

Verificar como a atividade lúdica pode atuar enquanto recurso didático no ensino do canto coletivo com crianças cinco e seis anos de idade.

3. METODOLOGIA E PROPOSTA DE ANÁLISE

Participantes

Crianças do Jardim II e 1º Ano com faixa etária compreendida entre cinco e seis anos de idade.

Ambiente

A pesquisa será realizada em uma escola da rede privada de Goiânia.

Materiais e Instrumentos

Aos participantes, será aplicado um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, que tem por objetivo dar informações sobre a pesquisa, seus objetivos e a forma de participação do sujeito na pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A realização desta pesquisa será realizada por etapas:

1- *Levantamento bibliográfico*: livros e artigos relacionados à ludicidade, à prática do canto coletivo, à cognição e à primeira infância; levantaremos ainda autores que abordam o ensino tradicional do canto coletivo sem intervenção do lúdico, para posteriormente realizar-se a avaliação dos mesmos através da comparação de dados, conferindo se a intervenção da atividade lúdica é benéfica à prática do canto coletivo infantil, e identificando quais são esses benefícios;

2- *Aplicação das atividades: Turmas Jardim II e 1º Ano*: Os encontros terão a duração de 45 minutos em cada turma. Antes do seu início, a prática do canto coletivo será apresentado para as crianças de maneira lúdica.

Durante a prática coletiva do canto infantil serão adotados: **1. Roteiro de aquecimento com Atividades Lúdicas** do livro *Canto Canção Cantoria: como montar um coral infantil*, dividido por categorias; **1.1. Divertimento Corporal; 1.2. Aquecimento Respiratório e 1.3. Vocalizes**. Para realização das categorias será utilizado o livro *Divertimento de Corpo e Voz*. De acordo com Chan e Cruz (2001, p. 02) “[...] percebo que há a intenção de colocar em

prática exatamente a integração não só do corpo com a voz, como também o corpo com a música e o canto [...]”.

3-Levantamento de dados: Pesquisa-ação com duração de seis meses, que adotará o diário de pesquisa e um questionário lúdico simples e significativo para registro dos acontecimentos observados, onde a pesquisadora irá aplicar as atividades lúdicas verificando sua atuação enquanto ferramenta didática na prática coletiva do canto infantil, analisando quais atividades melhor auxiliam no processo de assimilação de ensino-aprendizagem e observando quais são mais aceitas por elas. O questionário será aplicado ao final de cada encontro em cada turma, na forma de brincadeira de faz de conta, na intenção de conseguir delas o máximo de participação.

Inicialmente, será feito a descrição deste estudo de caso de caráter quali-quantitativo, dos dados obtidos do diário de pesquisa e do questionário, fundamentando-a na revisão bibliográfica, fazendo a exposição desses dados através de uma ótica analítico-comparativa, utilizando textos, números e gráficos.

4. Principais conclusões

A pesquisa encontra-se em andamento, e está sendo realizado o levantamento bibliográfico.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita Fucci. **O Canto Coral como Prática Sócio-Cultural e Educativo-Musical**. Opus, Goiânia, v.13, n.I, p. 75-96, 2007.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. **Divertimento de corpo e voz**. São Paulo: T. Chan, 2001.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001, p. 2922.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Regente. In: **Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pioneira, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. EPU, 1999.

PEREIRA, Cristiane Maria. **A importância do Lúdico na Educação Infantil**.

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PEREIRA, Cristiane Maria. **A importância do Lúdico na Educação Infantil**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SCHIMITI, Lucy Maurício. **Regendo um Coro Infantil... Reflexões, Diretrizes e Atividades**. Disciplina: Canto Coral: Fundamentos Básicos – Centro Universitário Izabela Hendrix. Artigo extraído da Revista Canto Coral, Ano II, nº1, 2003.

SILVA, Fabiana Fernandes da. **A Vivência na Prática da Educação Infantil: Dificuldades e Possibilidades Expressas no Corpo da Professora**. Dissertação (Mestrado em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

RAVELLI, Ana Paula Xavier; MOTTA, Maria da Graça Corso. **O Lúdico e o Desenvolvimento Infantil: Um Enfoque na Música e no cuidado de enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem, p.611-3, 2005.

Orquestra Experimental de Cordas: uma análise de seu impacto na motivação e no rendimento escolar de alunos dos Cursos de Formação Musical da FAMES

Raquel Rohr
FAMES/UFMG
raquel_o@yahoo.com

Luciana Rodrigues
FAMES
lucianarodrigues595@gmail.com

Eliézer Isidoro
UFJF
eliezerisidoro82@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata de um estudo que será realizado com alunos que integraram projeto de extensão Orquestra Experimental de Cordas, da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), desde seu início, em 2010, até o presente ano letivo. A pesquisa investigará o impacto da prática de orquestra de cordas, no âmbito deste projeto, nos cursos de extensão da FAMES, analisando aspectos como rendimento escolar, taxa de evasão, dentre outros. Será investigado também o processo motivacional destes alunos a partir de sua experiência no projeto e de que maneira este pode influenciar em seu desempenho no aprendizado do instrumento. A metodologia empregada consistirá em análise quantitativa de dados escolares dos alunos, além de entrevistas com sujeitos envolvidos no projeto. A presente pesquisa encontra-se ainda em inicial de coleta de dados.

Palavras chave: orquestra de cordas, prática de conjunto, motivação

Introdução

Desde 1954, a FAMES é a principal responsável pela formação de instrumentistas de cordas naquele Estado. Além de ter sido pioneira na oferta de cursos formais e regulares destes instrumentos (ROHR, 2012, p. 38), é a única que atualmente oferece o curso de Bacharelado com habilitação em violino, viola, violoncelo e contrabaixo no Espírito Santo. Conta ainda com um expressivo trabalho de extensão, oferecendo cursos em diversos níveis e formatos que atendem uma diversidade grande de público.

Dentre estes, destacamos o Curso de Formação Musical, voltado para jovens e adolescentes visando sua preparação para o ingresso nos cursos de Bacharelado da instituição. Tem duração de quatro anos e contempla as seguintes disciplinas: instrumento, teoria musical,

canto coral e prática de conjunto, sendo que esta última só é ofertada nos dois últimos anos. A prática de conjunto ofertada na grade curricular agrega alunos dos mais diversos instrumentos, não havendo um trabalho direcionado para nenhum naipe específico.

Neste contexto, surge em agosto de 2010 o projeto de extensão Orquestra Experimental de Cordas da FAMES, com a finalidade de proporcionar um espaço de aprendizagem voltado especificamente para instrumentos de cordas, onde alunos dos cursos de extensão da FAMES e membros da comunidade pudessem vivenciar desde o princípio de sua formação a realidade de uma orquestra de cordas. O engajamento dos estudantes no projeto tem sido significativo, como vemos na tabela abaixo:

Tabela 1: Quantitativo de integrantes da Orquestra Experimental de Cordas da FAMES de 2010 a 2013

Instrumentos	2010	2011	2012	2013
Violino	51	31	32	22
Viola	3	3	2	1
Violoncelo	6	4	8	6
Contrabaixo	4	3	3	3
Total	64	41	45	32

Fonte: Autor

O presente artigo relata uma pesquisa em andamento que tem por objetivo investigar o impacto deste projeto de extensão no Curso de Formação Musical da FAMES, mais especificamente nas habilitações violino, viola, violoncelo e contrabaixo, por meio de indicadores como: rendimento escolar, taxa de evasão, número de alunos atendidos anualmente, dentre outros; além de buscar compreender de que maneira o trabalho de orquestra de cordas, como atividade complementar, influencia a motivação do aluno no estudo de seu instrumento.

Pressupostos teóricos

Segundo Scoggin (2004, p.25-26), os progressos no ensino de instrumentos de cordas no Brasil foram notáveis, mesmo assim ainda há carência na formação de instrumentistas de cordas. A excelência na formação dos músicos, em sua iniciação no instrumento, pode ser o ponto crucial no fomento de instrumentistas proficientes. Grandes pedagogos acreditaram no ensino coletivo para alcançar este objetivo, como Shinichi Suzuki, Paul Roland e Alberto

Jaffé, cujas ideias causaram impacto na pedagogia de cordas ao se tornarem referências em razão dos bons resultados obtidos.

O ensino coletivo de instrumentos se distingue da prática de conjunto, por ensinar os rudimentos técnicos do instrumento, sem prescindir da socialização e da dimensão lúdica do fazer musical. Já a prática de conjunto tem como meta a preparação para a vida profissional do músico e a apresentação do repertório em concertos. Ambos possuem um ponto em comum: são espaços de aprendizagem.

Para entendermos a importância pedagógica da prática de conjunto elencamos a notável teoria de Vigotski (2007), que descreveu a zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. Ele a conceitua como uma capacidade intelectual latente prestes a se desenvolver no aprendiz mediante estímulos externos do meio social em que convive. É aquela tarefa ou atividade que o educando consegue realizar com a supervisão de um professor ou colega que já possui tal habilidade. Vigotski (2004), também estabelece na sua teoria a zona de desenvolvimento atual, que é a capacidade já conquistada pelo aprendiz em resolver por si mesmo às atividades requeridas. Vigotski (2007), afirma que as crianças são capazes de imitar ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Usando a imitação em uma atividade coletiva ou com a orientação de adultos, elas poderiam fazer muitas coisas. Uma vez que esses processos são internalizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças. (VIGOTSKI, 2007, p. 101 a 103)

Santos; Monteiro; Santos (2012) afirmam que este conceito de Vigotski é vivenciado dentro do contexto da prática de conjunto de bandas musicais no cotidiano escolar:

Dentro do processo de aprendizagem musical, habilidades e laços são criados e estimulados. O grupo funciona como laboratório, onde seus participantes contribuem mutuamente para o desenvolvimento e crescimento tanto pessoal quanto coletivo, onde cada um traz suas próprias experiências pessoais e onde estas são somadas e divididas com as outras pessoas. (SANTOS; MONTEIRO; SANTOS, 2012, p. 110).

Além da troca de experiência entre os integrantes, um trabalho desta natureza, focado em instrumentos de uma mesma família, possibilita ações direcionadas, como a escolha de um repertório de dificuldade técnica adequada ao grupo, que proporciona ao estudante motivação para aprender. Ao superar os primeiros obstáculos no repertório, o aprendiz constata que tocar o instrumento é algo possível. Ele sobe no palco e se sente competente no que faz, e assim

recompensado em seus esforços, está mais motivado em aprender. Isto parece dialogar com outro teórico da educação, Jerome Bruner:

Procuraremos, naturalmente, encorajar os alunos a fazerem descobertas; é obvio que não precisa a criança descobrir, por si mesma, todas as generalizações, mas desejamos dar-lhe a oportunidade de desenvolver a competência razoável neste campo, e uma justificada confiança na sua aptidão para trabalhar sozinha. Há também, a necessidade de fazer alunos pararem para pensar e rever, de forma a verificarem as conexões dentro do que aprenderam - a forma de descoberta interna é provavelmente mais valiosa (BRUNER, 1976, p. 97).

Bruner (1976), assim como Vigotski (2004), defendia um aluno ativo e participativo na aprendizagem. Para ele é importante que o professor conheça o educando como pessoa, para assim interagir concretamente. Buscando a motivação do aprendiz com base no que ele chama de “aprendizagem pela descoberta”. O conceito de motivação “[...] é um processo que relaciona necessidade, ambiente e objeto, e que predispõe o organismo para a ação em busca da satisfação da necessidade” (BRUNER *apud*, BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.121).

Segundo Bruner (1976), quando o educando atribui um valor, um sentido, um significado útil ao que é aprendido, ele se sente mais motivado a buscar por si o conhecimento de modo contínuo e permanente: “Interessamo-nos pelos assuntos que dominamos. É difícil, em geral, ter interesse em uma atividade, a não ser que consigamos determinado nível de competência” (BRUNER 1976, p. 118).

O esforço despendido para a aprendizagem de um instrumento de cordas é considerável. Em uma sociedade onde as pessoas se acostumaram à rapidez do computador, aprender um instrumento de cordas friccionadas requer um pouco mais de tempo, paciência e dedicação. Criar um ambiente acolhedor pode auxiliar na sensação de desamparo do aluno em seus primeiros passos. A prática de conjunto possibilita aos seus integrantes fazer amigos e se sentirem parte de um grupo, auxiliando na formação de instrumentistas que realmente saibam tocar em conjunto. Trabalhar um conjunto, seja qual for a formação, requer ouvir atentamente o outro e ser solidário, enxergando no outro a extensão de si mesmo.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada tem abordagem mista, sendo parte quantitativa e parte qualitativa. Foram coletados junto à secretaria da FAMES dados referentes aos alunos matriculados no Curso de Formação Musical entre 2007 e 2013. Adicionalmente, coletamos dados referentes às provas de admissão a este curso e também ao curso de licenciatura e bacharelado da instituição no mesmo recorte temporal. Encontra-se em curso a tabulação e análise destes, que serão cruzados com os dados referentes aos integrantes da Orquestra Experimental de Cordas entre 2010 e 2013, a fim de que possamos aferir de que forma o projeto impactou a realidade na qual se insere.

O recorte temporal escolhido, 2007 a 2013, justifica-se na medida em que teremos uma amostra de dados de aproximadamente três anos de existência do projeto (2010 a 2013) que poderá ser comparada aos dados dos três anos anteriores à implantação deste (2007 a 2010), fornecendo dados importantes para uma posterior análise comparativa.

Após esta análise mais quantitativa dos dados, procederemos entrevistas semi-estruturadas com 8 integrantes do projeto a fim de investigar mais a fundo a relação entre a prática de orquestra e a motivação dos alunos, além de elucidar, a partir do referencial teórico, os processos de ensino-aprendizagem naquele ambiente.

Considerações Finais

O projeto de extensão Orquestra Experimental de cordas da FAMES tem contribuído para dinamizar o espaço de aprendizagem na instituição, possibilitando que os alunos vivenciem a realidade de uma orquestra, bem como a experiência do palco, que indubitavelmente contribui de maneira positiva em sua formação.

Pretendemos com esta pesquisa prosseguir e aprofundar o levantamento feito por Quadros Júnior et al. (2010, p. 1020), que aponta para a redução da procura por cursos voltados para a performance na FAMES, investigando a contribuição deste projeto de orquestra na realidade da instituição. Finalmente, busca-se investigar mais a fundo o processo motivacional do aluno ao participar de projetos deste tipo, contribuindo para esclarecer, à luz dos pressupostos teóricos explicitados, a importância do trabalho de orquestra na formação dos instrumentistas de cordas.

Referências

- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. *Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia*. 13ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.
- BRUNER, Jerome S. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1976
- QUADROS JÚNIOR, João F.; BRITO, Mikely P.; BAUER, Lorena A.; GONÇALVES, Marcelo T. FAMES 55 anos: história, ações e perspectivas futuras. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIX, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1011-1021.
- ROHR, Raquel. *A obra para violoncelo de Alceu Camargo: aspectos históricos e didáticos*. Vitória: Raquel Almeida Rohr de Oliveira Isidoro, 2012.
- SANTOS, Eduardo G. dos; MONTEIRO, Fredson L.; SANTOS, Samanta A. N. dos. Importância e reflexos da banda de música no cotidiano escolar. *A Tempo: Revista de Pesquisa em Música*, Vitória, nº 3, p. 106-122, 2012
- SCOGGIN, Gláucia Borges, A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, nº 7, p. 25-36, 2003.
- VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. 2ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 7ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN – Câmpus Ipanguaçu

Isaac Samir Cortez de Melo
 IFRN
isaac.melo@ifrn.edu.br

Resumo: O projeto “Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio a uma proposta pedagógica, cultural e social no IFRN Câmpus Ipanguaçu” tem como objetivo criar e executar a Rádio Escola, que irá ampliar o acesso à informação, cultural e social, dos alunos e servidores que fazem parte da instituição. Tal projeto tem como participantes diretos um professor de Redes - que atua como orientador na criação do software para a Rádio *Online* e um ambiente *web* com as principais informações, notícias, entrevistas e programação da Rádio Escola, dois alunos do curso Técnico Integrado, que atuam diretamente na criação do software, um professor de Música, responsável pela orientação de gravações em áudio de apresentações musicais, entrevistas, vinhetas etc, além dos servidores e alunos que se interessarem em participar do projeto assumindo os papéis de locutores, produtores, entrevistadores, músicos, entre outros. Na programação da Rádio *Online* IFRN - Câmpus Ipanguaçu, teremos como tópicos permanentes um noticiário referente ao nosso e a outros Câmpus, dicas de literatura nacional e estrangeira, recitais de textos variados, sonetos, prosas etc, apresentações musicais focando em canções autorais criadas pelos próprios alunos, entre outros. Essa será uma intervenção pedagógica que irá afetar diretamente no desenvolvimento educacional, social e cultural dos alunos e comunidade geral. A Rádio IFRN Ipanguaçu encontra-se em processo de construção de pauta para a programação, de instalações físicas e ambiente *web*, tendo realizado uma aplicação piloto do programa além de desenvolverem as vinhetas e gravações de músicas executadas pelos alunos.

Palavras chave: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Rádio Escola; Comunidade Escolar.

Introdução

O uso de novas tecnologias na busca pelo acesso à cultura seja do seu grupo ou de comunidades estrangeiras é algo comum aos jovens e adolescentes. Atualmente, com os avanços tecnológicos, um jovem interessado em cultura produzida em qualquer lugar do mundo terá acesso fácil e rápido.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (IFRN, 2012, p. 40) “a concepção de cultura [...] implica a implementação de determinadas ações no âmbito da educação, da ciência e da tecnologia”. Seguindo esse pensamento, Assumpção (2013, p. 2) afirma que:

Um dos desafios da escola é procurar maneiras mais criativas de interação com as linguagens das mídias no contexto escolar, integrando a cultura tecnológica no espaço educativo, desenvolvendo nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos dessa cultura. [...] Os meios de comunicação social constituem uma segunda escola, uma escola paralela à convencional. Com sua linguagem subliminar e encanto, atraem e prendem a atenção, produzem e reproduzem linguagem e cultura.

Dentre as diversas formas e possibilidades de se trabalhar conteúdos culturais, educacionais e tecnológicos no Instituto Federal, destacamos a Rádio Escola. Elemento que promove a divulgação cultural de uma comunidade para o mundo.

A participação dos alunos nesse projeto terá como princípio a cooperação para a efetuação da Rádio Escola e, portanto, o aluno será parte importante já que a ideia é possibilitar a aproximação do universo do aluno com a comunidade escolar e com a produção de conhecimento. Assim, a Rádio Escola no Câmpus Ipanguaçu do IFRN poderá ampliar o repertório cultural dos alunos, oferecer informações que contribuirão com a sua formação crítica e comunicar notícias referentes ao IFRN. Fernandes e Silva (2004, p. 377) ressaltam nesse aspecto que:

O processo de cooperação entre os sujeitos possibilita intercambiar pontos de vistas, conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos, refletir sobre seu próprio pensar, ampliar com autonomia sua tomada de consciência para buscar novos rumos. Estamos falando da dinâmica educacional que supera os sistemas apegados a noções como centro, margem, hierarquia, linearidade, substituindo-as pela multiplicidade, por nós, nexos e rede.

Dessa forma, essa será uma experiência relevante para o IFRN Câmpus Ipanguaçu pois além de promover a experiência radiofônica, partindo desde o desenvolvimento de um site criado pelos alunos, também contará com a criação de programas de música, notícias, vinhetas, narrações, entrevistas, declamações de textos literários entre outros. Sendo assim, tal projeto irá mobilizar aspectos pedagógicos, culturais e sociais inerentes ao perfil dos alunos que fazem parte do Câmpus Ipanguaçu, abrangendo também a comunidade local.

Ressaltando a versatilidade desse meio na escola, Éssio et al (2007, p. 16) enfatizam que "diante desta possibilidade, de transpor os muros da escola, disponibilizando a programação também para a comunidade, a busca de alternativas de veiculação destas rádios encontra novas alternativas com o uso da internet".

Nesse sentido, constitui-se objetivo deste projeto criar uma Rádio Escola no IFRN – Câmpus Ipanguaçu, e executar programas baseados no perfil do alunado, que contribuam com seu desenvolvimento educacional, social e cultural. Especificamente buscou-se desenvolver uma programação radiofônica que contemplasse, em sua maioria, as produções dos alunos e servidores, bem como assuntos de seu interesse; criar meios para transmissão da Rádio Escola com a possibilidade de ser efetivada tanto através do meio físico, quanto *online*, seguindo um modelo de *podcast*; gravar e produzir músicas executadas por alunos e servidores, oportunizando os próprios alunos ampliarem suas práticas musicais abrangendo aspectos técnicos da gravação bem como a própria performance em música.

O projeto e o Instituto Federal

Iniciamos o projeto construindo um referencial que contribua com a criação de Rádio Escola adequada às nossas necessidades. Essa etapa inicial está sendo realizada sob a orientação do professor de Redes e do Professor de Artes-Música, com o auxílio dos alunos bolsistas.

Para auxiliar no processo de construção e execução da Rádio Escola, além da orientação dos professores mencionados, pretendemos executar um treinamento com um profissional da área, para que dessa forma, preparemos melhor a nossa atuação.

Após a etapa de criação, sob a orientação de um professor de Artes-Música que possui conhecimentos sobre gravação musical, iremos para etapa de construção de programas para a Rádio Escola, com base em referencial teórico, perfil do alunado, com suas preferências musicais, de notícias, de textos literários etc, isso encontrado através da aplicação prévia de um questionário. Com essa seleção da programação, iremos para a etapa de execução, com gravação de músicas, de entrevistas, vinhetas, notícias etc.

Inicialmente, a cada semana será gravado um programa e disponibilizado no ambiente web, para apreciação de todos os interessados, ou seja, inicialmente a programação será renovada semanalmente. Assim, possibilitará aos professores e alunos responsáveis, promover novas entrevistas e notícias, além de outras gravações, como recitais musicais e/ou poéticos.

Para a realização dessa atividade contamos com uma estrutura física, como a sala de Música que possui instrumentos musicais (guitarras, contrabaixo elétrico, teclado arranjador,

bateria, flautas doce etc), equipamentos de gravação (gravador digital portátil equipado com dois microfones condensadores e com duas entradas extras, proporcionando gravação de até quatro trilhas distintas) e reprodução (mesa de som, potência, caixas diversas, equalizador) além de computador com *software* livre de gravação musical, o *Audacity*.

Rádio Escola: alternativa de ampliação de atividades educativo-musicais

A música na escola pode ser contemplada de maneiras diversas dentre as quais, para este trabalho, está a Rádio Escola, no qual, na concepção que será desenvolvida, sua efetivação está diretamente implicada à participação e atividade do aluno na comunidade escolar. Portanto, será buscado enfatizar o universo do aluno no desenvolvimento do repertório e programação, já que se pretende que a efetivação dos programas seja realizada pelos alunos com supervisão dos professores. Assim, parte-se da visão de que a educação musical é ampla e apresenta-se sob diversas formas. Nas palavras de Bowman (2010, p. 14) “educação musical pode e deve ter muitas formas. Ela pode servir a diversos fins ter valores diversos e divergentes¹”.

Organizar uma Rádio Escola em um Instituto de nível médio e técnico pressupõe um diálogo íntimo com as músicas do universo do adolescente. Tal aspecto se configura “um desafio para os educadores musicais em cooperar com a indústria do entretenimento e assim, reconectar a educação formal à cultura do nosso dia-a-dia²” (ALLSUP, 2003, p. 10). O que Allsup destaca é justamente a “falta de conexão entre a música ensinada e realizada na escola com a música que os nossos estudantes conhecem em casa³” (ALLSUP, 2003, p. 5).

Tais elementos são ressaltados quando grande parte do repertório musical construído para a Rádio Escola é de responsabilidade dos alunos, ou seja, gravações são realizadas por eles em nossa sala de música, sob a orientação do professor. Interpretações e composições são elementos fundamentais ao processo criativo das pautas dos nossos programas, dialogando com a apreciação musical de outros artistas da terra, bem como compositores conceituados da música popular e erudita, nacional e internacional.

¹ “Musical education can and should take many forms. It can serve many ends, have diverse and divergent values” (BOWMAN, 2010, p. 14).

² “A challenge for music educators is to co-opt the entertainment industry, and thereby reconnect formal education to everyday culture” (ALLSUP, 2003, p. 10).

³ “Disconnection between the music taught and performed in school, and the music our students know at home” (ALLSUP, 2003, p. 5).

Dessa forma, a Rádio Escola pretende não se restringir à escuta musical, muitas vezes sem compromisso, apenas como entretenimento; ambiciona ampliar o repertório musical de maneira crítica, contribuindo com a educação musical proposta nas salas de aula, construir uma plateia que aprecie a arte praticada por seus pares, na sua escola.

Da mesma maneira que pretende apresentar a diversidade musical inerente aos grupos pertencentes à instituição, ou seja, atingindo especificamente a comunidade de alunos e funcionários do nosso Câmpus com as instalações físicas no próprio prédio, a Rádio Escola propõe atingir também a comunidade externa, através da disponibilização para *downloads* na internet dos programas gravados, através de site próprio que conterà informações sobre a rádio, sobre o Câmpus, sobre a instituição, sobre artistas, enquetes etc.

Sendo assim, acreditamos que todos esses aspectos apresentados veem a contribuir com ao processo socioeducativo inerente à aprendizagem e apreciação musical e que essa é uma forma interessante de intervenção na escola já que propõe a união de elementos tão evidentes nos alunos de ensino médio, jovens e adolescentes: uso de novas tecnologias; criação e expressão musical; apreciação musical dentro do seu contexto e, de maneira crítica, de outros contextos.

Resultados preliminares

Os resultados esperados por esse projeto serão apresentados para a própria instituição, em nossas reuniões, como também artigos enviados a congressos e periódicos, com abrangência local e regional. Serão apresentados periodicamente os resultados encontrados desde sua implementação do projeto até o seu desenvolvimento, avaliando os impactos na instituição e comunidade, bem como os frutos que ficarão para outras experiências semelhantes, através de palestras abertas ao público em geral (comunidade interna e externa) bem como divulgação do andamento do projeto no ambiente web.

Estamos em processo de construção dos primeiros programas e estamos com uma participação efetiva principalmente por parte dos alunos bolsistas e servidores do Câmpus. Diversos alunos solicitaram à coordenação do projeto a participação voluntária dessa atividade, outros se apresentam muito interessados em gravar suas interpretações e composições musicais. Dessa forma, acreditamos que esse é um projeto que apresentará

resultados satisfatórios não somente no aspecto cultural e social, mas contribuirá efetivamente as práticas educativo-musicais trabalhadas em sala de aula.



XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical *Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical*
Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013



Referências

ALLSUP, Randall Everett. Transformational Education and critical music pedagogy: examining the link between culture and learning. In: *Music Education Research*, 5:1. 2003

ASSUMPÇÃO, Zeneide Alves de. *A rádio na escola: uma prática educativa eficaz*. Disponível em: <<http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/radionaescola.pdf>>. Acesso 04 mar 2013.

BOWMAN. Universals, relativism and music education. *Visions of Research in Music Education*. 2010. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v15n1/visions/Universals,%20Relativism%20and%20Music%20Education.Bowman.pdf>>. Acesso em: 17 jul 2013.

ÉSSIO, Godoy Júnior, et al. *Uso pedagógico das rádios escolas como forma de contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos*. Monografia (Especialização em Tecnologias de Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, RJ. 2007.

FERNANDES, Siddharta; SILVA, Marco. Criar e desenvolver uma rádio online na escola: interatividade e cooperação no ambiente de aprendizagem. In: *Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992.*

IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/ensino/arquivos/projeto-politico-pedagogico-2012/at_download/file>. Natal/RN, 2012. Acesso em: 06 mar 2013.

Viva a Escola, Viva a música na escola: um relato sobre a musicalização com adolescentes do Colégio Olavo Bilac de Ubiratã- Pr

Renata Filipak
UFPR
refilipak@gmail.com

Resumo: O presente relato discorre sobre a experiência de musicalização com alunos dos ensinos fundamental II e médio ocorrido no ano de 2010 sob a instrução do Projeto Viva Escola, vigente na época. Partindo dos conceitos dos métodos ativos em educação musical, elaborou-se uma proposta específica de musicalização para adolescentes a fim de atrair a atenção dos mesmos para a música diferente daquelas vivenciadas por meio da mídia. Como resultado dessa intervenção, pode-se dizer que os alunos engajaram-se no trabalho e trabalharam ativamente a fim de criar, apreciar, e interpretar músicas que partiam de sua própria realidade, bem como outras, propostas pela educadora, que compreendiam músicas do mundo, eruditas (inclusive contemporâneas), folclóricas, etc. Os relatos dos profissionais da escola, naquela época, apontavam os alunos participantes como mais interessados, comprometidos e ativos no ambiente escolar após terem ingressado no projeto. Foram ainda, realizadas diversas apresentações como forma de avaliação e mostra do trabalho realizado.

Palavras chave: Projeto Viva a Escola; Musicalização nos ensino fundamental II e médio; educação básica

Viva a Escola, Viva a Música na Escola: Objetivos e Fundamentação Teórica

O projeto de musicalização com adolescentes foi elaborado sob as instruções do programa de complementação curricular proposto pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR). O Programa tinha o intuito de dar início ao que se pode chamar de educação integral. Esse programa tinha o nome de “Programa Viva a Escola” e foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a partir da Resolução nº 3683/2008 e da Instrução nº 017/2008. Funcionou entre os anos de 2008 a 2010. O seu fim culminou juntamente com a troca de governo ocorrida em 2011. O Viva Escola compreendia as Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, contempladas na Proposta Pedagógica Curricular e desenvolvidas pelas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná. Organizava o trabalho pedagógico em Núcleos de Conhecimento: Expressivo-Corporal, Científico-Cultural, Integração, Comunidade e Escola e apoio à Aprendizagem.

As Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, naquela época, foram assumidas pela SEED-PR como política planejada, organizada, dirigida e avaliada, tendo por

objetivo possibilitar às escolas o desenvolvimento de atividades como complementação curricular, com recortes do conteúdo disciplinar contemplados na Proposta Pedagógica Curricular (PPC), com encaminhamento teórico-metodológico de caráter investigativo. Além disso, objetivava, também, a expansão do tempo escolar para os alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino em direção à progressiva implementação da educação em tempo integral.

Dentro dos núcleos que podiam ser desenvolvidos, contemplava-se o “Científico-Cultural” que, entre outras atividades, compreendia o ensino da música, denominado como *Músicas*. Essa atividade tinha como proposta pedagógica a produção de trabalhos musicais, podendo ser, banda rítmica, fanfarra, coral, produção sonora (eletrônica-digital) entre outros, isso tudo, além da pesquisa e do acesso às produções musicais. A metodologia utilizada no desenvolvimento dessa atividade deveria possibilitar a efetiva apropriação dos elementos que estruturam e organizam a música, visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social.

Dessa forma, como embasamento ao projeto partiu-se da ideia de que a música está presente na vida das crianças no seu dia a dia. Elas vivenciam por meio da interação com a família, seus cuidadores, nas escolas, entre outros espaços. As primeiras experiências musicais da criança ocorrem com frequência em seu lar, na companhia de alguém que ouve, canta ou dança. (ILARI, 2009). No entanto, ao chegar na adolescência, a preferência musical passa a ser focada nas músicas apresentadas pela mídia e a musicalização chega a ser vista como “coisa de criança”. Em geral, quando a música está presente nas atividades da escola, e quando essas atividades buscam resgatar o espaço da música, tentando reconhecer a sua importância, por vezes essas práticas são transformadas em algo enfadonho e cansativo para os alunos. Portanto, percebe-se que esses dois mundos musicais estão cada vez mais desvinculados. O mesmo aluno que ouve e canta as músicas do rádio, não se interessa pela música na sala de aula.

Por conta desse senso comum é que, na época, se propôs essa atividade de musicalização, vinculada ao projeto Viva a Escola. Tinha o intuito de resgatar a musicalização com adolescentes e aproximá-los de um universo sonoro pouco conhecido a fim de desenvolver suas habilidades musicais e sociais, visto que, a musicalização propunha uma atividade coletiva. Assim sendo, a música, enquanto área do conhecimento no ensino regular,

objetiva desenvolver o pensamento artístico e estético musical, de maneira significativa e reflexiva. Sendo assim,

Uma “aula” de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em um âmbito cultural amplo o suficiente para que eles se conscientizem de que eles têm um “sotaque”. (SWANWICK, 2003, p.54).

Dessa forma, a música deveria possibilitar ao aluno uma variedade de modos de percepção e sensação, de recursos expressivos, para que ele pudesse atuar criticamente. O significado social da experiência artística na escola deveria ir além da dimensão sensorial e motora, ou seja, garantir uma experiência vivida.

A proposta, então, tinha como objetivo, resgatar o interesse pelo ensino das artes musicais tornando o “saber fazer/pensar música” atrativo aos educandos, fundamentando esse projeto nos métodos ativos de educação musical, ou seja, uma educação musical mais livre, produtiva, interessante e interativa. Além disso, objetivava desenvolver o gosto pelo que se estaria aprendendo, e não apenas assimilando ou entendendo a música. Tinha em mente que, a educação musical não seria apenas um passatempo e sim uma oportunidade de proporcionar aos alunos todos esses desenvolvimentos, melhorando suas condições de vida e socialização, fazendo com que eles possam inserir-se na sociedade como seres pensantes e produtivos.

FIGURA 1 – Alunos do Projeto Viva a Escola do Colégio Olavo Bilac, Ubiratã/PR - 2010



Fonte: Autora e Docente do Projeto Viva a Escola

Viva a Escola, Viva a Música na Escola: Encaminhamentos Metodológicos

A fim de que os objetivos e específicos fossem atingidos, utilizou-se principalmente os métodos de Kodály e Orff. A principal premissa da qual foi partida é que, em educação musical não se dissocia a prática da teoria e lembrando que o aluno é o foco da educação, sendo assim, é por meio da realidade do mesmo que se baseou esse trabalho. Neste sentido, podem-se destacar três atividades imprescindíveis na educação musical apontadas por Keith Swanwick: a apreciação, a criação e interpretação, surgidas a partir da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, que englobou atividades como, composição, apreciação e performance, incluindo aí, também, a literatura e técnica -modelo CLASP-. (SWANWICK, 2003, p. 70).

O processo educativo “musicalização” era realizado em dois dias da semana em horário de contra turno dos alunos, sendo cada dia com duas horas/aula.

As aulas tiveram início com uma introdução à teoria musical. Os elementos que seriam contemplados nessa fase eram, som e silêncio, melodia, harmonia, tessitura, densidade, ritmo, volume, etc. Sempre de forma lúdica, partindo da prática e com jogos musicais que davam referência às atividades propostas por (SCHAFFER, 1991), em seu livro O Ouvido Pensante, especificamente no capítulo nominado “Limpeza de Ouvidos”. Assim que os educandos tinham se apropriado de tais elementos, iniciou-se o processo de criação, execução e apreciação musical sempre trabalhados integradamente. A exemplo das atividades que eram realizadas pode-se citar, separadamente, alguns exemplos tratados:

Apreciação – Selecionou-se diversos tipos de músicas, desde nacionais, eruditas, populares, etc. Essa atividade vinha sempre acompanhada com uma prática, como movimento, representação sonora, relaxamento, etc.

Criação – Aqui o discente teve a oportunidade de experimentar sons e combiná-los. Tiveram momentos de criação por meio de notação contemporânea, de uma obra de arte, e também de variações de uma peça musical já existente.

Execução – Nesta etapa o enfoque foi o canto, flauta doce e o instrumental Orff (xilofones baixo, contralto e soprano, e metalofones).

FIGURA 2 – Alunos do Projeto em execução de uma peça



FONTE: Autora e Docente do Projeto Viva Escola

Viva a Escola, Viva a Música na Escola: Resultados

Os alunos participantes do projeto pertenciam ao ensino fundamental II e ensino médio. Totalizavam o número de 20. Eles puderam desenvolver suas capacidades musicais, aperfeiçoando-se cognitivamente, psicologicamente, e tornando-se interessados, mais atentos e concentrados em todas as áreas, além de disciplinados e sociáveis. Conheceram os elementos musicais, e atingiram os objetivos de executar, apreciar, e criar música. Além disso, alguns continuaram seus estudos em música sendo que duas alunas estudam flauta doce ainda hoje.

Como auge do trabalho pode-se destacar a apresentação no Festival de Arte da Rede Estudantil (FERA) de 2010, realizado na Cidade de Campo Mourão, tendo sido destaque nesse evento com a Música: Sweet Child o' Mine arranjada para xilofones e flautas doces soprano. Ainda, apresentações diversas na Cidade de Ubiratã a convite da comunidade em geral.

FIGURA 3 – Alunos do Programa Viva a Escola no Colégio Olavo Bilac – Ubatã/PR



FONTE: Autora e Docente do Projeto Viva a Escola

Referências

ILARI, B. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficcionados*. Curitiba: Ibplex, 2009

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. (A. Oliveira & C. Tourinho, Trad.). São Paulo. Moderna, 2003.

SCHAFFER, M. *O ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991



Anais

**XXI Congresso Nacional da
Associação Brasileira de Educação
Musical**

Pirenópolis, 04 a 08 de novembro de 2013

Editoração digital:

Cladinaldo Alves Pinheiro Júnior

Luis Ricardo Silva Queiroz

Rodolfo Rangel de Lima