



**Ciência, Tecnologia e
Inovação em Educação
Musical**

**XV ENCONTRO
REGIONAL DA
ABEM-SUL**

**24 E 25
DE MAIO
DE 2012**

Realização



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

Apoio:



DULCINÉIA

Local: FUNDARTE

Rua Capitão Profírio, 2141

Montenegro - RS

Cep 95780-000

Fone: 51-36321879

Site: www.fundarte.rs.gov.br

Anais do XV Encontro Regional da ABEM-Sul

15ª - Edição

Ciência, Tecnologia e Inovação
em Educação Musical



FUNDARTE - Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Montenegro, maio de 2012

Realização



Comitê Científico ABEM SUL 2012

Coordenação

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel e Profª Drª Maria Cecília Torres

Profª Drª Ana Lucia Marques Louro (UFSM)
Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Profº Dr. Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)
Profª Drª. Elisa da Silva e Cunha (IPA)
Profª Drª Jusamara Vieira Souza (UFRGS)
Profª Drª Leda Maffioletti (UFRGS)
Profª Drª Luciane Wilke Garbosa(UFSM)
Profª Drª Magali Kleber (UEL)
Profª Drª Patrícia Kebach (FACCAT)
Profª Drª Regina dos Santos (UFRGS/FUNDARTE)
Profª Drª Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)
Prof. Dr. Sérgio Figueiredo (UDESC)
Profª Drª Teresa Mateiro (UDESC)
Profª Drª Viviane Beineke (UDESC)

Organização do Anais

Profª Me. Júlia Maria Hummes
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Diagramação

Máicon Oliveira de Souza
Marcelo Fernando de Ávila

Revisão

Luiz Fernando Cardozo dos Santos

E56 Encontro Regional da ABEM-Sul (15 : 2012: Montenegro, RS)
Anais do 15º Encontro Regional da ABEM-Sul. / organização:
Júlia Maria Hummes, Cristina Rolim Wolffenbüttel.
- Montenegro, RS: Ed. da FUNDARTE, 2012

1 CD-ROM

ISSN 1981-9005

1. Educação Musical 2. Tecnologia I. Hummes, Júlia Maria II.
Wolffenbüttel, Cristina Rolim III. Título

CDU 78:061.3

Catálogo na Publicação
Bibliotecária Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

Realização



XV Encontro Regional da ABEM - SUL
24 e 25 de Maio de 2012

PROGRAMAÇÃO

24/05

8 h – Credenciamento

9h – Apresentação Artística – Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

9h30 – Cerimônia de Abertura: “Os 15 anos dos Encontros Regionais da ABEM Sul”

Dra. Magali Kleber (UEL; Presidente da ABEM)

Dra. Jusamara Souza (UFRGS; Vice-presidente da ABEM)

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM; Coordenadora Regional da ABEM-Sul)

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS; Coordenadora da ABEM-Rio Grande do Sul)

Profª Ms. Julia Maria Hummes - FUNDARTE

Eng. Luis Emerson Teixeira - representando a Secretaria da Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico do RS

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

10h – Conferência “Uma (des)educação musical em tempos de ciência, tecnologia e inovação”

Dr. Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)

Coordenação: Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

12h – Almoço

13h30 – Apresentação Artística - Grupo de Dança da FUNDARTE - Grupo Experimental de Dança da FUNDARTE

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

14h – Sessão de Pôsteres

Local: 2º andar (corredor)

Coordenação: Me. André Muller Reck (UERGS)

15h – GTs

GT1 – Práticas musicais no contexto escolar

GT2 – A educação musical em diferentes cenários sócio-musicais

GT3 – Políticas públicas e projetos pedagógicos em educação musical

GT4 – Recursos tecnológicos para a educação musical

GT5 – Educação musical e inclusão social

GT6 – Estágios

GT7 – Formação inicial e continuada

GT8 – Formação do educador musical em espaços não escolares

Locais: Salas 1, 4, 6, 20, 42, Teatro Therezinha Petry Cardona, Sala do SESC/Montenegro, Laboratório de Informática

18h – Sessão de Pôsteres

Local: 2º andar (corredor)

Coordenação: Me. André Muller Reck (UERGS)

19h – Lançamentos - Revista da ABEM nº 27 e livros

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

Realização



19h30 – Apresentação Artística e II Colóquio de Percussão em Educação Musical
José Everton Rozzini (Associação Cuíca), Rodrigo Paiva (UNIVALI), Luiz Jakka
Coordenação: Dr. Eduardo Guedes Pacheco
Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

20h30 – Jantar dos 15 anos de Encontro da ABEM Sul (por adesão, com pagamento de R\$ 17,00 na inscrição).
Local: Buffet Milla

25/05

8h – Oficinas

1. Trabalho Vocal na Escola (Ana Cláudia Specht/RS) – Sala 41
2. *Eraumavez...* uma pessoa que ouvia muito bem! E seu potencial musicalizador em sala de aula (Carlos Káter-UFSCAR/SP) – Sala 34 e 42
3. Educação Musical e Estágio Supervisionado (Cleusa Cacione-UEL/PR) – Sala 4
4. Novas Tecnologias e a Educação Musical (Daniel Gohn-UFSCAR/SP) – Laboratório de Informática
5. Oficina de Percussão (Rodrigo Paiva-UNIVALI/SC) – Teatro Therezinha Petry Cardona
6. Práticas Socioeducativas envolvendo música, cultura e educação (Leonardo Moraes-SESC Nacional) – Sala do SESC/Montenegro
7. Ensino de Música: incluindo surdez e cegueira (Márcio Fumaco-Instituto Santa Luzia/RS; Regina Finck-UDESC/SC) – Sala 20
8. Musicalização na Educação Infantil (Melita Bona-FURB/SC) – Sala 5
9. Educação Musical e Inclusão (Vânia Malagutti Fialho-UEM/PR) – Sala 6

12h – Almoço

13h30 – Apresentação Artística - Estudantes de Flauta Doce e Piano do Curso Básico e Coro Infantil da FUNDARTE
Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

14h – Painel: “Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical”

Dr. Eloi Fritsch (UFRGS)

Dr. Daniel Gohn (UFSCAR)

Dra. Gládis Falavigna (UERGS)

Coordenação: Me. Alexandre Birnfeld (UERGS)

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

15h15 – Intervalo

15h30 – GTs

GT1 – Práticas musicais no contexto escolar - Teatro Therezinha Petry Cardona e Sala 42

GT2 – A educação musical em diferentes cenários sócio-musicais - Sala 5

GT4 – Recursos tecnológicos para a educação musical - Laboratório de Informática

GT7 – Formação inicial e continuada - Sala 4

17h30 – Relatos dos GTs

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

18h – Encerramento do Encontro Regional da ABEM Sul e Apresentação Artística

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

19h – Encontro de Coordenadores dos Cursos de Música – Licenciatura da Região Sul.

Coordenadora: Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS)

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

Realização



EMENTAS DAS OFICINAS

1 - Trabalho Vocal na Escola – Ana Cláudia Specht

Ementa: A oficina propõe atividades práticas sobre o cantar visando à conscientização corporal na produção vocal e a compreensão da voz do professor como um instrumento de comunicação e expressão.

Objetivo: Promover o desenvolvimento do cantar a partir da compreensão técnica da emissão vocal – cantada e falada, por meio de atividades músico-vocais.

Público-alvo: sem restrições (somente se apresentar algum problema vocal com indicação médica de que não pode cantar).

2 - “Era uma vez... uma pessoa que ouvia muito bem! e seu potencial musicalizador em sala de aula” – Carlos Káter

Ementa: Serão apresentados nesta oficina os potências de trabalho do livro “Erumavez... umapessoaqueouviamuitobem” para o desenvolvimento da escuta e percepção sonora-musical em sala de aula, bem como atividades musicais lúdicas e interativas, tendo por tema animais e natureza.

Objetivo: Possibilitar maior conhecimento dos sons de animais, praticar e desenvolver a escuta de cantos típicos de cerca de 100 animais, oportunizar o exercício da memória e do reconhecimento de sons da natureza, bem como da vivência lúdica e da expressão musical com base em estímulos sonoros diversificados.

Público-alvo: Professores do ensino infantil e fundamental, bem como educadores musicais.

3 - Educação Musical e Estágio Supervisionado - Cleusa Cacione

Ementa: Com uma abordagem interacionista, a oficina focaliza o supervisor de estágio curricular, buscando possibilidades metodológicas que valorizem o trabalho de educação musical no contexto da educação básica.

Objetivo: Mobilizar uma discussão/reflexão com supervisores de estágio curricular e alunos dos cursos de licenciatura em música para as possibilidades de ações nos campos de estágio.

Público-alvo: Professores e alunos de cursos de música.

4 - Novas Tecnologias e a Educação Musical – Daniel Gohn

Ementa: Nesta oficina serão apresentados diferentes usos de tecnologias em processos de educação musical. Incluindo possibilidades com o YouTube, QR Codes e aplicativos para celulares, os exemplos irão mostrar caminhos tanto para momentos presenciais como para atividades on-line. Além disso, serão demonstradas tarefas com softwares livres para a gravação de áudio e a edição de partituras.

Objetivo: Dar exemplos de atividades educacionais com o uso de novas tecnologias, criando alternativas para iniciantes nessa área.

Público-alvo: Professores de música, sem experiências anteriores com tecnologia.

5 - Oficina de Percussão - Rodrigo Paiva

Ementa: A oficina “Bateria & Percussão Brasileira em Grupo” aborda o ensino coletivo de percussão e a educação musical, através de atividades para sala de aula, tais como: percussão corporal, ritmos e peças em grupo. O livro que dá nome à oficina e outros materiais didáticos para percussão disponíveis hoje no Brasil, serão apresentados como uma ótima alternativa de trabalho para o professor de música na escola.

Objetivo: Despertar a consciência rítmica e corporal; Refletir sobre a utilização da percussão na educação musical; Conhecer repertório e executar peças para percussão em grupo.

Público-alvo: professores e estudantes de música interessados em percussão e ensino coletivo desses instrumentos. Não há pre-requisito.

6 - Práticas socioeducativos envolvendo música, cultura e educação - Leonardo Moraes

Ementa: Projetos em Educação Musical por meio de propostas intersetoriais, considerando a complexidade cultural e educacional, de acordo com seus desafios e possibilidades que o meio social nos insere. O curso vai apresentar e dialogar propostas pedagógico-musicais de projetos sociais e educativas no âmbito do terceiro setor, especialmente o Departamento Nacional do SESC.

Objetivo Geral: Discutir e fomentar novas formas de desenvolver práticas educacionais e culturais por meio da Educação Musical.

Público-alvo: Destina-se aos interessados no tema e serão desenvolvidas atividades práticas relacionadas à temática e às propostas apresentadas.

7 - Ensino de Música: incluindo surdez e cegueira - Regina Finck Schambeck e Márcio Fumaco

Ementa: A percepção e organização do material sonoro direcionado para crianças surdas em contexto inclusivo. O ensino de música às pessoas com cegueira em uma perspectiva inclusiva.

Objetivo: Sensibilizar a criança surda para perceber, reconhecer e representar o entorno sonoro, capacitando-a para a descoberta dos sons que estão presentes no ambiente em que vive. Oportunizar aos professores a conhecer e vivenciar, práticas inclusivas do ensino da música a pessoas com cegueira.

Público-alvo: Professores de música que trabalham com crianças surdas em contexto inclusivo. Professores de música que trabalham com alunos deficientes visuais no ensino regular e em diferentes contextos.

8 - Musicalização na Educação Infantil - Melita Bona

Ementa: Práticas e reflexões sobre a utilização da música na Educação Infantil. Brincadeiras de roda, canto, movimento corporal, noções sobre a escuta, a forma e o registro da música.

Objetivos: Desencadear idéias e possibilidades de práticas musicais com a criança pequena. Discutir conceitos que permeiam as atividades com música no âmbito da Educação Infantil.

Público-alvo: Professores e estudantes de música e de outras áreas, demais interessados.

9 - Educação Musical e Inclusão - Vânia Malagutti Fialho

Ementa: Aspectos da Educação Inclusiva no Brasil. Práticas inclusivas na Educação Musical. A educação inclusiva na pesquisa em Educação Musical.

Objetivo: Discutir brevemente a educação inclusiva no Brasil e o conceito de inclusão. Desenvolver atividades práticas com vistas à educação inclusiva. Abordar a música como uma possibilidade de educação inclusiva, a partir de pesquisas em educação musical.

Público-alvo: Estudantes e professores de música e professores da educação básica.

SUMÁRIO

GT1 – Práticas Musicais no Contexto Escolar

1. A Educação Musical: um diagnóstico da atual situação do ensino da Música no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (Mirian Cristina Maus; Vitor Hugo Rodrigues Manzke; Maurício de Oliveira Ciocca; Isabel Bonat Hirsch; Ana Lucia Ribeiro Azambuja)..... 15
2. A música em projetos de extensão: ouvindo estudantes (Denise Andrade de Freitas Martins).....21
3. Algumas estratégias e possibilidades para Educação Musical (Maria Helenita Nascimento Bernál).....27
4. Ampliação do repertório na Educação Infantil – Escola e Família como parceiras de novas aprendizagens (Giane Ramos).....30
5. As concepções e ações das comunidades escolares acerca da democratização do acesso ao conhecimento musical nos seus espaços: três estudos de caso com três Escolas de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul (Jonas Tarcísio Reis).....33
6. Caderno de musicalização: canto e flauta doce: reflexões sobre sua utilização pelos professores de arte (Giani Cardoso Simeoni; Cleusa Erilene dos Santos Cacione).....39
7. Compondo com Cecília Meireles: relato de uma experiência na Oficina de Música (Camila Costa Zanetta; Gabriela Visnadi e Silva; Viviane Beineke).....45
8. De norte a sul: um projeto musical interdisciplinar (Rose de Fátima Aguiar e Silva; Ana Paula Bressan; Gisely Córdova; Lúcia Pires Duarte; Luciana Hilzendeger; Rafael Dornelles; Rosinete Freitas Lopes da Silva; Vinicius Biermann).....50
9. Disparidade de conhecimento na sala de aula: dúvidas a respeito de como trabalhar o ensino de teoria musical e violão em turmas com diferentes níveis de conhecimento (Wilson Robson Griebeler).....54
10. Escuta comparada do pagode baiano: relato de experiência de uma aula de música com uma atividade de escuta comparada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II (Adenilson Bispo Almeida).....59
11. Influência da mídia em uma atividade de escuta comparada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II (Luiz Carlos Conceição Santos).....65
12. Manifesto de uma (Des)Educação Musical (Eduardo Pacheco).....70
13. Música na Escola Básica: espaços e tendências na contemporaneidade (Caroline Cao Ponso).....76
14. Musicalidade e Corporeidade: ritmos brasileiros em sala de aula (Raimundo Rajobac; Simone Romani).....80
15. Notação musical na infância: um processo gerador de subjetividade (Sandra Rhoden).....86
16. O Ensino de Música na Escola Primária Canadense – da proposta curricular à sua aplicação prática (Telma de Oliveira Ferreira).....92
17. O ensino de percussão em grupos associados aos autores Dalcroze e Orff: propostas pedagógicas em “ações combinadas” na educação musical (Flávia Fulukava do Prado; Eliana C. M. Guglielmetti Sulpicio).....98

| | |
|--|-----|
| 18.O método ativo de Dalcroze e a teoria psicogenética de Jean-Piaget: teoria e prática no Ensino de Música (Alexandre Meirelles Martins; Tania Stoltz)..... | 101 |
| 19.O pensamento de professores de música sobre o ensino de flauta doce na escola de Educação Básica (Zelmielen Adornes de Souza; Claudia Ribeiro Bellochio)..... | 107 |
| 20.Pesquisador e pesquisado: uma relação recíproca na construção do conhecimento (Carla Pereira dos Santos; Cecília Rheingantz Silveira)..... | 114 |
| 21.Prática de Conjunto no Ensino Médio (Estêvão Grezeli de Barros Neves; Claudia Maria Freitas Leal)..... | 120 |
| 22.Professor-compositor: a composição musical alicerçada no contexto da Educação Infantil (Iara Cadore Dallabrida; Leonardo Sperb; Jair Gonçalves)..... | 128 |
| 23.Projeto Experimental Sons de Brum (Rafael Rodrigues da Silva)..... | 134 |
| 24.Sons e silêncio, linha e cores: a audiopartitura na escola de Ensino Básico (Rosenir Aparecida de Oliveira)..... | 140 |

GT2 – A Educação Musical em Diferentes Cenários Sócio-musicais

| | |
|--|-----|
| 1. A cultura gospel na construção de identidades musicais: reflexões em educação musical (André Müller Reck)..... | 146 |
| 2. A prática musical na Sociedade Amigos da Música em Paranaguá (Adaile Domingues dos Santos)..... | 151 |
| 3. A voz do adolescente: técnicas para coro juvenil (Rogéria Tatiane Soares Franchini)..... | 154 |
| 4. As ações de musicalização em projetos sociais no Vale do Paranhana (Alexandre Herzog; Patricia Kebach)..... | 159 |
| 5. Canto Coral como atividade de Educação Musical (Matheus Cruz Paes de Almeida)..... | 164 |
| 6. Composição em uma aula de piano: um relato de experiência (Camila Betina Röpke)..... | 169 |
| 7. Escolas de música e o estilo motivacional de professores de instrumento: um campo para pesquisa (Edson Figueiredo)..... | 173 |
| 8. Instrumentista professor: formação X atuação profissional (Diogo Baggio Lima)..... | 179 |
| 9. Os desafios do ensino de música em um projeto social (Cheila Mari Filippin Oba)..... | 184 |
| 10. Percepções sobre a prática e o ensino da flauta transversal (Ziliane Lima de Oliveira Teixeira; Cheisa Rodrigues Goulart)..... | 189 |
| 11. Reflexões acerca da experiência com o ensino de técnica vocal em uma escola de música (Daniel Torri Souza)..... | 194 |
| 12. Roda Cantiga Musicalização Itinerante (Ana Isabel Goelzer Meira; Clarice de Campos Bourscheid)..... | 198 |
| 13. Um coral de cantoterapia: relato de experiência (Raquel Mendes Rochia Santos)..... | 203 |

GT3 – Políticas Públicas e Projetos Pedagógicos em Educação Musical

| | |
|--|-----|
| 1. A inserção da disciplina de arte – música no Colégio de Aplicação da UFSC (Maria Cristiane Deltregia Reys; Luciano Py de Oliveira)..... | 210 |
|--|-----|

2. Configurações da Educação Musical em escolas Públicas Estaduais no Rio Grande do Sul (Cristina Rolim Wolffenbüttel; Daniele Isabel Ertel).....217
3. Educadores musicais na gestão universitária: relato de experiência (Vânia Malagutti Fialho; Juciane Araldi).....224
4. Fórum de Educação Musical: repercussões na implantação da música na educação básica em Santa Catarina (Anélita Dayana Nunez Danna; Regina Finck Schmbeck).....229
5. Interdisciplinaridade em arte nos anos iniciais do Colégio Aplicação – UFSC: experiências em busca de uma nova proposta curricular (Maria Cristiane Deltregia Reys; Sheila Maddalozzo; Débora da Rocha Gaspar).....235
6. Investigando os egressos da Licenciatura em Música da UERGS (Cristina Rolim Wolffenbüttel; Ranielly Boff Scheffer).....240

GT4 – Recursos Tecnológicos para a Educação Musical

1. Aprender e ensinar música brincando com as tecnologias (Jean Carlos Presser dos Santos; Juliana Rigon Pedrini).....247
2. Arranjos didáticos para a aula de piano: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais (Gisele Andrea Flach).....253
3. Autodeterminação dos alunos para aprender música através da composição musical colaborativa (Francine Kemmer Cernev).....259
4. Cibercultura no Ensino de Música: narrativas de docentes universitários (Marcelo Barros de Borba).....266
5. Dois exemplos de tecnologias digitais para a educação: o objeto de aprendizagem CompMUS e ROODAPlayer (Fátima Weber Rosas; Patricia Alejandra Behar).....272
6. Propostas pedagógicas para Educação Musical como suporte tecnológico – um relato de experiência (Alexandre Henrique dos Santos).....279
7. Educação Musical mediada pelas tecnologias (Leda de Albuquerque Maffioletti; Soraia Rodrigues Santana).....284
8. Experiência no ensino de teclado em EAD mediada por TIC (Leandro Libardi Serafim; Helena Müller de Souza Nunes).....290
9. O Ensino Musical em contexto digital (Alexandre Henrique dos Santos).....297
10. O tutor presencial na construção de sua identidade (Leonardo de Assis Nunes).....303
11. Rádio no ambiente escolar: encontrando brechas para a Educação Musical pelo uso da tecnologia (Graciano Lorenzi).....312
12. Recursos tecnológicos musicais: um relato de experiência na sala de aula em São Félix/BA (Djalma Santos Souza Junior; Rodrigo Schramm).....315
13. Uso da tecnologia OMR na produção de materiais didáticos para o ensino coletivo de instrumento musical (Inácio Rabaioli).....321

GT5 – Educação Musical e Inclusão Social

1. A inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de música: observações e relatos (Rafael Moreira Vanazzi de Souza; Raphael Ota).....328

| | |
|---|-----|
| 2. Didática musical, materiais didático-musicais e dinâmicas específicas no ensino de música para alunos com deficiência visual (Rafael Moreira Vanazzi de Souza; Raphael Ota)..... | 334 |
| 3. Experiências adquiridas a partir de um trabalho realizado com uma turma de educação inclusiva no EJA (Genaina Lemes da Silva)..... | 341 |
| 4. Inclusão: o que é e quando estaremos prontos para ela? (Wilson Robson Griebeler)..... | 344 |
| 5. Movimentos sociais e práticas musicais no contexto da periferia urbana de Londrina (Magali Kleber)..... | 348 |
| 6. Processos de formação de professores de Educação Especial: construindo práticas docentes em música (Juliane Riboli Corrêa)..... | 358 |

GT6 – Estágios

| | |
|---|-----|
| 1. A formação do professor de música dentro do contexto de ensino integral: um relato de experiência (Aline Clissiane Ferreira da Silva)..... | 365 |
| 2. Educação Musical no curso de Pedagogia: Estágio de Docência CAPES (Aline Lucas Guterres; Leda de Albuquerque Maffioletti)..... | 372 |
| 3. Estágio Supervisionado no hospital: aprendizagens e desafios de alunos e professoras (Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres; Cláudia Maria Freitas Leal)..... | 377 |
| 4. Experiências na escola: projeto de música do PIBID da FURB (Tiago Pereira; Jemima Pascoal dos Reis; Melita Bona)..... | 381 |
| 5. Grupo Focal como técnica de coleta de dados sobre o ensino de música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro. relato de experiência (Maria Teresa de Souza Neves)..... | 385 |
| 6. Música na escola: trabalhando com crianças na Educação Básica (Leila Cristina Pereira dos Santos; Valéria Poliana Silva)..... | 390 |
| 7. Musicalização: uma experiência de estágios na Educação Especial (Daniel Corleta Evangelista)..... | 394 |

GT7 – Formação Inicial e Continuada

| | |
|--|-----|
| 1. “É muito separadinho pra criança”: discutindo a música na Educação Infantil sob a perspectiva de estagiárias da Pedagogia (Kelly Werle; Claudia Ribeiro Bellochio)..... | 398 |
| 2. A música na formação inicial de professores no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá: um olhar sobre leis e fatos (Ana Késia Tows de Oliveira; Andréia Veber)..... | 404 |
| 3. Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica (Tamar Gens Gaulke)..... | 409 |
| 4. Bacharelado em Música, ênfase em Música Popular no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: razões, expectativas e concepções de candidatos e ingressos no vestibular de 2012 (Jean Carlos Presser dos Santos; Jusamara Souza)..... | 416 |
| 5. Campo de pesquisa em Educação Musical na UFC: um começo (Pedro Rogério; Luiz Botelho Albuquerque)..... | 422 |
| 6. Formação continuada de professores e interculturalidade: diagnósticos de cursos de formação no contexto da implementação da lei 11.769/08: dois estudos de caso (Matheus de Carvalho Leite)..... | 428 |
| 7. Formação e capacitação de docentes à distância em educação Musical no Sistema de Educação do SÉSC (Leonardo Moraes Batista)..... | 437 |

8. Música na Pedagogia: uma experiência de estágio na Licenciatura (Jonas Tarcísio Reis).....442
9. Musicalizando professores não especialistas (Vitor Hugo Rodrigues Manzke; Isabel Bonat Hirsch).....448
10. O Ensino Superior de Música: formação e experiência a partir de dois trabalhos investigativos (Marcelo Barros de Borba; Renata Beck Machado).....454
11. Os palcos da vida real: possibilidades e dimensões para ensino e pesquisas em educação musical (Jair Gonçalves).....459
12. Recitais Didáticos: mídia, ampliação de escuta e diálogo com a platéia (Helena Dóris Sala; Ana Lúcia Louro).....465

GT8 – Formação do Educador Musical em Espaços Não Escolares

1. A trajetória de vida da professora Ingeburg Hasenack e o contexto pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS (Janaína Machado Asseburg Lima; Luciane Wilke Freitas Garbosa).....472
2. A troca de cartas como recurso para reflexão sobre aulas de guitarra e violino: um relato de experiência (Franciele Maria Anezi; Jéssica Almeida; Ana Lúcia Louro; Caroline Pozzobon Xisto).....478
3. Cultura profissional do professor de violão: um conceito em debate (Alexandre Vieira).....484
4. Os Festivais de Coros no Rio Grande do Sul (1963-1978): aproximações do campo na busca da construção do tema da pesquisa (Lúcia Helena Pereira Teixeira).....490
5. Transformação Conceitual e Prática: de regente de coros a educador musical de cantores (Louis Marcelo Illenseer).....495

Pôster

1. A função social do Ensino de Música (Karen Luane Nascimento; Pedro Vinicius Santos; Jéssica Dayana Alves Araújo).....502
2. A música retorna à escola: reflexões e ações do PIBID de música da FURB (Michel Zimath; Susan Emanuelle Volkmann; Luis Guilherme Holl; Melita Bona).....505
3. Encontro de Estudantes de Flauta Doce de Montenegro-RS/Fundarte: uma prática voltada para a música instrumental em conjunto envolvendo crianças, jovens e adultos (Fernanda Anders).....508
4. Ensino de Música Escolar: investigando concepções de estudantes sobre aulas de música (Cristina Rolim Wolfenbüttel; Diego da Rosa Salvador; Guilherme Antônio Stempkowski Garibotti; Norildo Pereira de Andrade).....514
5. GEEM – FURB Grupo de Estudos em Educação Musical – Universidade Regional de Blumenau (Ana Paula Gonzaga Corrêa; Garbareth Edianne de Mattos; Jemima Pascoal dos Reis; Maria Fernanda Gonzaga Corrêa; Sabrina Lance das Chagas; Susan Emanuelle Volkmann; Viviane Wendorf).....517
6. Iniciação Musical com o uso da Flauta Doce (Diogo Jardim Jackle).....519
7. Música no oitavo ano – uma experiência significativa de Educação Musical na escola (Dayson Rodrigues de Melo; Laerte André Massirer).....523



GT1
PRÁTICAS MUSICAIS
NO CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Musical: um diagnóstico da atual situação do Ensino da Música no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

Mirian Cristina Maus (UFPe)
mirian.maus@hotmail.com
Vitor Hugo Rodrigues Manzke
vitormanzke@gmail.com
Maurício de Oliveira Ciocca
toko_ciocca@hotmail.com
Isabel Bonat Hirsch
isabel.hirsch@ymail.com
Ana Lucia Ribeiro Azambuja
analucribaza@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é o relato de um diagnóstico inicial referente à presença de atividades em qualquer formato na área da Educação Musical no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB – na cidade de Pelotas – RS. Foi desenvolvido por alunos bolsistas do programa PIBID/CAPES, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas. Com isso, buscamos diagnosticar a atual situação do ensino de música no IEEAB e novas possibilidades de inserção desta área do conhecimento conforme prevista na lei 11.769/08, por meio de ações como formação continuada aos professores do Instituto, formação extra curricular às alunas do curso Normal e ações diretas com os alunos.

Palavras chave: Música na Educação Básica, Formação Continuada em Música, Música no Curso Normal.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID contemplou o curso de Música na Universidade Federal de Pelotas no ano de 2011. Ao sermos selecionados para participar do Programa, fomos destinados a uma das quatro escolas participantes desta etapa, juntamente com alunos dos cursos de artes visuais, dança e geografia. Nosso grupo foi encaminhado para o Instituto de Educação Assis Brasil – IEEAB e, juntamente com os outros cursos, fomos incumbidos da tarefa de fazer um diagnóstico sobre o funcionamento da escola, bem como o diagnóstico de ações possíveis dentro do ambiente escolar.

Nosso diagnóstico foi construído no sentido de primeiramente averiguar quais ações musicais a escola já desenvolvia, dentro ou fora do currículo e, posteriormente, observar quais as contribuições que o grupo do PIBID poderia fazer, suprimindo as necessidades da escola.

É necessário mencionar a grande importância desta escola na rede estadual de ensino no município de Pelotas – RS, pois dentro desta rede, é a única escola que oferece o Curso Normal. Porém, como em toda a rede estadual, não existe a figura do professor de música na escola ministrando aulas desta área. Projetos anteriores já estiveram em funcionamento, porém, não tiveram continuidade, talvez por não existir a figura do professor de música, dificultando estas ações.

A seguir, descreveremos sobre o que encontramos no IEEAB, que possui todos os níveis da educação básica e quais nossas intenções para desenvolver um trabalho de educação musical, tanto com alunos como para os professores do educandário.

Diagnóstico na escola

No dia 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769/08 que instituiu a música como conteúdo obrigatório na educação básica. A Lei impôs um prazo de três anos para que as escolas se adaptassem as exigências, e garantiu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Mas a realidade nacional é que não há professores qualificados para atuarem na educação musical. Freire (2007) confirmou essa situação ao destacar que

o Brasil, hoje, não tem professores de Música, educadores musicais na acepção completa, em número suficiente para ocupar o espaço nas escolas. Nem em número, nem em qualidade,

Realização



pois durante muitos anos formamos professores de Música em licenciaturas que não os instrumentalizavam musicalmente de forma consistente. (FREIRE, 2007, p.3).

O Instituto Assis Brasil vive essa realidade, pois a escola não conta com professores licenciados em música atuando na área, situação que é recorrente na maioria das escolas brasileiras. E se a lei fosse restrita a professores com formação em licenciatura para o ensino musical demoraria ou nem chegaria a ser cumprida completamente, pois o número de cursos e alunos que se formam é insuficiente para a demanda do país.

A diferença entre um professor licenciado e um com outro tipo de formação é considerável. Para exercer sua função no ensino da música, o profissional deve ser dotado de determinadas habilidades que qualificam o ensino. Godoy & Figueiredo (2010) referem-se às atribuições concernentes a um professor de música que são inúmeras, como

ensinar música, desenvolver estratégias, equilibrar teoria e prática e buscar atingir o interesse do aluno; saber agir didaticamente e saber lidar com muitos outros assuntos que permeiam o cotidiano dos alunos; saber conectar os conhecimentos específicos com outras áreas; saber lidar com as diferenças e com as condições de sala de aula, nem sempre muito favoráveis; enfim, uma pluralidade de saberes e competências que precisam ser mobilizados na prática. (GODOY; FIGUEIREDO, 2010, p. 269).

Gauthier (1998) menciona outra atribuição ao profissional, a pluralidade do saber, afirmando que

é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER, 1998, apud GODOY; FIGUEIREDO, 2010, p.269).

A realidade da falta de professores com a devida formação não é a única barreira que impede o sucesso no ensino musical. A filosofia ensina que os pré-conceitos atrapalham na busca dos conhecimentos verdadeiros. Um destes distorceu a visão sobre o que é ensinar em música, fazendo alguns professores ver seu trabalho limitado ao canto e ensino de instrumentos musicais.

Entretanto, o ensino musical abrange uma área não apenas sensível, mas perceptiva, emocional e intelectual. A música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e trabalha com a sincronia de movimentos. Por meio da música, o indivíduo expressa emoções que não consegue expressar com palavras.

O objetivo do trabalho com a música é desenvolver habilidades físico-cinestésica, espacial, lógico-matemática, verbal e musical. É a musicalização do ser, envolvendo a diferenciação de fontes sonoras e tons, acabando por criar um ser humano crítico. Sobre isso, Correa (2010) destaca que

é fundamental exercer uma conscientização de que a Música é uma área do conhecimento que deve ser introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva. Isso, na direção de construir conhecimentos tanto específicos quanto gerais, que abranjam a Música na busca por formar indivíduos mais críticos quanto ao que eles vivenciam dentro dos contextos em que se inserem, tornando-os sujeitos aculturados musicalmente. (CORREA, 2010).

Um problema recorrente também no Instituto Assis Brasil é o de as escolas não terem todos os recursos – materiais e humanos – necessários para a efetivação de uma educação musical apropriada. Penna (2008) destaca sobre a situação da música e das artes afirmando que

as políticas públicas para a educação musical e artística não têm contribuído para uma mudança significativa na situação dessas áreas atualmente. Mesmo depois das novas

legislações (LDB, PCN, Diretrizes Estaduais e Municipais) as artes em geral continuam a ser tratadas de maneira irrelevante, mesmo quando alguns sistemas educacionais já adotaram a contratação de profissionais específicos para cada linguagem, o que já é um avanço com relação aos tempos da polivalência. (PENNA, 2008, apud ALMEIDA, 2011).

O que se percebe é que a lei a foi dada, mas se fez vaga, pois abriu espaço para diversas dúvidas e possíveis interpretações. Num país onde as artes em geral não são tratadas como disciplinas importantes na escola como as das áreas exatas ou das letras, não definir questões como quem deve lecionar os conteúdos de música ou se a música deve ou não ser uma disciplina com período único com a mesma importância como de uma disciplina como a matemática; gera uma série de ações que desqualificam e desfavorecem a música. Os professores e alunos acabam, em geral, por considerar as atividades artísticas como secundárias e de avaliação subjetiva que não deve interferir no rendimento das outras matérias; disciplinas que não reprovam. Com isso surge o problema sobre o valor que é colocado sobre a música como conteúdo, como disciplina. Fonterrada (2005) destaca que

como a necessidade de refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é clara [...], muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas [...] O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto [...] Esta é a questão crucial com que se depara [o] Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional. (FONTEERRADA, 2005, apud CORREA, 2011).

Com a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica pela lei nº. 11.769/08, os professores da educação infantil e anos iniciais tornaram-se peças fundamentais para que este ensino realmente ocorra na prática escolar. Estes professores, grande parte formados em cursos de pedagogia, são generalistas, ou seja, teoricamente devem trabalhar de maneira articulada e integrada entre si todas as áreas do conhecimento, incluindo a educação musical (Werle; Bellochio, 2009). Autores como Figueiredo (2004), Spanavello; Bellochio (2005), Krobot; Santos (2005) e Bellochio (2008) enfatizam a carência no currículo da maioria dos cursos de Pedagogia de uma disciplina específica em educação musical, ocasionando uma deficiência na formação destes profissionais. Segundo Figueiredo (2004),

embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral. (FIGUEIREDO, 2004 p.56).

A situação não é diferente no Instituto de Educação Assis Brasil que oferece o Curso Normal em nível médio, com a duração de quatro anos letivos e com o objetivo de formar professores habilitados para atuar na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental (Brasil, 1999). Não há professor de música no quadro, e, portanto, as alunas não desenvolvem atividades musicais com um profissional especializado.

Com base nos objetivos do curso e partindo desse pressuposto, uma possível ação da área seria focar na formação continuada destes profissionais, através da oferta de oficinas de música aos professores generalistas atuantes na própria escola, que contemplem desde musicalização até a construção de materiais didáticos, afim de que os docentes possam utilizar atividades musicais em seu trabalho cotidiano, sendo os primeiros transmissores de nossas ideias aos alunos da escola.

Para Werle e Bellochio (2009),

Realização



sublinha-se a necessidade de um trabalho mais qualificado do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais quando esse realiza atividades musicais. E, no caso da escola não ter professores de música, como há tempos tem acontecido, que o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais possa articular em seu trabalho cotidiano de sala de aula atividades musicais com mais conhecimento e clareza sobre seus propósitos e funções para o desenvolvimento dos alunos. (WERLE; BELLOCHIO, 2009 p.34).

Além das atividades propostas às alunas do Curso Normal, diagnosticamos muitas outras possibilidades de atuação dentro da escola, como, por exemplo, a de introduzir as novas tecnologias que vêm sendo empregadas na prática docente, visando dar ferramentas ao professor e auxiliá-lo no processo educacional. O IEEAB possui salas com recursos audiovisuais e dois laboratórios de informática em pleno funcionamento que propiciam o emprego dessas tecnologias em futuras atividades propostas. Jesus; Uriart; Raabe (2008) e Kruger; Gerling; Hentschke (1999) defendem a utilização do computador e do software como ferramenta didática no ensino de música. Flores (2002) propõe utilizar a internet como plataforma para criar ambientes de educação musical, devido ao seu fácil acesso e popularização. Para Flores (2002),

segundo as Diretrizes Gerais do MEC para a Área da Música, elaboradas em 1997 e aprovadas em 1999, a tecnologia deve estar presente em todas as sub-áreas de formação de recursos humanos, como educação musical, composição e execução. (FLORES, 2002 p. 12).

Com o uso de computadores em ações desenvolvidas pela área visando o ensino de música, pode-se utilizar softwares gratuitos e/ou sites que contenham jogos voltados à educação musical, de acordo com a proposta da ação.

Propomos a realização de oficinas e palestras com as professoras do IEEAB com o intuito de orientá-las sobre conceitos básicos que permeiam a ação de um professor de música no exercício de suas funções, oficinas estas que busquem esclarecer o verdadeiro papel da música na educação, mostrando claramente como ela deveria ser trabalhada com os alunos. Acima de tudo deve ser um trabalho de conscientização musical para cada professor, em que eles teriam contato com a música de forma mais livre de preconceitos e intuitiva.

No diagnóstico constatamos que o IEEAB possui instrumentos percussivos que compunham o corpo de uma banda marcial da escola que atualmente está desativada. Pretendemos utilizar esses instrumentos para enriquecer nossa ação como PIBIDIANOS na escola, por meio de oficinas e atividades que busquem resgatar esses instrumentos fisicamente e sua importância ao serem empregados na educação musical.

Uma primeira ação teria como propósito a apresentação desses instrumentos por meio de uma oficina, onde poderíamos resgatar e dar a manutenção cabível a nossa atuação, para que os alunos e professores saibam da riqueza que está guardada em sua escola e de como são e funcionam esses instrumentos.

O trabalho com instrumentos de percussão tem, como propósito, trazer grandes benefícios para uma aprendizagem significativa em música. Bellochio (2005) expõe que:

A experiência direta com música, tocando, cantando, ouvindo, compondo, improvisando são de fundamental importância na realização da educação musical. Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida a atividade de falar sobre ela [...] é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas. Para quem vai trabalhar com música na escola, é preciso saber fazer. (BELLOCHIO, 2005, p. 205).

É essa vivência com a música que pretendemos proporcionar aos alunos e professores, para que possam desfrutar e aprender com o melhor que a música tem a oferecer a cada ser. Eles precisam estar em contato com esse meio para que sua experiência seja válida e significativa. Posteriormente, ações que

envolvam práticas com os instrumentos, oficinas que ensinem a utilizá-los adequadamente, e diversas outras atividades que envolvam conteúdos musicais poderão ser realizadas tendo esses instrumentos como base.

Considerações finais

Após esta primeira investida de pesquisa, que resultou em um prévio diagnóstico da atual situação da área da Educação Musical dentro do IEEAB, podemos observar inicialmente que há muito trabalho a ser realizado dentro da escola, não só atividades com os alunos, afim de que estes tenham a meta curricular exigida pela nova legislação cumprida, mas sim um trabalho de conscientização da importância, da relevância e da contribuição que a musicalização traz. Benefícios estes que seus maiores resultados não são de percepção imediata. Chiarelli e Barreto (2005) enfatizam que

as atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser(...) Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Para tanto, sugerimos que tal trabalho seja desenvolvido inicialmente com os professores de todos os níveis da escola, seja em forma de palestras seminários ou oficinas, pois acreditamos que conscientizando os professores da importância do desenvolvimento destes conteúdos, eles iniciarão a reintrodução da música na escola. Assim como os professores já atuantes na escola, acreditamos também na potencialidade dos estudantes do curso Normal, pois como futuros professores, se desde sua formação forem conscientes da importância do estudo da música na educação básica, serão disseminadores desta necessidade. Entretanto, não podemos deixar que o entendimento desta proposta de instrumentalizar, principalmente os professores unidocentes seja interpretada de forma errônea.

Este embasamento que estamos propondo nestas primeiras ações são relevantes tendo em vista que tais professores não tiveram em sua formação acadêmica subsídios para desenvolver tais temas, e tão pouco a escola oferece aos alunos professores especialistas em Educação Musical. A formação, breve, que estamos sugerindo tem a finalidade, não de habilitar o professor generalista a ministrar aulas de música, mas sim de instrumentalizá-lo afim de que tenha consciência dos trabalhos que já desenvolve em sala de aula e da importância desta área da educação na formação de seus alunos.

Referências

ALMEIDA, Poliana C., *Professoras de séries iniciais e a obrigatoriedade do ensino da música: impactos e primeiras impressões*. In: Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil/V Encontro Internacional de Educação Musical, 2, 2011, Salvador. Anais...Salvador 2011, p. 21-28.

BELLOCHIO, C. R., *A formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente gerando alternativas*. In: BEYER et al. O som e a criatividade: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005. p.199-219.

_____, *Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes?* In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008 São Paulo. Anais...São Paulo: ABEM 2008 p. 1-8.

BRASIL, Resolução CEB Nº 2 de 15 de abril de 1999. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2012

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. BARRETO, Sidirley de Jesus. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

CORREA, Aruna N. *A educação musical: entre o curso de pedagogia e a sala de aula*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010 Goiânia. Anais...Goiânia: ABEM 2010 p. 266-272.

CORREA, Aruna N. *Um estudo sobre a educação musical para a pequena infância no Brasil*. In: Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil/V Encontro Internacional de Educação Musical, 2, 2011, Salvador. Anais...Salvador 2011, p. 112-120.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FLORES, L. V. *Conceitos e Tecnologias para Educação Musical Baseada na Web*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

FREIRE, Vanda Bellard. *Políticas culturais e políticas educacionais: conflitos e convergências*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 1-7, mar. 2007.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *A música como disciplina na escola: considerações a partir de um estudo de caso sobre a prática pedagógico-musical de uma professora de música*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010 Goiânia. Anais...Goiânia: ABEM 2010 p. 266-272.

JESUS, E. A. de; URIARTE, M. Z.; RAABE, A. L. A. Zorelha: *Utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista*. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 20, p. 69-78, set. 2008.

KROBOT, Liara R.; SANTOS, Regina M. S. *Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competência para uma prática de educação rizomática*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: ABEM 2005 p. 1-6.

KRUEGER, S. E.; GERLING, C. C.; HENTSCHKE, L. *Utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado*. OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, n. 6, out. 1999. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/kruger.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2012.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

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.

A música em projetos de extensão: ouvindo estudantes...

Denise Andrade de Freitas Martins

Resumo: O presente artigo trata de uma atividade de extensão universitária realizada em uma cidade do interior de Minas Gerais, o projeto “(RE) Cortando papéis, criando painéis”, que envolve uma Universidade, uma escola de música e uma escola de educação básica. Em busca de compreender como se dá a experiência musical de estudantes de 4ª e 5ª séries de uma escola pública estadual, desenvolvidas as práticas artísticas e musicais com ênfase à música brasileira, analisamos os textos escritos por esses/as estudantes ao final de uma apresentação musical, a da peça “Zangou-se o Cravo com a Rosa” de Heitor Villa-Lobos. Esta análise constou de levantamento e agrupamento das unidades de significado, e categorias. O referencial teórico sustentou-se principalmente nos conceitos de práticas sociais, onde a convivência é aspecto fundamental, e de dialogicidade. Os resultados alcançados, a partir de uma análise inspirada na fenomenologia, mostraram que o contato com a música suscitou nos/as estudantes satisfação pessoal, orgulho de ser capaz e de fazer sucesso, importância e reconhecimento sociais, o que contribuiu no sentido de refletir sobre o potencial formador da música tanto para educandos (as) como para educadores (as).

Palavras-chave: Práticas sociais e processos educativos, Convivência, Dialogicidade.

Introdução

O presente artigo busca apresentar algumas reflexões e compreensões de atividades musicais realizadas no espaço escolar, especificamente no projeto “(Re) Cortando papéis, criando painéis”, criado no ano de 2007 na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, comunicado por Martins (2009) no Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, João Pessoa.

As atividades são desenvolvidas semanalmente com estudantes de 4ª e 5ª séries de escola pública, e são organizadas em eventos sonoros, excursões culturais, oficinas artísticas. O planejamento, organização e aplicação das atividades são de responsabilidade das professoras e alunos/as das instituições envolvidas, cujo resultado é apresentado nos mais diferentes espaços, desde a sala de aula até salas de concertos, bem como espaços alternativos, tais como saguão de bancos e parques.

No convívio com esses/as estudantes, uma série de apresentações e mostras de arte foi e vem sendo desenvolvidas, principalmente, a partir da música brasileira.

Para fins deste artigo nos debruçaremos na análise dos textos escritos pelos/as estudantes no encerramento das atividades do primeiro semestre de 2009, que culminou com uma apresentação musical da peça “Zangou-se o Cravo com a Rosa” de Heitor Villa-Lobos, um arranjo para flauta doce, percussão corporal e xilofones, realizada junto à Camerata “Prof. Cilas Pereira Rocha”¹, do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” de Ituiutaba, Minas Gerais.

Práticas sociais, problematizando conceitos

Compreendemos que o “(Re) Cortando papéis, criando painéis” é uma prática social, lugar de realização e de satisfação dos sujeitos envolvidos, onde o ‘sagrado’ parece ocupar lugar especial. Freire (2001) sublinha que as práticas sociais comportam práticas educativas, dada a sua complexidade e por se tratar de relações que envolvem seres humanos - é o fenômeno da existência humana, da nossa vida na terra.

Larrosa-Bondia (2002, p. 24), em sua noção de experiência/sentido diz que “a experiência [é] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [o que] requer um gesto de interrupção”. Co(n)-vivendo é deixar-se penetrar, é estar próximo a alguém.

Esse sujeito de corpo inteiro bem pode ser o sujeito fenomenológico de Merleau-Ponty (1994), [aquele] que possui um corpo fenomenológico, o corpo próprio, que não é simplesmente um corpo

¹A Camerata “Prof. Cilas Pereira Rocha”, criada em 1994, é um grupo de câmara do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba.

fisiológico, e nem mesmo um corpo qualquer, mas o ‘nosso’ corpo, o corpo da experiência de meu corpo, que é só meu, e por isso cúmplice e fiel testemunho das nossas experiências no mundo.

Estar junto aos outros é mais que um encontro para Fiori (1986), é o acontecimento de nossas intersubjetividades, de onde resulta o movimento de nossa conscientização. E é na possibilidade de estar junto ao outro que se funda a atitude de trabalhar com, de realizar e de se realizar, situação onde a sensibilidade, a percepção e a consciência são portas abertas para a convivência, é o pensar ‘com’ de Freire, e não pensar ‘sobre’.

Convivendo com os outros criamos ‘olhares construídos’, o outro deixa de ser um indivíduo e se torna uma comunidade. Nessa relação, o diálogo é condição necessária porque pressupõe uma convivência verdadeira, implica um respeito fundamental entre os sujeitos envolvidos, que se reconhecem uns aos outros, é a solidariedade intercomunicativa epocal de Freire (2008).

Dialogar é problematizar as próprias coisas, já que a cultura existe no jogo contraditório da permanência e da mudança. O mundo humano é um mundo de comunicação. E o pensar é um ato coletivo (FREIRE, 1983). Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. Práticas assim, não dicotomizam o texto do contexto, mas exigem uma rigorosa compreensão.

Segundo Oliveira (2009), práticas que buscam pensar as relações entre as pessoas exigem uma imersão daqueles/as que a realizam, o que implica uma emergência crítica de onde uma realidade poderá ser desvelada, é o reencontro de cada um com a sua própria humanidade.

A educação musical brasileira

Brito (2001) coloca que a linguagem musical é o meio de ampliação da percepção e da consciência, mostrando-se um campo profícuo do exercício da cidadania, de sermos seres humanos íntegros e integrados. Por sua vez, Joly (2004), nos lembra dos efeitos desencadeados das vivências de práticas musicais em conjunto, que vão além de aprendizados e acabam por envolver importantes aspectos de humanização e cidadania nos participantes.

Kater (2004, p.44) assevera que música e educação são produtos da construção humana, “cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento como de autoconhecimento”, e nos alerta que mesmo assim, ocupando-nos junto às práticas musicais das funções de socialização, integração e de uma produção artesanal e artística extremamente satisfatória, ainda subaproveitamos o seu elemento formador.

Fonterrada (2005) afirma que a educação musical pode ser o espaço aberto de inserção da arte na vida do homem, possibilitando-lhe atingir outras dimensões de si mesmo e de seus modos de relação, um construto social, uma atividade social, de onde, para Costa (1997), emerge um paradigma estético e ético-político que atravessa todas as regiões do saber e do fazer contemporâneos.

No ambiente escolar, trabalhos em equipe ampliam, reformam, crescem e transformam as pessoas que estabelecem o ato da troca, quando existe a proposição onde um se prolonga no outro. Essas formações são democratizantes e com base fenomenológica, são estimuladoras da formação de grupos-sujeitos, onde prevalece a inseparabilidade sujeito/objeto, ser humano-mundo. Para Freire (2004, p.13), “[...] contextos que geram solidariedade constroem ambientes onde as pessoas se sentem realizadas”.

Fazendo música na(s) escola(s)

Este estudo, que trata do ‘olhar’ de estudantes de 4ª e 5ª séries de escola pública estadual sobre as práticas musicais realizadas no projeto de extensão “(Re) Cortando papéis, criando painéis”, foi efetivado no primeiro semestre de 2009, com a apresentação da peça “Zangou-se o Cravo com a Rosa” de Heitor Villa-Lobos.

Neste artigo faremos uma análise dos registros escritos pelos/as estudantes. Os critérios de análise serão: análise ideográfica - levantamento e agrupamento das unidades de significados, seguida de análise nomotética – interpretação e categorização dessas unidades, o que nos possibilitou, em parte, “acesso ao mundo-vida e ao pensar do sujeito” (MACHADO, 1994, p.41).

As unidades de significados que emergiram foram agrupadas em quatro categorias: “o fazer musical coletivo”; “o Conservatório como espaço do ‘ser mais’”; “a apresentação musical e seu sentido”; “a participação no ‘(Re) Cortando papéis, criando painéis’”. Dos/as dezenove estudantes, apenas dezessete escreveram sobre essa experiência, sendo que dois deles/as não compareceram no dia da apresentação, mas nos ensaios. Esses/as estudantes serão aqui nomeados de hum a dezessete e de acordo com o instrumento-voz que executaram, a saber: canto, flauta e xilofone.

Em busca de novas compreensões

As percepções e vivências dos/as estudantes, expressas nos textos escritos, convergiram em quatro categorias: “o fazer musical coletivo”; “o Conservatório como espaço do ‘ser mais’”; “a apresentação musical e seu sentido”; “a participação no ‘(Re) Cortando papéis, criando painéis’”.

A categoria relativa ao fazer musical coletivo apresentou e revelou aspectos referentes ao processo de estudar música, aos momentos dos ensaios, à disciplina necessária para esse aprendizado, à questão específica de aprender a tocar um instrumento musical e a de tocar junto com o outro, e ainda sobre os resultados obtidos desse aprendizado. Outro aspecto muito presente foi o da importância e do sucesso decorrentes da apresentação musical realizada no final de semestre. Observa-se também que os/as estudantes enfatizaram sobre a regularidade dos ensaios, destacando a oportunidade de tocar na escola de música, Conservatório, junto à Camerata.

Kater (2004, p.47) considera que oportunidades como essa, para um estudante de música, representa o “profundo desejo de sucesso, de poder realizar e ser por isso reconhecido socialmente, mostrando ao mundo o quanto também é capaz”.

Outra menção foi sobre o percurso escola sede-Conservatório/Conservatório-escola sede, referindo-se ao meio de transporte (van), razão de muita alegria para esses estudantes. É a importância do deslocamento, da exploração e descoberta, do uso, do conhecimento e do reconhecimento de outros e diferentes espaços no processo de aprendizagem, é o novo na vida desses estudantes: “vi de vá”; “adoro ir e voltar de vam”; “Nos fomos para o conservatório de vam, ‘no primeiro dia que eu fui eu achei muito legal mas depois eu gostei de mais’”; “E muito bom sair da escola de vam com todos os meus colegas e ir para o conservatório”. Saberes como esses são mais culturais e menos escolares. É a possibilidade de conhecer o desconhecido, de aprender em um outro lugar, de ampliar e renovar o universo cultural (TARGAS; JOLY, 2009).

Na categoria “o Conservatório como espaço do ‘ser mais’”, observa-se a importância que os/as estudantes conferiram à oportunidade de poderem frequentar uma escola de música, de serem tratados com educação. Aqui, o processo parece se sobrepor ao fim, os/as estudantes ao produto, a função pedagógica à artística (KATER, 2004). É a prática educativa comportada dentro da prática social de Freire (2001; 2004), cujos contextos geram solidariedade e promovem a realização das pessoas. É o construto social de Fonterrada (2005), são os grupos-sujeitos de Costa (1997).

Sobre “a apresentação musical e seu sentido”, pode-se verificar o significado desta para os/as estudantes, como: satisfação própria, estado de felicidade, importância e reconhecimento sociais (aplausos), sensação de capacidade, vontade e desejo de continuidade e de fazer sucesso, presença e força dessa experiência na memória, é a ‘vida na terra’, são ‘os saberes molhados de nossas experiências’ de Freire (2001), é o acesso ao mundo-vida de Martins (2005).

Pode-se dizer que essa experiência tocou os sujeitos nela envolvidos, porque estavam disponíveis a ela, abertos, receptivos, é o par experiência/sentido de Larrosa Bondía (2002). Ex-pondo ao mundo,

com um corpo que era só deles/as e a partir de suas experiências, que é o corpo próprio de Merleau-Ponty (1994), é que esses/as estudantes puderam experimentar as sensações dadas por meio dos sentidos. É a percepção, acontecendo ao mesmo tempo, sensação e percepção, numa ação conjunta, paralela. E até mesmo a consciência de que temos das coisas no mundo é uma consciência perceptiva. Por isso é que estamos no mundo, sendo, percebendo e sentindo, é o ‘sendo ao mundo’ de Freire.

Em suas falas, os/as estudantes se referem aos aplausos, ao desejo de permanecer no projeto e um reconhecimento e agradecimento às pessoas responsáveis pelas atividades. Disponíveis todos no ato da troca parece existir a idéia - sensação de que o outro vive de ‘nós’, assim como ‘nós’ vivemos dele. Aqui, esse outro é um/a estudante dentre tantos jovens de famílias com níveis diversificados de organização, que não participou de “seleção estrita de competências” (KATER, 2004, p.47), e que, sobretudo, aposta num mundo melhor, porque acredita que também é capaz: “[...] tocar no palco junto com a camerata e mostrar como qualquer um pode tocar uma flauta” (Flauta 2); “[...] foi muito lindo todos estava arumado e cheroso levamos a mãe no ônibus.[...] quero ir de novo 2º semestre e vai ser mais bonito ainda, porque agente vai arrazar na musica. Obrigado [...] para você ter dado uma chance para gente” (Canto 6); “[...] eu gostei muito da apresentação e dos insaios, a camerata toca muito bem, obrigado por ter acreditado em nos [...] ‘fiquei orgulhoso quando nos foi anunciado’” (Canto 16); “nos temos chace de apresentar e nostrar para as pessoas que nos temos capacidade de aprender um pou das coiza” (Canto 17).

Ser capaz para Kater (2004) é um diferencial que é estímulo potente, é a “chama interior”, é o “brilho nos olhos” (p.47). Práticas como essa, onde a música é forte componente de agregação, humaniza as pessoas e constitui os chamados ‘grupos-sujeitos’ de Costa (1997), onde cada um se prolonga no outro, é tanto a tarefa de “desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (KATER, 2004, p.46).

Quando os/as estudantes falaram de sua “participação no ‘(Re) Cortando papéis, criando painéis’”, constatou-se uma atitude reflexiva a partir das experiências dadas, porque fizeram referência ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como do comportamento: a educação e a inteligência, os modos de ser das professoras. Pode-se então pensar que no estabelecimento dessas relações a convivência foi fator determinante, marcada de cumplicidade, solidariedade, amorosidade, e profissionalismo, por isso uma prática humanizadora e potencialmente formadora.

Freire (2004) acredita que é na mobilidade de nossas ações, sendo uns com os outros ao mundo, que poderemos construir um mundo solidário, onde o ‘diálogo’ e o ‘ato de fé’ são atitudes necessárias a um educador.

Um dos estudantes se explicou “pobre e humilde”, justificando seu comportamento da ‘bagunça’, e agradecendo às “pessoas que importa com outros”. Kater (2004, p.44) nos convida a pensar sobre as situações de abandono, marginalização e excludência de muitos jovens, cujos reflexos se estampam em seus comportamentos e atitudes. Daí a importância de projetos que possibilitem o processo formativo. Nessa questão, a educação musical “se mostra significativamente subaproveitada em seu potencial formador”.

Fazendo considerações...

De acordo com a análise das categorias, podem-se apontar algumas questões: a primeira sobre a importância desta atividade, a da apresentação musical, conforme os títulos que os/as estudantes deram aos seus textos, a saber: ‘O grande dia’, ‘A apresentação com a Camerata’, ‘Um dia especial’, ‘Cantando com a Camerata...’, ‘Nossa apresentação no Conservatório’, ‘Brincando com a Música’, ‘Conservatório’, ‘Dias diferentes’ e ‘O Flautista mais lindo’.

A segunda questão se refere às sensações desses estudantes em face à apresentação, implicados o espaço e os sujeitos envolvidos: o orgulho, a capacidade e o sucesso por terem se apresentado no Conservatório e com a Camerata.

A terceira diz respeito à atenção, à oportunidade e à confiança que esses estudantes sentiram em relação às professoras, que firmes em sua prática docente eram sempre educadas e pacientes. Falaram também da necessidade de disciplina nos ensaios musicais, comportamento solicitado com muita frequência pelas professoras e dificilmente atendido pelos/as estudantes. Esse trato de um com o outro, nos dizeres de Freire (2008), comporta a humildade e a paciência como virtudes, um exercício fundamental da coerência.

Um quarto aspecto foi o de que a apresentação musical confere importância social. A condição de fazer ‘sucesso’ ficou evidenciada e foi reforçada na esperança, na vontade manifesta de continuar participando do projeto, entre idas e vindas de perua Van à escola de música.

Considerando-se que este estudo nos mostra a existência de uma forte relação entre o ensino e a aprendizagem musical e a finalidade dessa prática pedagógica, apresenta-se Souza (2000, p.164), quando diz que “a aula de música só pode obter êxito se transformada numa ação significativa”, e Kater (1995), de que é em favor dos significados que as diferentes realidades têm para nós que compreendemos e nos relacionamos com as forças vivas dos momentos vividos.

Por se tratar de uma atividade desenvolvida em espaços escolares, onde os/as estudantes tiveram liberdade para participar e poder escolher os seus instrumentos, apresentando-se em diferentes lugares, da sala de aula à sala de concerto, envolvidos nas atividades por gosto e vontade próprias, satisfeitos com o resultado e orgulhosos de si mesmos, pode-se dizer que algo aconteceu, o ultrapassamento de uma dada situação.

De marginalizados musicais a atores sociais!

Referências

BRITO, Teca Alencar. Koellreutter *Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 185.

COSTA, Mauro Sá Rego. *O novo paradigma estético e a educação. Pesquisa e música*. Rio de Janeiro: CBM, v.3, n.1, p.43-52, dez.1997.

FIORI, Ernani Maria (1986) *Conscientização e educação. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005. 345p.

FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez. 5. ed. 2001. 57 p.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água. 2004. 120p.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245p.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Prática de Orquestra: O espaço musical como mediador das relações educativas, culturais e sociais*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABEM. 2004. p. 445-450.

KATER, Carlos. *A educação musical em busca de seu sentido verdadeiro*. Caderno de Informação e Arte-Palavra Imagem, Belo Horizonte, n.4, revista da SEE-MG (Secretaria de Estado de Minas Gerais) DRIART: Ed. Real, p. 1-7, 1995.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, 2002.

MACHADO, Ozeneide V. de M. *Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado*. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. (RE) *Cortando Papéis, Criando painéis: de marginalizados musicais a atores sociais*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009. p. 1393-1399.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro, 2005. 110 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662 p.

OLIVEIRA, Maria W. *Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 79. p.309-321. set./dez. 2009.

SOUZA, Jusamara. *Educação musical e cotidiano: algumas considerações*. In: SOUZA, Jusamara; BOZZETO, Adriana. (Orgs.). *Música, cotidiano, educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p.163-185.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. *Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática humanizadora*. Revista da ABEM. Porto Alegre. n. 21, p. 113-123, março 2009.

Algumas estratégias e possibilidades para Educação Musical

Maria Helenita Nascimento Bernál

Resumo: Relato neste texto, algumas estratégias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, situada na Vila Monte Cristo, Bairro Vila Nova, 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. Temos os evangélicos, os tamboreiros das religiões afro brasileiras, os que fazem parte de bandas de pagode, os rockeiros, 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 auto-estima. 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.

Palavras-chave: Educação Musical, Possibilidades pedagógicas, Diversidade.

Atualmente há uma busca de estratégias, ações, debates e possibilidades didáticas, para implementação 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,

Reafirma-se assim 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 EMEF Vila Monte Cristo, onde aproveita-se todas as possibilidades, oportunidades, estratégias e recursos, contemplando as necessidades e preocupações com a Educação Musical referidas acima.

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 Monte Cristo, no Bairro Vila Nova, 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.9 ².

¹ PCN Parâmetros Curriculares Nacionais são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal.

² CP.9 – Cadernos Pedagógicos 9 – Secretaria Municipal de Educação . Porto Alegre, dezembro, 1996.

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.

O perfil musical dos alunos em termos de vivência e conhecimento musical é bem diversificado. Temos os evangélicos, os tamboreiros das religiões afro brasileiras, os que fazem parte de bandas de pagode, os rockeiros, 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 temos diversos gostos, níveis de conhecimento e experiências musicais. E todos são “aproveitados”.

Aproveitando 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, conseguimos 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”, 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, podemos 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 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 platéia 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 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 sala de música sempre está com 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 com monitores com os iniciantes tendo como busca, 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 auto-estima, etc. É importante salientar que desenvolvem muito a improvisação e a criação, participando inclusive de festivais, do Projeto “Entrelaçamentos Culturais”, Projeto Saraus Musicais e vários outros Eventos Musicais.

Acredito que esse relato possa servir como mais uma referência para contribuir com os novos rumos da Educação Musical na Região Sul, na implementação 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.

Referências

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.

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.

Ampliação do repertório na Educação Infantil - escola e família como parceiras de novas aprendizagens

Giane Ramos
gica.ramos@hotmail.com

Resumo: A ampliação do repertório musical é sempre um desafio constante nas práticas em Educação Musical. Na Educação Infantil, por sua vez, esse “alargamento” de saberes acaba atingindo a família, que recicla suas escutas e torna-se parceira no processo de aprendizagem. A partir da construção de um livro, que contém letras de músicas, intervenções plásticas e um Cd com canções trabalhadas, proponho a visita deste às casas dos alunos, para compartilhar vivências e descobrir se este recurso pedagógico auxilia na ampliação do repertório. Neste artigo, conto um pouco dessa experiência que venho realizando, na Educação Infantil, em uma Escola Particular de Porto Alegre/ RS. Para fins de pesquisa, de meu TCC do Curso de Especialização em Educação Musical, escolhi uma turma de Maternal II (2/3 anos) para aplicar os questionários, fazer as observações e organizar as visitas do livro.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ampliação de repertório, Vivências compartilhadas.

- “Que legal, tu és professora de Música! Mas me explica: o que os teus aluninhos fazem na aula? Vai me dizer que tocam instrumentos? Ou que cantam? Nem sabem falar direito!”.

Não foi a primeira (e certamente não será a última) que alguém me indaga sobre esse assunto (e também não é privilégio meu, Educadora Musical em Educação Infantil, a ser questionada a respeito). O senso comum perpetua a ideia de que estudar música é estudar um instrumento, ou ainda cantar, ou quem sabe usar percussão corporal. Mas o que os pequenos são capazes de fazer, nesse contexto?

Partindo das experiências prévias que cada ser leva consigo, seja ele um bebê ou um adulto, ampliar seus conhecimentos musicais e promover um espaço para a vivência e troca de saberes é um desafio enriquecedor e apaixonante.

Há alguns anos, quando ainda era professora titular de uma turma de Jardim B (4/5 anos), levava meu violão para a sala de aula como um recurso didático. Percebia que os alunos se aproximavam para ouvir as canções (conhecidas ou não) entoadas por mim. Esse assunto sempre me inquietou. Não acreditava (nem tampouco acredito hoje) que acontecia uma “mágica”, como muitas pessoas verbalizavam sobre um momento em que uma criança chorava, eu dedilhava meu violão e o choro cessava. Não! Tem que haver algo a mais nesse processo. A partir daí, intensifiquei meus estudos na área da música, que até então me era companheira, mas não atividade principal de minha prática como professora, busquei no curso de Licenciatura em Música (IPA) e atualmente na Especialização em Educação Musical (Feevale), subsídios para fundamentar o que já fazia na prática.

Tornei-me uma Educadora Musical. A Escola onde trabalho há 12 anos me convidou para assumir turmas do Berçário (3 meses) até o Ensino Fundamental/Anos iniciais (até 7/8 anos). Assim, venho buscando estratégias que possibilitem aos alunos construir e ampliar seus conhecimentos acerca da música e da consciência corporal, de uma maneira lúdica, prazerosa e ao mesmo tempo, consistente, científica e coletiva.

É preciso abrir caminhos! Mostrar, por meio das práticas musicais com os alunos, que a Música é uma área de conhecimento e não um recurso para outras áreas. Encontro nas palavras de BEYER sustentação para o que vivenciamos:

Mais difícil ainda é pensar na arte como área do conhecimento. Em outras palavras, que com música posso construir conhecimento, interagindo com os sons, criando motivos ou temas musicais, buscando hipóteses para a escrita musical”. (BEYER, 2011, p.76).

Dentre as práticas que venho experienciando está o “Livro de vivências”, sobre o qual contarei e refletirei a seguir. Esse livro vem sendo construído, no decorrer do ano, com uma ou mais turmas do Berçário e Maternal (segmento que recebe crianças de 3 meses a 3 anos). Constam, neste compêndio, uma coletânea de músicas trabalhadas em aula, mesclando canções folclóricas e outras do repertório infantil atual, intervenções plásticas dos alunos (realizadas fora da aula de música, em momentos com a

titular da turma ou professora de artes) e ainda um Cd com o repertório tocado e cantado. No início, não existia o Cd. Mas, no decorrer dos anos, as famílias foram dando retornos positivos sobre o trabalho, mas sempre com comentários que não conheciam algumas melodias e, dependendo da idade dos filhos, as crianças não conseguiam entoar a música em sua totalidade. Veio, daí, a idéia do Cd, que hoje faz parte do trabalho. Alguns familiares de alunos, quando me encontram, verbalizam: “Bah, que legal a idéia do Cd”, “Já sei decor as músicas que meu filho gosta”, “As vezes a ‘Maria’ (nome fictício) nem está no carro e lá estou eu cantando a música da *Sereia*”. “Achamos muito legal a ideia do livro! Parabéns pela iniciativa. Deu para perceber que as crianças estavam bem ‘empolgadas’ com todo o projeto (...)”; “Parabéns à toda a turma! Adoramos conhecer um pouco mais sobre as atividades musicais do grupo, super talentoso”; “Ficamos horas cantando as músicas e ouvindo o Cd. É muito bom a família participar”.

Assim, neste momento em que estou escrevendo meu TCC de especialização, escolhi, junto à minha Orientadora, pesquisar um pouco mais a fundo sobre como estes livros auxiliam na ampliação do repertório e extrapolam os muros da Escola, no momento em que são compartilhados com as famílias. Escolhi, então, uma turma de Maternal II (2/3 anos) para confeccionar um livro que contemplasse, ao mesmo tempo, as canções utilizadas para o período de adaptação (Praia) e canções referentes ao projeto de turma (Bichinhos do jardim). Este livro está em construção e até a data do Encontro da ABEM/SUL 2012 já teremos notícias sobre como está se desenvolvendo, junto à turma e familiares. A idéia é que, assim que o livro ficar pronto (até final de abril) comece a passar, de casa em casa, com um espaço para as famílias registrarem esse momento de visita, no próprio livro, bem como um questionário (anexo) para sabermos mais sobre as escutas musicais da família e sobre o trabalho proposto: quais as impressões dos pais e/ou cuidadores sobre o apresentado.

Segundo Swanwick

(...) considerar o que cada criança traz de base. Mas o professor não pode se limitar ao repertório já conhecido. É preciso ampliá-lo. Para ficar em um exemplo típico do Brasil, posso dizer que é correto ensinar samba, mas é essencial explorar os diferentes tipos de samba e ir além desse ritmo, trazendo novas referências. (SWANWICK, Revista Nova Escola).

Partindo dessa reflexão e das observações que tanto eu quanto a professora titular da turma viemos realizando, começamos a projetar como seria nosso livro de vivências. Conversando com as crianças e levantando seus conhecimentos prévios acerca das canções já conhecidas, fomos propondo, aula a aula, novas canções. De início, os pequenos as recusam, querem as já conhecidas. Mas pouco a pouco, por meio de brincadeiras e uso de materiais como instrumentos, objetos sonoros, brinquedos, etc, vão se familiarizando e se apropriando dos novos saberes. O que mais importa não é o produto final mas a caminhada de cada um no processo de aprendizagem. E o professor, nessa caminhada, deve agir como parceiro, sem indicar a resposta, mas instigar a pesquisa.

É na interação com o outro que nos permitimos alçar novos vãos, em busca de novas aprendizagens. Caminhada nada fácil, mas fecunda. Cito as palavras de Carlina Rinaldi que nos possibilitam compreender um pouco mais sobre o processo de socialização e construção de conhecimento de um grupo:

O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, ajuda, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. (RINALDI, 1999, p. 117).

Este exercício diário, que acontece na Escola (e também nos outros ambientes onde a pessoa está inserida), possibilita ao aluno desbravar novos mundos, ir em busca de novas experiências, e é nesse cenário em que vamos nos inserir, como parceiros nessa jornada. É necessário que pensemos nas crianças com as quais vamos trabalhar, como seres únicos, com suas características pessoais, suas histórias, pertencentes a uma comunidade, capazes de acrescentar novos saberes e auxiliar na construção do

conhecimento coletivo. A partir do pensamento de Madalena Freire ao analisar a questão de comer em grupo, podemos propor uma troca de saberes (e sabores) musicais:

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor (...). (FREIRE, 1983, p. 65).

Ouso em dizer que a música também tem essa característica, de agregar, de partilhar, de conviver. Assim como nos reunimos em torno de uma mesa para comer e trocar, nos agrupamos em volta de um tocador de violão, por exemplo, cantando, trocando, aprendendo e ensinado.

Sabemos que essa experiência é uma pequena parte na contribuição de um ser social crítico, capaz de construir suas aprendizagens por meio das interações diversas que ocorrem em ambientes escolares ou informais. É encantador observar o crescimento dessas crianças que, desde bem pequenos, são capazes de ouvir, criar, inventar e reinventar, aprendendo novos saberes a partir de vivências individuais e coletivas, respeitando e sendo respeitado, aprendendo a arte da convivência.

Encerro esse relato com uma citação de Ruben Alves que nos faz refletir sobre essa caminhada... É preciso estarmos sempre abertos e disponíveis para criar e reinventar, diariamente, com as crianças em toda sua sabedoria:

Quando os adultos ensinam, nós nos tornamos cientistas: aprendemos a ciência de dominar o mundo. Quando são as crianças que ensinam, nós nos tornamos sábios: aprendemos a arte de viver. (ALVES, 2008, p.10).

Referências

ALVES, Rubem. *Ensinar, cantar, aprender*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BEYER, Esther. *As aprendizagens no projeto "Música para bebês"*. In: GOBBI, Valeria (Org.). *Questões de Música*. Passo Fundo: Editora UFP, 2011

FREIRE, Madalena. *Paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

RINALDI, Carlina; EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN George. *As cem linguagens da criança*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre. 1999.

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

<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>

Acesso em abril de 2012

As concepções e ações das comunidades escolares acerca da democratização do Acesso ao Conhecimento Musical nos seus espaços: três estudos de caso com três Escolas de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul

Jonas Tarcísio Reis
jotaonas@yahoo.com.br

Resumo: A área de educação musical tem crescido bastante ao longo dos últimos vinte e cinco anos no Brasil. Esse panorama histórico é marcado por muitos avanços científicos, e por discussões e reflexões sobre o ensino e aprendizagem musical inovadoras. Assim, esse projeto propõe uma pesquisa que busca desvelar e compreender as concepções e ações das Comunidades Escolares de três (03) Escolas de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul acerca da Democratização do Acesso ao Conhecimento Musical nos seus espaços. Os objetivos específicos são: 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 epistemológica das Comunidades Escolares na constituição da coerência entre a prática e o discurso que propõem quanto à democratização do acesso ao conhecimento musical. Essa empreitada científica incidirá em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Far-se-á três estudos de caso. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico adotado para as análises privilegiará a obra de Gramsci (1987) e de Azevedo (2007). As contribuições que os produtos resultantes desta pesquisa trarão se circunscrevem na área Educação Musical, mas também trazem importantes conquistas para o campo da Educação, principalmente no que tange a democratização dos saberes e a inclusão da música no currículo escolar da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino Médio, Democratização do conhecimento.

Introdução

No tempo atual afloram, de modo abundante, novas informações e conhecimentos e surgem, cada vez mais, novas concepções, práticas e políticas educacionais. Porém, algumas mais antigas, enraizadas, que por vezes parecem consolidadas e insuperáveis, imperam em meio aos avanços científicos alcançados na contemporaneidade, fazendo perpetuar processos antidemocráticos no que tange ao acesso ao conhecimento formal.

Nesse contexto, com o surgimento da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e de novos cursos de licenciatura em música e de linhas e programas de pós-graduação que contemplam a educação musical no Brasil temos vivenciado o crescimento quantitativo e qualitativo de pesquisas e difusão do conhecimento científico e prático de educação musical em nosso país. Há, nesse sentido, uma real caminhada, percorrida por muitos, de ampliação do acesso e difusão de conhecimento musical no Brasil.

Porém, nessa conjuntura promissora e motivadora, necessitamos entender que correlações de forças desenvolvem-se dentro da área de educação musical, e entre a área e a sociedade, no seu modo de ser no contexto do capitalismo globalizado, que lançam influências sobre a formação do educador musical e sobre o alcance da educação musical às diferentes camadas da sociedade brasileira.

Nesse sentido, se faz necessário compreender como a Comunidade Escolar¹, sendo uma das responsáveis pela instalação de medidas de fomento ao ensino e a aprendizagem musical, se posiciona a respeito do processo de cumprimento da Lei 11.769, de Agosto de 2008 (BRASIL, 2008), a qual estabelece a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na Educação Básica brasileira. Assim, tomamos a seguinte Questão Geral para esta pesquisa:

Quais as concepções e ações das Comunidades Escolares de três (03) Escolas de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul acerca da Democratização do Acesso ao Conhecimento Musical nos seus espaços?

¹ Quando usamos os termos *comunidade escolar* estamos considerando a escola constituída por quatro segmentos: professores, funcionários, estudantes e pais.

Justificativa

Souza (2000; 2008) teorizando sobre o conceito de “Cotidiano”, através de pesquisas próprias e de seu trabalho acadêmico de orientação de teses e dissertações, consegue demonstrar que há uma aprendizagem musical que acontece fora da vida acadêmica e/ou escolar. Uma aprendizagem musical que acontece no cotidiano, em espaços não-escolares, e no dia-a-dia das práticas sociais e culturais, nas interações entre as pessoas, que surte efeito sobre o desenvolvimento musical delas. Beineke, Torres e Souza (1998), falam que muitos dizem não saber música, mas na verdade, e quando se vai verificar de perto, sabem muito *de* e *sobre* música, o que ocorre é que apenas não fazem o uso da linguagem formal e teórica que a Academia julga como válida.

No momento atual de nossa sociedade há aprendizagem musical acontecendo mais fora dos ambientes escolares do que dentro deles (Cf. SOUZA, 2000, 2001; HUMMES, 2004; REIS, 2009a). Souza (2008, p. 07) diz que a aprendizagem se dá em um contexto complexo de uma “teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais”. “Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível” (idem).

Extrai-se desse excerto que não há apenas um tipo de aprendizagem. Há vários tipos, e cada um deles com a significação que determinados grupos sociais, e tempos históricos diferentes lhe imprimem. Portanto, há hierarquizações entre os diferentes tipos de aprendizagem que podem ser sinalizadas através da visão epistemológica de quem os classifica.

Nesse sentido, parece ser positivo na perspectiva da democratização do acesso ao conhecimento, estarmos ligados à nossa realidade social, ao modo como as pessoas se relacionam com a cultura, e saber qual cultura de ensino e aprendizagem é mais marcante ou está acessível para a maioria da população, se é a informal ou a formal.

Segundo Arroyo et al. (2000), a educação musical informal ou não-formal, compreende aquela em que os processos de ensino e aprendizagem de música ocorrem nas situações do dia-a-dia, corriqueiras, cotidianas e entre as práticas sociais das culturas populares que se perpetuam sem propósitos institucionalizados, diferentes dos que acontecem na escola, com a eleição de determinados conteúdos musicais e práticas educativas.

Já a educação musical formal se delinea pelo seu caráter institucionalizado, onde professor e aluno podem ser facilmente identificados, onde há uma proposta pedagógica claramente definida, onde há objetivos de ensino e aprendizagem identificáveis entre as ações dos sujeitos sociais envolvidos nas situações de educação musical conscientemente cultivadas.

Nessa mesma linha, Penna (2008, p. 31), argumenta que não é só a escola que musicaliza. Segunda a autora as práticas culturais populares com música ou a experiências assistemáticas e dispersas com ela também musicalizam, como o ouvir música sozinho ou coletivamente, o dançar e até as ações de “batucar na mesa de um bar”.

Destarte, podemos aferir que,

A educação musical brasileira tem enfrentado vários desafios, sendo um deles o de lidar com a diversidade de vivências musicais não-escolares. São persistentes os problemas que dizem respeito à falta de relacionamento e até mesmo de conhecimento sobre os processos que ocorrem em diferentes contextos socioculturais. Há, de um lado, uma diversidade de vivências musicais não-escolares propiciadas pela sociedade atual e, de outro lado, práticas arraigadas de ensino e aprendizagem escolar de música. (WILLE, 2003, p. 12).

Com base nesse trecho, há possibilidade em compreender que existe uma relativa insistência por parte de alguns sujeitos sociais em prosseguir com práticas de ensino e aprendizagem restritivas, ligadas a uma cultura dita hegemônica e ideal. Essas práticas não conseguem contribuir satisfatoriamente para a construção de uma educação musical atual, de nosso tempo, ligada a realidade nacional e às regionais de

nosso vasto país, “significativa e democrática no que tange o seu acesso à maioria da população brasileira ao conhecimento formal de música” (REIS, 2010, p. 46).

Infelizmente, muitos desses sujeitos ainda crêem que aprender música é privilégio dos que possuem aptidão biológica, inata, ou para os economicamente privilegiados, já que fazer música exige dispendimento de tempo em grande quantidade, coisa esta que as pessoas de classes menos favorecidas – que são maioria em nossa nação – não possuem, uma vez que têm de empregar o seu tempo na busca de sua subsistência, ou de fontes e recursos imediatos, garantidos e duradouros para esta, não podendo se dedicar ao “luxo” do fazer artístico musical. Com isso, podemos aferir que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que seja desmistificado e democratizado o acesso ao conhecimento musical formal.

Contudo, não há justiça alguma em depositar toda a responsabilidade por essa mistificação e restrição do acesso ao saber musical formal no professor de música ou nos profissionais da música em geral, pois essa problemática tem raízes profundas na base filosófica, educacional e política que constituiu o que é o Brasil hoje, onde ainda impera uma concepção de saber popular como inferior ao erudito, apesar de todos os avanços no campo científico educacional, inclusive daqueles derivados do legado teórico freireano. Entretanto, as instituições de ensino musical carecem desenvolver novos arquétipos de gestão baseado-se principalmente na formulação de currículos de música que possam vir a atender às novas demandas da sociedade hodierna. O que deve ser feito ainda é encontrar um modo de diagnosticar a situação atual para poder construir diretrizes capazes de determinar que necessidades demonstram-se realmente urgentes. Somente assim poder-se-á traçar objetivos e metas para a universalização do acesso ao conhecimento musical que venham a nortear as práticas e políticas de educação musical formal. E é por esses argumentos que inscrevemos a importância do problema de pesquisa supracitado.

Por conseguinte, nossa hipótese é a de que se as Comunidades Escolares acreditam que o conhecimento passa de alguém que sabe mais para quem menos sabe, em uma visão epistemológica empirista, resta a elas defender a ideia de que a música não é para todos, é só para os que já acumularam algum conhecimento, e que não são todos que poderão aprender, no sentido de acumular conhecimento dentro da escola, ficando as ações institucionais desta circunscritas em medidas de restrição do acesso ao saber musical formal, pois deve ser dada a chance para aqueles que acumulam facilmente o conhecimento transmitido. Ou se elas acreditam na existência da chamada aptidão genética, em uma visão epistemológica apriorista, suas ações servirão para selecionar os mais talentosos entre seus alunos para estudarem dentro da escola em seus projetos e seguirem carreira no mundo formal da música, em uma lógica liberal da livre competição, reflexo dos ditames da ordem hegemônica vigente: a da disputa. Assim, pensa-se que a ideia de democratização do acesso ao conhecimento musical possuirá os limites dados pela visão epistemológica dos profissionais que assumem a construção ou delineiam as bases já formadas das políticas de acesso ao conhecimento musical no nível da Educação Básica.

Objetivo Geral

Desvelar e compreender as concepções e ações das Comunidades Escolares de três (03) Escolas de Ensino Médio da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul acerca da Democratização do Acesso ao Conhecimento Musical nos seus espaços.

Objetivos Específicos

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.

Realização



Revelar se há implicação da visão epistemológica das Comunidades Escolares na constituição da coerência entre a prática e o discurso que propõem quanto à democratização do acesso ao conhecimento musical.

Referencial Teórico

Utilizar-se-á o conceito de “Coerência” de Gramsci, presente em Gramsci (1987). Gramsci passa a ideia de que discurso para a ação e ação a partir do discurso tem que admitir um grau de desenvolvimento de alta cumplicidade, sob o risco do prejuízo eminente de, caso não ocorra essa cumplicidade, o sujeito (social ou individual) poderá entrar em contradição, estando subjugado a uma ordem superior, ao poder hegemônico que o condiciona, e dele não tendo consciência, permanecer refém do opressor que reside em si mesmo e dele não conseguir se libertar, pois *ser* e *estar* oprimido é condição que lhe passa despercebidamente, tal como Freire (1987) destaca.

O conceito de “Democratização do Acesso ao Conhecimento” que permeará as análises dos discursos dos sujeitos de pesquisa abrange as ideias presentes em Azevedo² (2007) e Azevedo e Reis (2011): é o de radicalização da democratização do acesso ao conhecimento, e abrange muito mais do que o acesso ao ensino.

Quando se fala em democratização da educação, o primeiro ponto em que se pensa é a democratização do acesso, mas há mais que isso; é preciso discutir a permanência, a participação, a inclusão, as condições de oferta, os diversos níveis da educação, entre outros aspectos, para, realmente, tratar o assunto de forma ampla. (GENTIL, 2010, p. 270).

No entanto, o foco desta pesquisa é a democratização do acesso ao conhecimento musical, englobando o “conhecimento sobre música” (aspectos históricos, técnicos e estilísticos, do ponto de vista teórico estritamente), e o conhecimento de música (aspectos musicais específicos e universais, do ponto de vista prático-musical: apreciação, composição e execução musical), em uma ideia epistemológica semelhante àquela apresentada em Swanwick (2003).

O recorte que é proposto para esta pesquisa baseia-se na ideia de que as Comunidades Escolares acessam e contribuem para a consolidação da educação musical na Educação Básica do país e, conjuntamente, às vezes de forma consciente ou inconsciente, delineiam os caminhos políticos e filosóficos da educação musical nacional, já que atuam diretamente na difusão ou não dos saberes musicais formais para a maioria da população.

Encaminhamentos Metodológicos

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa. Buscar-se-á compreender e descrever um determinado fenômeno de um contexto específico, no qual os indivíduos sujeitos da investigação serão portadores de imagens e representações do seu contexto: imagens e representações reveladoras das suas vivências e experiências socioculturais e profissionais. As etapas da pesquisa compreenderão:

- A) A ampliação da revisão de literatura e consolidação do referencial teórico adotado;
- B) A escolha de três³ Comunidades Escolares de Escolas de Ensino Médio com mais de 1.000 alunos matriculados, localizadas em regiões periféricas da cidade de Porto Alegre, próximas ao centro da cidade, e que ofereçam apenas o Ensino Médio como modalidade de ensino;

² Ressalta-se que este autor tem abordado incessantemente o tema da democratização ao ensino e ao conhecimento em suas obras. Aqui, escolhemos citar a que condensa boa parte de suas teorizações mais recentes.

³ Os sujeitos serão escolhidos pela disponibilidade na participação voluntária na pesquisa, por atuarem na escola há mais de três anos (no caso de professores e funcionários). Os alunos serão escolhidos de acordo com o turno de estudo e ano, de modo a contemplar a maior diversidade de origens nestes dois quesitos. Os pais escolhidos serão preferencialmente integrantes do Conselho Escolar. Para preservar a identidade dos sujeitos, adotaremos pseudônimos para referir-se a eles.

- C) A busca pelo seu consentimento legal para a participação voluntária na pesquisa;
- D) A construção do roteiro⁴ para a realização das entrevistas semi-estruturadas com 3 representantes de cada segmento das Comunidades Escolares investigadas;
- E) A coleta dos dados por meio da realização das entrevistas no local de disponibilidade dos pesquisados (será realizada uma entrevista com cada sujeito);
- F) Transcrição das entrevistas e busca de categorias de análise a partir da potencialidade do material coletado;
- G) Análise dos dados e redação dos relatórios e artigos para divulgação do conhecimento novo.

A ideia é buscar verificar a coerência de que trata Gramsci, entre o discurso e a prática das Comunidades Escolares, examinando os indícios de discurso e prática presentes nos relatos dos sujeitos de pesquisa recolhidos durante as entrevistas.

A investigação consistirá no desenvolvimento de três estudos de caso. O Estudo de Caso é muito utilizado em pesquisas de inclinação qualitativa por permitir uma análise zelosa e totalizadora da realidade da realidade investigada (MARTINS, 2008).

Referências

ARROYO, M. et al. *Transitando entre o “formal” e o “Informal”*: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SPEM, 7, 2000, Londrina. Anais... Londrina: SPEM, 2000, p. 77-90.

AZEVEDO, J. C. *Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Sulina e Ed. Universitária Metodista, 2007.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. *Democratização na Escola: Construção de Conhecimento e Inclusão*. 183f. Relatório Técnico-Científico de Pesquisa – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro Universitário Metodista – IPA, Porto Alegre, 2011.

BEINEKE, V.; TORRES, M. C.; SOUZA, J. *Tocando flauta doce de ouvido: análise de uma experiência*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 07, 1998, Recife. Anais..., Recife: ABEM, 1998, p. 01-11.

BRASIL. Leis Ordinárias de 2008. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 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: 27 ago. 2009.

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

GENTIL, H. S. *Democratização da Educação, Universidade e Movimentos Sociais*. Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 269-285, maio/ago. 2010.

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

⁴ No roteiro constarão perguntas sobre como os sujeitos acreditam ser possível a implementação da Lei 11.769/2008, sobre como acreditam ser possível suprir a demanda dos alunos por conhecimento musical, sobre o que acham da música no currículo escolar, e para que ela serve na formação dos alunos de Ensino Médio.

HUMMES, J. M. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola*. Revista da ABEM. Porto Alegre, V.11, p. 17-25, set. 2004.

MARTINS, G. de A. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PENNA, M. *Musicalização: tema e reavaliações*. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 27-47.

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, 2009a, p. 01-07.

_____. *A formação do educador musical no mundo hodierno: pensamentos necessários perspectivados na realidade brasileira*. Revista da FUNDARTE. Montenegro. Ano 10, n° 20, p. 44-48, 2010.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

_____. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, J. *Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação musical*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. Anais..., Uberlândia: ABEM, 2001, p. 85-92.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente* / Keith Swanwick; Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLE, R. B. *Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

“Caderno de musicalização: canto e flauta doce”: reflexões sobre sua utilização pelos professores de arte

Giani Cardoso Simeoni
ginaisimeoni2010@hotmail.com
Cleusa Erilene dos Santos Cacione
caci_cleusa@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a perspectiva inclusiva da educação musical na rede pública da educação básica no estado do Paraná. Para esta análise utiliza como referência o Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce, distribuído pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná para todas as escolas da rede pública. A metodologia de pesquisa utilizada é qualitativa, na modalidade estudo de caso e os instrumentos utilizados para coleta de dados são questionário e entrevista semiestruturada. A questão que se pretende responder ao finalizar esta pesquisa é: Como está sendo utilizado o Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce pelos professores nas aulas de Arte da Educação Básica na região Noroeste, Astorga e Distritos? Pretende também conhecer quais são as atividades pedagógicas que o Professor de Arte oportuniza para trabalhar música com este material, como também conhecer o perfil destes profissionais, como eles utilizam a flauta doce na educação musical e com que objetivo eles a ensinam. Ao investigar como ocorrem as aulas, o ensino da música e a flauta doce nas escolas de ensino básico, a utilização do material e como esse é pensado pelos professores de arte, irá se conhecer melhor a realidade do ensino de música nas escolas públicas do Paraná, região noroeste, Astorga e Distritos.

Palavras-chave: Música na Educação Básica, Material didático, Ensino de flauta doce.

Introdução

Vivemos no Brasil um momento importante para a música e, conseqüentemente para a Educação Musical, pois, após um longo período de ausência (40 anos), os conteúdos de música, considerada uma das quatro linguagens da disciplina de Arte, voltam a ser obrigatórios na grade curricular do ensino Fundamental e Médio, através da Lei Federal Nº 11.769, sancionada no dia 18 de agosto de 2008, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Apesar de ser uma vitória dos educadores musicais de todo o Brasil, esta lei gera algumas expectativas e dúvidas, pois é sabido que não temos profissionais suficientes para suprir a demanda gerada. Entretanto, vale acrescentar que o parágrafo que tratava da obrigatoriedade de profissional especializado foi vetado, gerando alguns questionamentos a respeito de como se dará o desenvolvimento dessas aulas nas escolas.

Contudo, é inegável a necessidade de um número de profissionais qualificados para exercer esta tarefa com qualidade e profissionalismo. Não podemos pensar na formação de um professor de Educação Musical sem pensar na qualidade do ensino.

Diante deste cenário, o Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, lançou um material didático intitulado “Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce”, que, como consta no caderno vem atender a Lei que se refere à obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de música na Educação Básica como material de apoio para o professor de Arte.

Contextualizando a pesquisa

De acordo com notícias vinculadas no site <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br> do dia 12/11/2009 (acesso em 19/07/11), em 2009 foi lançado o Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce, de autoria do professor Walmir Marcelino Teixeira, resultado do trabalho da primeira turma do PDE. Foram cento e noventa mil (190.000) livros distribuídos para todas as escolas da rede pública de ensino do Paraná.

O Caderno propõe a aprendizagem de um instrumento musical: a flauta doce e o aprofundamento dos conteúdos de música no ambiente escolar para os professores de arte trabalhar em sala de aula. Juntamente com os cadernos foram distribuídos também Flautas Doces Germânicas para a realização das aulas de Música.

Realização



Segundo o autor, o caderno além de oferecer material de apoio aos professores, “(...) necessita da mediação do professor para pôr em prática atividades musicais que ajudarão os alunos a perceberem a música como expressão humana, social e reveladora da identidade cultural, pessoal e comunitária” (TEIXEIRA, 2008, p.7).

Diante do exposto surge então a questão: Como está sendo utilizado pelos professores o Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce nas aulas de Arte da Educação Básica na região Noroeste do estado do Paraná?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a perspectiva inclusiva da educação musical na rede pública de ensino das escolas do Paraná, focando o município de Astorga e distritos. Para esta análise utiliza como referência o Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce. Os objetivos específicos são conhecer quais são as atividades pedagógicas que o Professor de Arte oportuniza para trabalhar música com este material, como também conhecer o perfil destes profissionais, como eles utilizam a flauta doce na educação musical e com que objetivo eles a ensinam.

Metodologia de pesquisa

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50) “a direção só se começa a estabelecer após a recolha dos dados, construindo um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. Os autores sugerem que “as pessoas examinem e definam as situações antes de agirem sobre elas, tornando as situações reais para nós” (p. 31).

Assim, do ponto de vista da abordagem do problema, a metodologia empregada na etapa inicial foi baseada no procedimento metodológico de natureza qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “este tipo de investigação em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (p. 16). A investigação qualitativa para estes autores é descritiva, pois o investigador analisa os dados coletados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p.48).

A pesquisa utilizou como forma inicial de trabalho um questionário com uma série de perguntas sobre o tema visado, para os professores que lecionam a disciplina de Artes, procurando desta forma, como mostra Laville e Dionne (1999, p. 46), “assegurar que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas”.

Na etapa subsequente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores que compõem as categorias resultantes da análise dos questionários.

Fundamentação teórica

Assmann (2010, p. 6), corroborando com os PCNs (BRASIL, 1997), confirma que as atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura dos canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

Concordando com Cuervo (2009, p. 26), acredita-se que a utilização da flauta doce nas aulas de educação musical constitui num importante “veículo de ampliação da presença da música na vida do estudante, podendo ser um fator positivo na consolidação do instrumento”.

Pereira (2009, p. 7) mostra que no Brasil, desde a década de 1960 a flauta doce tem sido utilizada com o objetivo pedagógico em aulas de música e atualmente é um dos instrumentos mais usados na educação musical em escolas de educação básica. Isso ocorre devido ao fato de existir no mercado modelos de flauta doce de baixo custo, podendo ser usado em grupos.

Conforme Beineke:

A primeira função que se pode atribuir à educação musical é a de introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas num fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo. A aula de música é o centro da proposta, num conceito mais amplo que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a ser utilizado no fazer musical, não o único. (BEINEKE, 2003, p.86).

A autora também assegura que os métodos de flauta doce são centrados na execução de uma coletânea de músicas organizadas sequencialmente de acordo com as dificuldades técnicas propostas, enfatizando os exercícios técnicos isolados (BEINEKE, 1997, p. 25).

Segundo Swanwick:

A ação complexa de se tocar um instrumento não pode ser abordada seguindo-se um único método ou apenas utilizando-se sistematicamente um mesmo livro, página após página. A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado. (SWANWICK, 1994, p. 01).

O autor considera que “o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento” (1994, p. 09). O princípio geral que orienta a pedagogia do instrumento em grupo é que a música é ensinada através do instrumento (SWANWICK, 1994; VERHAALLEN, 1989) e que a ênfase está no conjunto de alunos, e não na formação de solista. Desse modo, Moraes (1997) destaca que o aprendizado é decorrente da cooperação social, da ajuda mútua entre os alunos e que o ensino em grupo deve desenvolver aspectos sociais e psicológicos.

Autores como Cuervo, Paoliello, Pereira, Beineke, entre outros, mostram que o educador musical não deve esquecer que a flauta doce deve ser trabalhada como um instrumento que permite a participação do aluno no discurso musical, com interação nas atividades de prática de conjunto, nas atividades de composição e improvisação em grupo, na crítica à própria produção e na análise de outras músicas. As crianças precisam também ser incentivadas a improvisar e inventar canções ampliando assim seu universo cultural. Não é apenas música que as crianças aprendem, uma vez que a aula de música na escola proporciona o desenvolvimento de atitudes como o respeito mútuo, o saber ouvir, a aceitação a opiniões contrárias, a coragem de se expor, expressar e defender uma opinião, entre tantos outros aspectos emocionais, sociais e cognitivos, para que se possam formar os futuros agentes de nossa sociedade.

Várias pesquisas já foram feitas referente ao tratamento pedagógico à flauta doce em aulas de educação musical, visto que alguns trabalhos como Weiland (2006), Paoliello (2007), Pereira (2009), dentre outros, apontam para o despreparo de muitos professores que desenvolvem iniciação musical, através da flauta doce em diversos espaços educativos.

Sobre isso, Weiland (2006) comenta:

O que tenho visto em muitos projetos sociais é um ensino de Flauta Doce muito mal conduzido, muitas vezes enfocando apenas aspectos teóricos ou, ainda pior, a mera repetição de músicas decoradas pelos alunos. Pelas vantagens do baixo custo, fácil transporte, aquisição e limpeza da Flauta Doce, ocorrem uma proliferação de projetos que utilizam a Flauta Doce para um ensino sem qualidade, onde os alunos de forma massificada tornam-se meros repetidores de posições de notas decoradas, sem entenderem o real significado daquele estudo. (WEILAND, 2006, p. 50).

Paoliello alerta de que isso tem contribuído para uma visão distorcida da flauta doce e de seu ensino, criando a falsa ideia de que qualquer um é capaz “de tocar e lecionar o instrumento mesmo sem tem qualificação” (PAOLIELLO, 2007, p.38).

Pereira (2009) afirma que

A facilidade inicial oferecida por sua simplicidade traz consigo a falsa impressão de que seria fácil usá-la nas salas de aula sem um mínimo de conhecimento prévio, suscitando assim desinformação e despreparo. Não é incomum encontrarmos professores que desconhecem, por completo, peças originais ou exercícios apropriados ao instrumento que certamente poderiam contribuir para um melhor desenvolvimento de seus trabalhos em classe. Antes de ser um instrumento didático, a flauta foi um instrumento artístico com

destaque na história da música, com um repertório belo por natureza e de difícil execução. (PEREIRA, 2009, p. 7-8).

Swanwick também alerta para a questão: (1994, pg. 7) “permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical é uma negação da expressividade e da cognição, e nessas condições, a música se torna sem sentido”.

Os cuidados com a qualidade do ensino do instrumento e com o instrumento a ser utilizado não têm sido levados em conta pelos professores. Acreditamos ser fundamental para a qualidade do ensino o domínio do professor, para que possa passar para os alunos a técnica correta do instrumento.

Segundo Cuervo (2007, p.35) “a flauta doce carrega um estereótipo: a maioria das pessoas inclusive entre os educadores musicais, a considera um instrumento musical rudimentar, destinado aos aprendizes na fase inicial da alfabetização musical”.

Não devemos esquecer que a flauta doce possui uma família e muitos professores referem-se sempre a voz soprano, normalmente usada em salas de aula. É de extrema importância conhecer e estudar a família da flauta doce. Faz-se necessário o aprimoramento no instrumento com estudos técnicos e repertório adequado, visando melhores resultados tanto na performance quanto na qualidade do ensino didático. Não basta conhecer uma oitava de extensão.

Hunt (1977, p. 131) explica que problemas causados pela desinformação da técnica e de fatos históricos, como a inversão do dedilhado da quarta nota feita pelo alemão Peter Harlan, podem comprometer os estudos em grupo, porque além de apresentar desafinação, a facilidade de tocar a quarta nota com o dedilhado germânico levará dificuldades posteriores decorrentes desse processo.

As flautas germânicas são até hoje mal vistas entre os flautistas. Elas possuem um grande problema de afinação, pois ao “facilitar” a passagem da quarta nota, as outras ficam desreguladas, além de dificultar outros dedilhados. Infelizmente essas flautas são muito utilizadas por professores desavisados em aulas para crianças por acharem seu início mais fácil.

Paoliello afirma que:

(...) se os professores desconhecem esta técnica, não ensinarão o instrumento corretamente, ainda que para iniciantes. Quem pretende utilizar o instrumento na sala de aula deve se qualificar, conhecer a técnica do instrumento assim como seu repertório e sua história, podendo aproveitar disso para mostrar para os alunos em sala de aula. É necessário preparar os professores que pretendem utilizar a flauta doce nas escolas. Talvez antes de se pensar nos alunos de flauta doce seja necessário pensar nos professores que estão nas escolas ou pretendem atuar nelas. (PAOLIELLO, 2007, pg. 41).

Análise Parcial dos Resultados

A realização da coleta de dados ocorreu em etapas, ao longo de dois semestres letivos. A princípio, foi realizado um levantamento junto ao Núcleo Regional de Ensino do município de Maringá, as quais estão vinculadas as escolas do município de Astorga e distritos, para conhecimento do número de escolas e professores de Arte destes municípios. Na sequência foi aplicado um questionário previamente elaborado com questões fechadas para os professores que lecionam a disciplina de Artes na cidade de Astorga e distritos (Santa Zélia, Içara e Tupinambá), núcleo de Maringá, sendo ao todo cinco escolas estaduais, com oito professores ministrando estas respectivas aulas, com o objetivo de saber se as escolas receberam o material de apoio e como este material está sendo utilizado.

De acordo com a análise realizada a partir dos questionários respondidos percebe-se que todas as escolas receberam o material enviado pelo governo do Paraná, entretanto, a maioria dos professores não está utilizando o material, formando assim quatro categorias analíticas no modelo aberto, pois de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 219), este modelo é frequente nos estudos de caráter exploratório. As categorias ficaram assim delineadas:

Categoria Um: Professores de Arte sem formação específica na área de música: não utilizam o material de apoio distribuído pela SEED.

Categoria Dois: Professores de Arte com formação de música em escolas específicas de música: não utilizam o material de apoio distribuído pela SEED.

Categoria Três: Professores de Arte com formação de música em escolas específicas de música: utilizam somente o livro para fins didáticos como solfejo rítmico, melódico e notação musical, e não utilizam as flautas.

Categoria Quatro: Professores com formação acadêmica específica na área de música, com especialização em Artes e Libras. Não utilizam o material de apoio distribuído pela SEED,

Para a próxima etapa da pesquisa estão previstas entrevistas semiestruturadas, visando conhecer quais são as atividades pedagógicas que o Professor de Arte oportuniza para trabalhar música com ou sem este material, como eles utilizam ou não a flauta doce na educação musical e com que objetivo eles a ensinam.

Referências

ASSMANN, M. *Musicalização no Contexto da Educação Infantil*. 2010. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Campus Universitário de Sinop, UNEMAT, 2010.

BEINEKE, V. *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.

_____. *O Ensino de Flauta Doce na Educação Fundamental*. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de Música - propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental* Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUERVO, L. da C. *A Expressão da Musicalidade com a flauta doce: Reflexões e Estratégias*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007.

_____. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DIA A DIA EDUCAÇÃO Da SEED Do Estado Do Paraná, Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 19/07/11.

HUNT, Edgar. *The recorder and its music*. London: Ernst Eulenburg, 1977.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAES, Abel. *Ensino instrumental em grupo* Música Hoje. Nº. 4, p. 70-76, 1997.

PAOLIELLO, N. de O. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*. Monografia (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, 2007.

PEREIRA, F. de A. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano*. Monografia (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, 2009.

SWANWICK, K. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de Estudo: Educação Musical, n. 4/5, nov. 1994. Disponível http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm/ Acesso em 15/07/11. Acesso em 25/08/11.

_____. *A basis for music education*. Resumo em português por Gonçalves Neves L. Windsor: NFER – NELSON, 1979.

TEIXEIRA, Walmir Marcelino. *Caderno de Musicalização: Canto e Flauta Doce*. SEED, Paraná, 2008.

VERHAALLEN, M.I. *Explorando música através do teclado*. Porto Alegre; Editora da Universidade – UFRGS, 1989. (Guia do professor, v. 1 e 2).

WEILAND, Renate Lizana. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2006. www.diadiaeducacao.pr.gov.br.. Acesso em 19/07/11.

Compondo com Cecília Meireles: relato de uma experiência na Oficina de Música

Camila Costa Zanetta (UDESC)
camila_cz14@hotmail.com
Gabriela Visnadi e Silva (UDESC)
Viviane Beineke (UDESC)

Resumo: Este trabalho visa descrever uma experiência pedagógica realizada na oficina de música do projeto de extensão vinculado ao programa NUPEART da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no ano de 2011. Atendendo a crianças de sete a dez anos, a oficina buscou proporcionar diversas experiências de envolvimento direto com a música, ouvindo, tocando, cantando e compondo. Neste trabalho estamos focando uma das propostas de composição na qual as crianças, em pequenos grupos, musicaram poemas de Cecília Meireles. A partir da análise dos relatórios dos licenciandos envolvidos nas aulas e dos registros em vídeo destas atividades, foram percebidos aspectos relevantes sobre a aprendizagem musical das crianças, à medida que manipulavam os materiais musicais, experimentavam, refletiam, discutiam e validavam novas ideias de música. A resolução de problemas musicais, a negociação e a articulação de conhecimentos cotidianos nas aulas, bem como o empenho pessoal para o aprendizado de questões técnicas surgiram durante a realização das composições, evidenciando o desejo de aprender e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala. Acreditamos que esta experiência foi bastante significativa para este contexto e que deve ser valorizada como ferramenta para a educação musical, à medida que possibilitou a construção coletiva de conhecimentos musicais, assim como sujeitos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: composição musical, Oficina de música, Poemas musicados.

As Oficinas de Música

O Programa NUPEART, fundado no ano de 2000, integra projetos de ensino, pesquisa e extensão dos departamentos de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Dentre as atividades de extensão, é oferecida a Oficina de Música, que em 2011 atendeu 28 crianças da comunidade, divididas em duas turmas. A equipe conta com a coordenação de duas professoras do Curso de Licenciatura em Música, orientação de uma professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, dois bolsistas de extensão e duas estagiárias¹. Como objetivo geral, este projeto visa oportunizar atividades musicais para crianças da comunidade, além de constituir espaço de atuação para a formação de estudantes do curso de Licenciatura em Música.

Ambas as turmas realizavam encontros semanais com duração de 1 hora e 15 minutos, sendo uma no período matutino e a outra no período vespertino-noturno. Cada turma era conduzida por um/a bolsista e uma estagiária sob orientação das professoras. As aulas eram realizadas em uma sala específica, equipada com diversos instrumentos musicais, como pianos, bateria, flautas, xilofones, metalofones e muitos instrumentos de percussão. O trabalho com as turmas teve início em abril e foi finalizado em dezembro, com uma apresentação musical e o lançamento do CD *Composições entre Nós*², que registra algumas composições e músicas trabalhadas durante o ano com as turmas.

As atividades em sala de aula buscavam articular diversas formas de envolvimento com a música, com ênfase na apreciação, composição e execução, já que “cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). A concepção de composição que utilizamos é bastante abrangente (BEINEKE, 2009; FRANÇA; SWANWICK, 2002; SALGADO, 2001; SWANWICK, 2003), considerando todo o tipo de atividade que possibilite a tomada de decisões musicais, ou seja, que abra espaço para que o aluno experimente, crie, faça suas próprias escolhas musicais, buscando promover autonomia no aprendizado musical. Assim, atividades de arranjo musical, de improvisação e de musicar

¹ Equipe do NUPEART em 2011: Regina Finck e Viviane Beineke (coordenadoras); Gabriela Flor Visnadi e Silva (orientadora de estágio); Camila Costa Zanetta e Vilmar Uhlig Júnior (bolsistas de extensão) e Ana Carolina Miranda e Marília F. G. de Oliveira (estagiárias). Coordenação geral do Programa NUPEART: Regina Finck.

² As gravações foram realizadas no estúdio do Departamento de Música da UDESC, trabalho realizado com o apoio de Luiz Sebastião Juttel (mixagem) e Mateus Mira Bittencourt (mixagem e masterização) e produção de Gabriela Flor Visnadi e Silva, Pedro Pereira Cury e Viviane Beineke.

poemas são aqui entendidas como atividades de composição. Conhecimentos teóricos sobre leitura e escrita musical não consistiram o foco principal do planejamento, mas a contextualização, discussão e reflexão sobre novos conteúdos foram incentivadas, visando o desenvolvimento das habilidades musicais, da criatividade dos alunos e também a formação de sujeitos críticos e reflexivos em relação ao fazer musical.

O planejamento foi baseado em repertório musical diversificado, buscando atender diferentes preferências dos alunos e possibilitar o contato com materiais e estilos musicais diversos. Entra aqui o papel do professor atento e dinâmico, procurando ao mesmo tempo valorizar o conhecimento musical cotidiano dos alunos e ampliar suas fronteiras de saberes musicais. Para isso, é importante que o processo metodológico leve em conta características pessoais dos estudantes, seus interesses e necessidades, seus conhecimentos prévios sobre música, suas habilidades e talentos específicos, além de elementos e valores do contexto sociocultural. E, por outro lado, como explica Oliveira (2005), este ensino não necessita ser limitado, podendo levar em conta outras possibilidades de conteúdos, atitudes, valores, habilidades e repertórios que ampliem os horizontes de desenvolvimento dos estudantes, mas respeitando seus valores culturais.

Neste relato abordaremos o processo de criação de composições na turma do período matutino, que contava com 13 alunos de sete a dez anos de idade.

A composição integrando as práticas pedagógicas

A composição musical como prática na Educação Musical vem sendo progressivamente valorizada e investigada sob diferentes aspectos, seja em estudos sobre os seus processos e produtos, sobre a sua avaliação, as concepções e o papel do professor, as perspectivas dos estudantes ou sobre o contexto em que é realizada (BEINEKE, 2008; 2009). Como discute Beineke (2008), diferentes concepções guiam os trabalhos com composição no ensino de música. Segundo a autora, propostas muito fechadas, focadas principalmente em aspectos técnicos e sem liberdade para que os alunos experimentem suas ideias limitam o desenvolvimento musical dos alunos. Rusinek (2007) argumenta que a realização de atividades de composição com algum limite definido obriga os estudantes a aplicarem seus conhecimentos procedurais para o desenvolvimento de ideias numa estrutura musical coerente. Neste ponto, é importante que o professor tenha sensibilidade e coerência ao levar as propostas para sala de aula, tendo clareza dos seus objetivos e cuidando para que a atividade não perca o sentido musical ou torne os alunos “engessados” para compor em estruturas fechadas.

A inclusão da composição nos planejamentos pedagógicos musicais vem sendo defendida como forma de adquirir conhecimento direto de música e como uma maneira eficiente de conexão entre os demais conteúdos musicais (SALGADO, 2001), porque abre espaço para que os estudantes tragam seus conhecimentos cotidianos para a sala de aula, fundindo-os com os conteúdos formais (SWANWICK, 2003). Glover (2000) considera este processo como um “pensar em voz alta”, no qual o professor atento pode conhecer particularidades sobre como pensam musicalmente seus alunos, quais suas influências e conhecimentos prévios. A autora explica a importância de reconhecer as crianças como compositoras, e que para isso as suas músicas devem ser divulgadas. Campbell (1998) também faz essa analogia com o “pensar em voz alta”, explicando inclusive que esta relação com a música ajuda as crianças em diversos aspectos, em especial a socialização musical.

Musicando poemas de Cecília Meireles

A experiência aqui relatada aconteceu no segundo semestre de 2011, período em que os alunos já se conheciam, pois trabalhavam juntos desde abril. Assim, iniciamos o semestre propondo a eles um trabalho de criação musical em pequenos grupos. A ideia de trabalhar em grupos vem ao encontro de Freire (2003) e Burnard (2006), quando explicam que, no grupo, os alunos têm a oportunidade de

assumir diversos papéis, exercitar a própria fala, além de defender e refletir sobre diversos pontos de vista (FREIRE, 2003, p. 29). Tal como argumenta Burnard (2006), o desenvolvimento da criatividade não ocorre na criança, mas dentro de seus mundos individuais, sociais e culturais, envolvendo a interação e o julgamento dentro do contexto de sua comunidade. Além disso, Faulkner (2003) e Rusinek (2007) constataram que os alunos preferem compor em grupos, colaborativamente, pois dessa maneira estas atividades são mais efetivas, agradáveis e significativas do que o trabalho individual (FAULKNER, 2003, p.107).

Separamos a turma em quatro grupos: um formado por quatro alunos e os outros por três alunos cada. Com intuito de oferecer um ponto de partida para a criação musical, entregamos para a turma diversos poemas de Cecília Meireles previamente selecionados. Espalhamos as folhas pelo chão da sala para que as crianças pudessem olhar todos os poemas e escolher um deles para sua futura composição. Os poemas selecionados foram: *Jogo de Bola*, *Lua Depois da Chuva*, *O Cavalinho Branco* e *Pregão do Vendedor de Lima*. A partir deste material, cada grupo passou a se dedicar à criação de sua música. Eles tiveram em torno de um mês para compor, utilizando o espaço físico da sala de aula e todos os instrumentos musicais e recursos disponíveis³.

Apesar de já haverem realizado anteriormente algumas atividades de arranjo e composições de jogos cantados, algumas crianças ficaram um pouco desorientadas sobre como começar esta proposta de composição. Alguns alunos queriam definir primeiramente o ritmo de suas músicas enquanto outros tentavam criar uma melodia, para apenas mais tarde concluir qual ritmo melhor se encaixaria na linha melódica criada. Estes diferentes modos de iniciar um processo de composição musical geraram, inclusive, conflitos entre os componentes dos grupos, já que diversas vezes um aluno discordava de outro do mesmo grupo por não gostar do modo pelo qual o colega havia sugerido iniciar a composição. Desta maneira, pôde-se observar que os alunos discutiram, refletiram, avaliaram, defenderam, refutaram e validaram coletivamente diversas questões musicais que envolviam o trabalho. Tais atitudes, segundo Freire (2003), fazem parte do trabalho realizado em grupo. Pudemos acompanhar nas discussões dos grupos questões como: melodias que seriam criadas, diferentes modos de se encaixar cada palavra do poema na melodia escolhida e com a acentuação correta de tempo, tamanho dos poemas e verificação do uso ou não de todas as estrofes (com posterior seleção das mesmas), questões de arranjo como o número de vezes que repetiriam cada estrofe, como iniciariam a música, o que fariam antes da letra cantada, durante e depois para gerar contrastes durante a obra, definição de forma, entre muitos outros aspectos.

Ainda durante o mês em que foram produzidas as composições, procuramos oferecer subsídios para as mesmas, trabalhando outras atividades que envolvessem apreciação e execução de diferentes repertórios. Assim, trabalhamos juntos alguns ritmos brasileiros, como ijexá, samba e capoeira, utilizando os instrumentos de percussão, realizamos alguns exercícios vocais como aquecimento para as aulas e abordamos alguns aspectos técnicos de manipulação dos instrumentos. Estas experiências contribuíram para ampliar as possibilidades técnicas e estilísticas do grupo para trabalhar nas suas composições. Glover (2000) ressalta a importância de o professor articular o seu planejamento de forma a reconhecer e utilizar como conteúdos em suas aulas materiais e habilidades apresentadas nas composições das crianças, contribuindo com o seu desenvolvimento musical.

Durante este processo cada grupo buscou registrar em uma folha branca a letra de sua música e as informações que consideravam importantes serem anotadas. Desta maneira, procuramos introduzir noções de escrita e registro musical, com anotações simplificadas sobre forma, indicações de instrumentos, entre outros aspectos que pudemos observar nos registros finais dos alunos.

Nos momentos iniciais do trabalho, os grupos se articulavam de maneiras distintas, alguns se encaminhando muito amigavelmente e outros apresentando até conflitos por não concordarem no modo

³ Um clipe do trabalho pode ser assistido em: <<http://vimeo.com/33782945>>.

de começar a composição. Mas de maneira geral, todos discutiam sobre a escolha dos instrumentos e do ritmo a ser utilizado como acompanhamento. Algumas crianças disputavam a liderança no seu grupo e queixavam-se quando um dos colegas não participava das discussões. Outras faziam questão de ouvir os colegas e resolver de forma coletiva as questões musicais necessárias. Freire (2003) explica que o que caracteriza um grupo, passa pelo exercício mútuo do cumprimento das tarefas, na descoberta dos espaços e papéis de cada um e de todos juntos, no exercício da própria fala e do próprio silêncio, na reflexão e na defesa dos pontos de vista (FREIRE, 2003, p. 29).

As quatro composições apresentaram dois sambas, um *rap* e uma canção. Algumas crianças iniciavam o processo improvisando melodias sobre um ritmo selecionado. A improvisação como ponto de partida para a composição é um procedimento verificado por Fautley (2004), mas Glover (2000) explica que cada indivíduo compõe de maneira diferente e que os professores precisam levar em conta estas diferenças ao conduzir as atividades. Dos quatro grupos formados, três deles escolheram primeiramente um ritmo como base para criar a melodia, enquanto o outro buscou nas palavras do poema a sonoridade sugerida.

Durante o processo de composição, as crianças muitas vezes modificavam a linha melódica e acrescentavam ou tiravam partes da letra, conseguindo assim definir e unir a letra do poema à melodia e ao ritmo. Neste exercício, os grupos se envolveram na resolução de problemas musicais que apareciam no decorrer dos trabalhos. Um dos grupos, composto apenas por meninos, teve dificuldades com a composição da melodia. Já haviam selecionado o ritmo da capoeira para acompanhamento, mas nenhum dos integrantes fazia questão de cantar ou compor uma melodia a partir da letra do poema. Esta situação durou por vários encontros, até que juntos, optaram por fazer um *rap* com instrumentos de percussão e utilizar voz falada. Em outro grupo, composto por meninas, a utilização do piano como instrumento aconteceu primeiramente para auxiliar na compreensão da melodia por todas as integrantes. Assim, ao executar a melodia no piano, o instrumento foi incluído no arranjo, acrescentando também uma linha harmônica sugerida pela professora. Berkley (2004) considera que atividades de composição em contextos pedagógicos funcionam como uma poderosa ferramenta para resolução de problemas musicais, exigindo dos estudantes o desenvolvimento de habilidades de hipótese e verificação. Este tipo de envolvimento foi verificado nos grupos quando experimentavam motivos melódicos com acompanhamentos rítmicos, verificavam, validavam ou refutavam os resultados. Os problemas surgidos eram resolvidos pelos alunos coletivamente, integrando outros saberes que eles traziam de suas vivências cotidianas, como no caso do *rap*.

Sobre a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades musicais, percebemos, através dos ensaios das composições, que os alunos definiam questões relativas à forma, à dinâmica, textura, diferentes maneiras de introdução, entre outros aspectos que foram sendo resolvidos entre eles, possibilitando um refinamento musical. Desta forma, a técnica dos instrumentos também estava sendo trabalhada, musicalmente, através do engajamento das crianças para realização de suas composições.

Considerações finais

Através das atividades aqui relatadas foi possível perceber aspectos relevantes sobre a aprendizagem musical das crianças, que manipulavam os materiais musicais, experimentavam, refletiam, discutiam e validavam novas ideias de música. A resolução de problemas musicais, a negociação e a articulação de conhecimentos cotidianos nas aulas, bem como o empenho pessoal para o aprendizado de questões técnicas surgiram durante a realização das composições, evidenciando o desejo de aprender e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala.

No processo de ensaiar suas peças, as crianças refinavam os arranjos e a maneira de tocar, sempre com a intenção de melhorar a *performance*. Quando falavam sobre suas composições, os argumentos lançados a respeito das decisões musicais mostravam a ampliação dos conhecimentos das crianças. Acreditamos que esta experiência foi bastante significativa para este contexto e que deve ser

valorizada como ferramenta para a educação musical, à medida que possibilitou a construção coletiva de conhecimentos musicais, assim como sujeitos críticos e reflexivos.

Referências

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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.

BERKLEY, Rebecca. *Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy*. *British Journal of Musical Education*, v. 21, n. 3, p. 239 – 263, 2004.

BURNARD, Pamela. *The individual and social worlds of children's musical creativity*. In: MCPHERSON, Gary. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 352-374.

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

FAULKNER, Robert. *Group Composing: pupil perceptions from a social psychological study*. *Music Education Research*, v. 5, p. 101-124, 2003.

FAUTLEY, M. *Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students*. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, p. 201-218, 2004.

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.

FREIRE, Madalena. *O que é um grupo?* In: Freire, Madalena (Org.). *Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29-38.

GLOVER, Joanna. *Niños compositores 4-14 años*. Tradução de Orlando Musumeci. Barcelona: Grao Publicaciones, 2000.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou Aquilo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

OLIVEIRA, Alda. *Music teaching as culture: introducing the pontes approach*. *International Society for Music Education*, v. 23, p. 205 – 216, 2005

RUSINEK, Gabriel. *Students perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school*. *Music Education Research*, 9: 3, p. 323 - 335, 2007.

SILVA, José Alberto Salgado. *A composição como prática regular em cursos de música*. *Debates*, Rio de Janeiro, n. 4, 95-108, 2001.

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

De norte a sul: um projeto musical interdisciplinar

Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva
rfasilva@hotmail.com
Ana Paula Bressan
Gisely Córdova
Lúcia Pires Duarte
Luciana Hilzendeger
Rafael Dornelles
Rosinete Freitas Lopes da Silva
Vinicius Biermann
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência musical interdisciplinar realizada no ano letivo de 2008, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com duas turmas de sexta série, cujo tema central foi “A música nas regiões brasileiras”. O trabalho de educação musical curricular nesta escola acontece desde o ano de 1998, onde os alunos tem acesso a atividades práticas, tais como o canto, a percussão e a flauta doce. No projeto estiveram envolvidos oito professores e quatro disciplinas: música, geografia, português, educação física e a coordenação da sala informatizada em parceria com a direção e a equipe pedagógica, sendo que as aulas curriculares de música foram o ponto de apoio de todo o trabalho. O objetivo deste trabalho foi proporcionar aos alunos uma experiência significativa, tendo como eixo temático o estudo das regiões brasileiras em seus aspectos musicais, abordado inicialmente pela disciplina de música. Paralelamente, nas disciplinas geografia, português e educação física foram desenvolvidas atividades que complementaram e enriqueceram o tema, fornecendo a contextualização necessária para a criação de “pontes” de entrelaçamento do conhecimento buscando a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação Musical, Interdisciplinaridade, Regiões Brasileiras.

Interdisciplinaridade

O trabalho interdisciplinar tem sido apontado como a grande saída para que os alunos deixem de ter uma visão segmentada do conhecimento e, nesse sentido, nos remetemos a Milton Santos (1995) quando fala que atualmente tudo é “híbrido” e misturado, não fazendo sentido estudar as coisas isoladamente. Por isso, o autor esclarece que “não levar em conta a multiplicidade de prismas sob os quais se apresenta aos nossos olhos uma mesma realidade, pode conduzir a construção teórica de uma totalidade cega e confusa” (SANTOS, 1995, p. 697).

O termo “interdisciplinaridade” não possui ainda um sentido único e estável e que, embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, seu princípio é sempre o mesmo, como escreveu Fazenda (2002, p.31) “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa”. Um projeto interdisciplinar, segundo a autora, às vezes surge de uma pessoa e espalha-se para o grupo, e que apesar das barreiras de ordem material, pessoal, institucional, que com certeza surgirão, podem ser transpostas pelo desejo de criar e de inovar. E Fazenda ainda ressalta:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. (FAZENDA, 2002, p.18).

Assim, sendo a interdisciplinaridade considerada como um ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino, ela pode ser considerada como meio de conseguir uma melhor formação geral, já que permite a abertura de novos campos de conhecimento e a novas descobertas.

Segundo Morin (2002) grandes progressos efetuaram-se nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares, durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Para o autor, a hiperespecialização impede a percepção do global,

que fica fragmentado em parcelas, e a percepção do essencial que fica dissolvida. Impede também de tratar os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto.

As aulas de música curriculares proporcionam uma possibilidade concreta de trabalhos integrados e experiências interdisciplinares, permitindo uma mudança nas práticas pedagógicas e buscando que a construção do conhecimento alcance novos caminhos. Segundo Lima (2007, p.60) a educação musical deve caminhar para um processo de humanização, buscando entre outras coisas “a implantação da pesquisa em todos os setores de ensino musical como projeto social de produção de conhecimento, entre outros. Sob esse crivo, novos valores seriam agregados à pedagogia musical, trazendo modificações profundas para a área”.

Diante dos desafios de inovar nossas práticas pedagógicas, nos deparamos com a organização atual dos currículos. Santomé (1998) nos trás a denominação “currículo integrado” que tem sido utilizada como uma tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover mais experiências interdisciplinares no currículo. Para ele a integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Contexto

A experiência que iremos relatar ocorreu no ano de 2008 em uma escola da rede municipal da cidade de Florianópolis. A música, como disciplina, faz parte do currículo dessa escola desde o ano de 1998 e as aulas têm-se desenvolvido por meio de atividades práticas, tais como o canto, a percussão e flauta doce. O tema central das aulas de música para as turmas de 6ª série, nos últimos anos, tem sido “A música nas regiões brasileiras” (ver, por exemplo, Macedo, Mateiro, Silva, 2004/2005), possibilitando o desenvolvimento de projetos diversos.

Este trabalho teve como ponto de partida a proposta de oferecer aos alunos de 6ª série/5º ano uma vivência musical significativa e integrada, por meio de uma prática pedagógica fundamentada na contextualização e construção de um conhecimento interdisciplinar.

Metodologia

O processo iniciou-se com o planejamento anual da professora de música que pretendia desenvolver o conteúdo das regiões brasileiras a partir da vivência de ritmos e canções características de cada região. Essa proposta foi apresentada aos outros professores das duas turmas que elaboraram seus planejamentos tendo como eixo temático o conteúdo de sexta série: as regiões brasileiras.

A partir do planejamento elaborado em conjunto, cada professor definiu sua contribuição para o desenvolvimento e execução do eixo temático ao longo do ano letivo. Foram planejadas reuniões quinzenais para avaliação e organização do trabalho.

Na disciplina de geografia os alunos realizaram uma pesquisa na sala de informática utilizando o programa webquest. A turma foi dividida em grupos sendo que cada grupo realizou a pesquisa de acordo com as principais características de cada região: clima, relevo, vegetação, economia, população, entre outros. Após essa etapa, foram confeccionados pelos alunos mapas temáticos em diferentes tipos de materiais, tais como, isopor, madeira, cortiça e tecido.

Na disciplina de música foram estudados ritmos e canções características de cada região utilizando o canto, a percussão, o violão e a flauta doce. Sobre a região sul foi trabalhada a canção “Lagoa da Conceição” do compositor Neco, e o ritmo do fandango do estado do Paraná. A região sudeste foi trabalhada com o samba “Conversa de Botequim” de Noel Rosa e a canção “Cana-Verde” do estado de Minas Gerais. Sobre a região Nordeste foi trabalhado o ritmo do Maracatu e a canção “Qui nem Jiló” de Luiz Gonzaga. Sobre a região centro-oeste foi trabalhada a canção “Chalana” do compositor Mário Zan e relacionada à região norte foi trabalhada a canção indígena Tapajó “Dauê Maiô Inhé”.

Realização

Na disciplina de Português foram elaborados pelos alunos, textos a partir dos conteúdos abordados nas aulas de geografia. Os textos foram escritos em forma de poemas e serviram para contextualizar a apresentação dos mapas e das músicas ao final do trabalho. Também foi realizada nesta disciplina, em conjunto com o professor de Educação Física, a encenação da peça “O rico avarento” de Ariano Suassuna.

Ao final do ano letivo foram realizados ensaios com as duas turmas e a presença de todos os professores envolvidos no processo. Toda a produção que fora desenvolvida em cada disciplina reuniu-se num mesmo espaço dando continuidade ao entrelaçamento do processo de conhecimento adquirido ao longo do projeto, ou seja, os mapas, os poemas, as canções e a peça teatral.

Resultados

A interação ocorrida ao longo do ano letivo entre alunos, professores e equipe pedagógica fez com que muitas barreiras fossem transpostas. As dificuldades nas relações pessoais em grandes grupos, a carência de espaço físico adequado para ensaios e apresentações, o pouco tempo destinado para reuniões de replanejamento e organização do trabalho foram superados pelo desejo de inovar, de pesquisar, de fazer diferente. Com a educação musical, talvez tenhamos iniciado o processo de humanização que Lima (2007) ressalta quando fala de possíveis modificações para a área da pedagogia musical.

Fomos movidos por uma necessidade de quebrar barreiras buscando um caminho de transformação concreta da realidade do processo educacional de nossos alunos. Tentamos integrar os conteúdos de várias disciplinas evitando a fragmentação do conhecimento, característica tão marcante no sistema educacional nos últimos séculos, como bem sublinha Morin (2002). Essa possibilidade nos permitiu vislumbrar caminhos para motivar alunos e professores a desenvolverem projetos colaborativos e cooperativos por meio da intensa troca entre especialistas de diversas áreas, assim como Fazenda (2002) ressalta.

O trabalho “De Norte a Sul: um Projeto Musical Interdisciplinar” foi apresentado para a comunidade escolar do bairro, onde a escola se situa, e no Seminário de Educação Étnico Racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis naquele ano.

Obtivemos o envolvimento, o entusiasmo, a participação e a dedicação de todos os educandos e professores, tanto no processo educacional ao longo do ano letivo quanto na apresentação final. Observamos o quanto foi significativo para a escola, para os familiares e para os educadores poderem constatar o aprendizado e a participação de todos os alunos de ambas as turmas. Percebemos que é possível realizar projetos interdisciplinares apesar das dificuldades que encontramos e que dessa forma os conteúdos são apreendidos com maior significado, alegria e relevância.

Referências

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*. São Paulo: Ed Loyola, 2002.

LIMA, Sônia Albano. *Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical*, Música Hodie, v. 7, n.1, p.51-65, 2007.

MACEDO, Vanilda; MATEIRO, Teresa; SILVA, Rose. *Cantando e tocando músicas das regiões brasileiras: uma experiência de estágio*. Revista Nupeart, v.3, n.3, set.2004/2005, p.193-194.

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

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 1998.

SANTOS, M. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar.
In: Actas de Geografia de La Universidad Complutense, nº15, Madrid: Universidad Complutense, 1995.

Disparidade de conhecimento na sala de aula: dúvidas a respeito de como trabalhar o ensino de teoria musical e violão em turmas com diferentes níveis de conhecimento

Wilson Robson Griebeler (SESI/RS)
wilsonxinho@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho surge do interesse em descobrir como um professor de teoria musical e de violão pode trabalhar, em sua turma, com diferentes níveis de conhecimento e até mesmo diferentes idades, levando-se em conta a permanência de alunos que já participavam destas aulas no ano anterior e a entrada de outros novos que, muitas vezes, nunca realizaram nenhuma prática de educação musical, seja ela formal ou não. Desta inquietação surge a necessidade de se descobrir ou, ao menos tentar descobrir a melhor forma de lidar com esta disparidade, pensando sempre no melhor desenvolvimento de todos e em não excluir nenhum aluno durante este processo, seja ele aquele que já possui um maior conhecimento e, por isso, pode sentir-se desmotivado pela repetição de conteúdos por ele já estudados, ou aquele aluno que está ingressando no projeto e pode sentir-se inferiorizado perante os colegas que já possuem algum conhecimento prévio. Para a realização deste trabalho o professor utilizou-se de questionários, conversas com os alunos, de forma individual ou com o grande grupo e, também, de observações feitas no decorrer de suas aulas, percebendo desta forma, a necessidade de realizar atividades em grupo, onde todos se envolvam com o mesmo conteúdo e, também, atividades individuais ou em grupos separados por níveis de conhecimento, sem que os envolvidos necessariamente precisem saber da forma como esta divisão está ocorrendo.

Palavras-chave: Teoria musical; Educação Musical; Ensino coletivo de violão.

Introdução

Este trabalho está sendo desenvolvido no projeto de oficinas culturais do Serviço Social da Indústria (SESI) do Rio Grande do Sul, nas aulas ministradas na cidade de Gravataí, neste mesmo estado. Segundo Queiroz e Ray (2005) o SESI foi um dos pioneiros no ensino coletivo de instrumentos de cordas (mais propriamente violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico) no Brasil, ao apoiar a implementação, no início dos anos 70, do método do professor Alberto Jaffé, denominado Método Jaffé de Ensino Coletivo de Cordas, basicamente voltado para o ensino destes mesmos instrumentos mencionados acima. O projeto de oficinas culturais do SESI é voltado prioritariamente para filhos de trabalhadores da indústria, com idade entre sete e dezesseis anos, entretanto, algumas exceções com relação às idades limite ainda existem, admitindo alguns alunos novos com sete anos ainda incompletos e, ou, alunos maiores de dezessete, remanescentes do projeto, tendo em vista que este ainda está em processo de formulação e, sendo assim, sempre se tenta priorizar a permanência dos alunos já participantes e a entrada de alunos interessados.

Cabe salientar que estas aulas são realizadas no formato de aulas coletivas, variando o número de alunos de acordo com a estrutura física (tamanho das salas de aula) e com a capacidade de atendimento de cada professor, com base nas características de aprendizagem de cada instrumento.

Sendo assim, a presente pesquisa surge das inquietações de um professor ao encontrar em suas turmas de teoria musical e violão, diferentes níveis de conhecimento e alunos com diferentes idades, mesmo que sempre se tente organizar as aulas de forma que esta disparidade encontrada em relação aos níveis de conhecimento musical também não ocorra no que se refere à idade destes participantes. Entretanto, esta tentativa nem sempre é bem sucedida, devido ao fato de que muitos alunos já participavam deste projeto em anos anteriores, quando o mesmo era estruturado de outra forma e, com isso, permaneceram nas turmas onde já se encontravam, de acordo com suas preferências e necessidades de horários. Sendo assim, o professor precisa lidar com alunos que já possuem conhecimento prévio e, com alunos que, na maioria das vezes, jamais tiveram qualquer forma de educação musical sistematizada, ou mesmo, pouco contato possuem com o “fazer” musical ou com a apreciação. O que fazer quando um aluno de teoria ou violão que já possui conhecimento se encontra na mesma turma de outro aluno sem nenhum conhecimento prévio? Como fazer para que o aluno remanescente do projeto não se sinta desmotivado com a revisão e/

ou repetição de conteúdos apresentados em aula? Como fazer com que o aluno ingressante não se sinta constrangido ao participar da mesma aula que outros alunos que já possuem algum conhecimento? Como trabalhar o ensino de violão, tendo na mesma turma alunos que já tocam lendo partitura e outros que somente conhecem cifras?

Pensando nestas e em outras questões é que passei a realizar questionários com os alunos, de forma a tentar descobrir o conhecimento que já possuíam, não somente o conhecimento formal, como leitura, escrita e a compreensão de partituras, tablaturas, cifras, mas também o conhecimento adquirido através do “fazer” e da apreciação musical.

Não me causou surpresa alguma perceber que, muitos alunos que diziam não conhecer nada de música, já traziam muitos conhecimentos, tendo entre estes, alguns casos de alunos que até mesmo já tocavam um pouco de algum instrumento, mais comumente o violão. Entretanto, ao chegarem a uma sala de aula, junto a colegas que declaradamente já possuíam algum conhecimento prévio, aqueles primeiros sentiam-se envergonhados, ou com medo de mencionarem que já sabiam algo e depois não conseguirem fazer jus ao que disseram. Desta forma, sempre me vi frente ao dilema de encorajá-los a falar ou demonstrar o que já sabiam, mas sempre prezando pela não exposição destes, uma vez que após um “fracasso” poderiam se retrair e passar a evitar qualquer nova tentativa.

Através de aulas descontraídas, mesclando conversas “informais” com atividades como audição, solfejo, leitura e escrita musical, práticas de violão por meio de cifras ou partitura, busquei descobrir um pouco mais do conhecimento prévio de cada um, bem como seus gostos e suas práticas de audição quando longe da nossa sala de aula. Com os alunos que já participavam deste trabalho no ano anterior também tentei descobrir como se dão suas práticas de escuta, busca de novas músicas e, principalmente de estudo em casa, ainda mais no período em que estiveram de férias e se afastaram das aulas formais do projeto. Quando me refiro ao afastamento das aulas formais, levo em conta o fato de que durante os meses de janeiro e fevereiro (período de férias escolares) foram disponibilizadas oficinas de férias (como história da música, práticas de instrumento e *workshops* com os professores) para os alunos interessados e para convidados que os mesmos quisessem trazer para conhecerem o projeto. Desta forma, alguns alunos mantiveram certo contato com a música, ainda que somente na relação com este projeto e, alguns destes mencionaram para os seus colegas o que aprenderam neste período. Porém, por terem sido oferecidas no formato de oficinas livres, estas atividades não poderiam ser por mim consideradas como já ministradas, pois muitos alunos não participaram das aulas, ou mesmo, participaram de forma esporádica, o que não lhes garantiu a compreensão total do que foi transmitido neste período.

Outro fator importante a ser considerado nestas turmas analisadas é o fato de que no ano passado estes alunos de violão tinham aulas com outro professor e, que somente a aula de teoria era ministrada por mim. Esta mudança também pode trazer alguns benefícios e alguns empecilhos, levando em conta que muitos já se sentiam mais à vontade com aquele professor e, até mesmo, já tinham se adaptado à forma deste ensinar. O fato positivo é que a relação com outro professor e outros colegas também pode agregar, pois certamente o contato com novas formas de explicar o mesmo conteúdo e, principalmente a troca de experiências com novos colegas, poderá ser algo bastante proveitoso para todos.

Saliento ainda que estou realizando este trabalho com quatro turmas, sendo elas formadas por sete alunos. Também cabe ressaltar que as aulas de teoria musical e violão deveriam ser divididas por períodos, entretanto, como sou o professor tanto de teoria musical como de violão, estou decidindo, junto aos alunos, o momento onde trabalharemos cada atividade, o que nos permite desenvolver a teoria junto ao instrumento, o que nem sempre ocorria em anos anteriores neste mesmo projeto.

Aulas coletivas de violão

Para começar, em um primeiro momento questionei os alunos remanescentes sobre como foram suas férias e o que haviam estudado neste período. As respostas foram basicamente as mesmas, o que fez com que, ao chegar à última turma, eu tivesse uma grande surpresa, pois eu já estava me condicionando a receber sempre respostas do tipo: “ih, nem peguei o violão”; “ah, nas férias tirei férias de tudo”; “ih professor, nem lembro mais de nada”. Porém, nesta última turma, uma menina bastante tímida disse que estudou nas férias e afirmou não ter se afastado do violão, aproveitando os materiais do ano anterior para manter os seus estudos. Não crendo na resposta, perguntei novamente se a mesma realmente havia estudado e se poderia mostrar um pouco do que havia praticado nas férias. Um pouco tímida, mas bem menos do que eu imaginava, mostrou um trecho de uma das partituras estudadas no ano anterior com certa desenvoltura, o que causou surpresa até nos próprios colegas, como se fosse impossível alguém ter realmente se dedicado, por conta própria e, sem cobranças do professor, a dar continuidade aos seus estudos. Esta aluna não parou de surpreender quando, em um momento onde eu dava uma orientação individual para uma nova aluna, esta mesma se dirigiu ao quadro branco e começou a orientar outra colega que demonstrava não entender a atividade que estava sendo realizada. Ao ver que eu havia percebido, ela perguntou se podia continuar ajudando a colega e, eu disse que sim, e ainda a agradei e a parabeneizei pela iniciativa.

Segundo Vigotsky (2007), este auxílio de um colega ao outro é benéfico, pois a sala de aula deve ser um espaço de aprendizagem onde os alunos interajam entre si e com o professor com o objetivo de adquirir conhecimento. Porém, quando se trata de aulas coletivas de instrumento, esta interatividade que ocorre nas mesmas ainda não é muito propiciada, pois alguns professores consideram que aulas neste formato ainda não são muito aplicadas por conta da ideia de que um instrumentista deve ser virtuose, pois como cita Maurício Teixeira,

Essa visão do músico instrumentista que deve ser um virtuose prevalece nos Conservatórios e Escolas de Música atualmente, o que acaba por limitar o acesso ao ensino instrumental, já que as aulas devem ser individuais para elevar ao máximo a técnica de cada músico. (TEIXEIRA, 2008, p. 9).

No caso daquela nova aluna que se saiu muito bem após a explicação da colega com mais tempo de aula, creio que a interação entre os colegas fez muito bem, pois o resultado apresentado na sequência da atividade foi bastante positivo. A aluna nova conseguiu desenvolver com mais facilidade o exercício proposto, talvez por estar menos tímida e, a mais velha também ficou mais à vontade dentro da turma, provavelmente por se sentir mais útil, podendo auxiliar seus colegas de alguma forma.

Nestas aulas de violão, busquei realizar atividades onde podia mesclar os conhecimentos encontrados, trabalhando arranjos com melodia, onde poderia desenvolver a leitura musical dos alunos que já atuavam no projeto e, também, com acompanhamento por meio de acordes “simples”, explicados através do uso de cifras. Desta forma, os alunos que já tocavam poderiam trabalhar a parte de leitura, enquanto os alunos novos poderiam aprender cifras e ainda trabalharem o ritmo.

Aulas de teoria musical em grupo

Baseado no que os alunos me disseram nas conversas que tivemos em um primeiro momento, realizei algumas atividades de solfejo e leitura musical em conjunto, tentando descobrir o que realmente lembravam e o que já haviam esquecido, ou mesmo, não haviam assimilado no ano anterior.

Tendo a possibilidade de utilizar o violão, pedi que me mostrassem na prática a leitura de trechos de algumas peças que já haviam estudado. Muitos alunos conseguiram tocar, com certa dificuldade pela

falta de prática neste período, mas normalmente executando as notas corretamente. Entretanto, percebi que os mesmos tocavam quase sem olhar a partitura, o que me fez pensar que estavam tocando aquelas músicas com certa facilidade, por já terem decorado as suas melodias e, assim, estavam tocando sem a necessidade da leitura.

Desta forma, selecionei a música “Marcha soldado”, uma melodia conhecida e, coloquei-a no quadro, pedindo que tentassem solfejar ou tocar com os instrumentos disponíveis. Todos me perguntaram que música era, mas não falei e, expliquei a eles que justamente queria saber se eles poderiam descobri-la, pois se eu dissesse, certamente reconheceriam a melodia e tocariam de forma decorada. Não foi surpresa que todos os alunos tiveram dificuldade em reconhecer a música, o que mostrou estarem tocando muito mais por repetição do que propriamente por terem desenvolvido uma boa leitura.

Sendo assim, passei a realizar mais este tipo de atividade, colocando trechos de melodias simples, para que os mesmos descobrissem qual a música que estava escrita.

Ainda com relação à música “Marcha soldado”, em segundo momento coloquei as cifras, para que os alunos que já conseguissem tocar a melodia pudessem então fazer o acompanhamento para os colegas e, a partir daí, também aproveitei para trabalhar atividades como formação de acordes e harmonia, utilizando os exercícios desenvolvidos até o momento com o auxílio do violão, como uma abertura mais direta para o desenvolvimento das atividades teóricas que queria apresentar a estes.

Creio que estas atividades são bastante interessantes e importantes para o desenvolvimento destes alunos, pois por trabalhar com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma turma, possibilitam a cada um a utilização dos conhecimentos que já possuem para a sua participação na mesma.

Além disso, pesquisadores como Moraes (1997), Cruvinel (2001), Negreiros (2003) e Queiroz (2005) acreditam que o ensino coletivo caracteriza-se como uma ferramenta muito importante para o processo de socialização da música, pois percebem que o mesmo democratiza o acesso do cidadão à formação musical através da motivação e da interação social.

Considerações com relação ao trabalho realizado até o momento

Espero que este trabalho ainda seja bastante útil, não só para mim que estou desenvolvendo-o, mas para outros colegas de profissão que possam ter as mesmas inquietações, pois a adoção do ensino coletivo é algo que será cada vez mais utilizado, pois várias instituições, desde conservatórios particulares a faculdades, tem optado por essa forma de ensino por diversos fatores, entre eles a diminuição de custos, facilidade de acesso ao ensino de música ou mesmo pela abordagem com um fim pedagógico diferenciado da aula individual. (TOURINHO, 1995 e 2009).

Além disso, também são inegáveis os benefícios que podemos ter através deste modelo de aula, tendo em vista que, em uma aula coletiva de instrumento,

o individual no ensino em grupo também é preservado, mas o aluno tem outros referenciais que não o modelo de seu professor, e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas. (TOURINHO, 2003, p. 52).

Quanto à interação entre as aulas de teoria musical e as aulas de instrumento, creio que esteja sendo bastante útil e que seja uma forma bastante interessante de realizar este trabalho, pois pelo que percebi até o momento, os alunos acabam perdendo aquela má impressão causada por uma aula somente teórica e se sentem mais à vontade e mais motivados a aprenderem a teoria, já que conseguem utilizá-la logo em seguida, percebendo assim a sua real utilidade e sua aplicabilidade na prática musical.

Referências

CRUVINEL, Flávia M. *O ensino do violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Monografia de especialização. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001. 235 p.

MORAES, Abel. *Ensino Instrumental em Grupo: uma introdução*. Música Hoje Revista de Pesquisa Musical. Departamento de Teoria Geral da Música EM-UFMG, n.4, 1997.

NEGREIROS, A. *Perspectivas Pedagógicas para a Iniciação ao Contrabaixo no Brasil*. Dissertação de Mestrado defendida em dezembro de 2003. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003. 101p.

QUEIROZ, Cíntia C. de; RAY, Sonia. *Mapeamento do Ensino Coletivo de Cordas em Goiânia*. Abem Educação Musical. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/10Cintia%20Carla%20de%20Queiroz%20e%20Sonia%20Ray.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. de 2012.

TEIXEIRA, Maurício S. B. *Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes*. 2008. 40 p. Monografia (Licenciatura plena em Educação Artística – habilitação em Música) Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2008.

TOURINHO, Ana G. C. S.. *A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. 271p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, 1995.

_____. *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. Arte na Escola. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55> Acesso em: 30 de mar. de 2012.

_____. *A formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* p. 51-57.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Escuta comparada do pagode baiano: relato de experiência de uma aula de música com uma atividade de escuta comparada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II

Adenilson Bispo Almeida (UFRGS)
densax18@yahoo.com.br

Resumo: Relato de experiência de atividade de escuta comparada durante o estágio curricular do PROLICENMUS, utilizando o pagode baiano e suas variantes, tendo como objetivo principal mostrar uma experiência exitosa, a partir da escuta e apreciação musical e levantar novas reflexões e discussões sobre uma prática pedagógica musical diferenciada, respeitando a identidade do aluno e valorizando sua bagagem cultural. O mesmo relato traz uma breve abordagem da evolução histórica até os dias atuais do pagode baiano. Esse trabalho mostrou o quanto a aula de escuta comparada, além do desenvolvimento das habilidades de percepção musical, também pode possibilitar aos alunos um momento de valorização individual e respeito a cultura local a que o grupo pertence.

Palavras-chave: Música, Pagode baiano, Escuta comparada.

1 – Introdução

O texto aborda um relato de experiência de uma atividade de escuta comparada em uma aula de música, envolvendo alunos do 6º ano do ensino fundamental, que aconteceu no estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em música, na modalidade EAD – UFRGS. As aulas aconteceram no Colégio Municipal Duque de Caxias situado no distrito de Outeiro Redondo cidade de São Félix – BA.

Este artigo tem como objetivo apresentar aos leitores uma experiência que exitosa em um momento de ensino aprendizagem musical, tendo como objeto de estudo, a escuta comparada do pagode baiano. Esse trabalho servirá para que novas reflexões sejam feitas sobre uma prática diferenciada, voltada para escuta musical em sala de aula.

Será apresentada a importância de se trabalhar música nas escolas, tendo como fio condutor atividades de escuta comparada. Pois, segundo a afirmação de Cunha (apud VEBER, 2003) sobre escuta:

Atividade de apreciação musical no sentido de ouvir em audiência é fundamental no ensino de música. Por meio dela, o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola. (CUNHA, apud VEBER, 2003 p. 28).

Esse tema veio responder a uma inquietação: como realizar uma aula de escuta comparada do pagode baiano em um momento de ensino - aprendizagem musical, de forma crítica e social?

A partir desse questionamento, buscou-se fazer uma abordagem diferenciada do pagode baiano, apresentando uma crítica social partindo do repertório escolhido pelos alunos.

Essa pergunta veio a partir de uma observação em sala de aula, onde constatou-se que os alunos viam o pagode como música que só transmitia vulgaridades. Depois desses momentos de escuta, eles entenderam que o pagode pode ser um meio de integração e de socialização, sem que seja necessário denegrir a imagem dos indivíduos, em especial as mulheres.

Esse estudo está estruturado nos seguintes tópicos: no primeiro intitulado *Evolução histórica do pagode baiano*, mostra o surgimento desse mercado cultural e os ritmos que influenciaram esse pagode. No segundo tópico – *Pagode baiano nos dias atuais* – faz um levantamento dos pagodes que estão na mídia, o vocabulário utilizado e reflexão sobre as letras das músicas. No terceiro tópico, intitulado *Momento de escuta comparada em sala de aula*, será apresentado como os momentos de escuta e apreciação musical foram conduzidos e os resultados obtidos.

2 – Evolução histórica do pagode baiano

A história do pagode¹ tem em geral ligações com o samba que nasceu no interior da Bahia, onde é conhecido até hoje como Samba de Roda, e em 2005 tornou-se Patrimônio da Humanidade conferido pela UNESCO, dando uma forte contribuição para o Samba Carioca onde surgiu no meado do século XIX, se firmando no século XX. Sendo que antes do samba, os encontros musicais partiram dos escravos e negros que faziam suas festas nas senzalas onde compartilhavam música, dança, comida e bebida. Os escravos que eram transportados da Bahia para o Rio de Janeiro, levavam suas crenças e costumes, como o candomblé e o sincretismo religioso oriundos da África.

Nesse momento, o pagode entra como uma necessidade de compartilhar e reivindicar direitos de um povo recém libertos, através da abolição da escravatura. Antes e depois da libertação dos negros, a música já estava sendo um meio de protesto, onde levavam as marcas da resistência e dos momentos de descontração e sofrimento. Apesar disso eles criavam instrumentos musicais, coreografias e versos como afirma Koster (1942):

“Os negros também dançavam, mas se limitavam a pedir licença e sua festa decorria diante de uma das suas choupanas. As danças lembravam as dos negros africanos. O círculo se fechava e o tocador de viola sentava-se num dos cantos, e começava uma simples toada, acompanhada por algumas canções favoritas, repetindo o refrão, e frequentemente um dos versos era improvisado e continha alusões obscenas. Um homem ia para o centro da roda e dançava minutos, tomando atitudes lascivas, até que escolhia uma mulher, que avançava, repetindo os meneios não menos indecentes, e esse divertimento durava, às vezes, até o amanhecer. Os escravos igualmente pediam permissão para suas danças. Os instrumentos musicais eram extremamente rudes. Um deles é uma espécie de tambor, formado de uma pele de carneiro, estendida sobre um tronco oco de árvore. O outro é um grande arco, com uma corda tendo uma meia quenga de côco no meio, ou uma pequena cabaça amarrada. Colocam-na contra o abdômen e tocam a corda com o dedo ou com um pedacinho de pau. Quando dois dias santos se sucediam ininterruptamente, os escravos continuavam a algararra até a madrugada.”

Em 1968 foi criado o primeiro grupo de pagode, Os Originais do Samba. Que participou da 1ª bienal do samba tendo como acompanhante Elis Regina com a música Lapinha. Onde por sua vez acabou conquistando o troféu e o público. Daí em diante, foi surgindo novos grupos de samba e de pagode como Fundo de Quintal, Jorge Aragão, Zeca Pagodinho dentre outros. Em 1985, foi lançado o álbum “Raça Brasileira”, que contou com a participação de vários artistas como Zeca Pagodinho e Jovelina Pérola. Nos dias atuais temos grupos como Raça Negra, Sorriso Maroto, Pixote e Revelação apresentando um pagode romântico.

O pagode baiano tomou um rumo diferenciado do pagode carioca, pois a raiz africana permaneceu dentro do povo baiano.

3 – Pagode baiano nos dias atuais

O pagode baiano surgiu em 1994 junto com o grupo Gera Samba, sendo que mais tarde passou a se chamar “É o Tchan”, onde fez sucesso com as músicas “*Segure o tchan*”, “*Na boquinha da garrafa*”, “*A dança do ventre*” e “*É o tchan no Havaí*”. O termo “pagode” veio das festas celebradas por negros, escravos e quilombolas dentro das senzalas. No Rio de Janeiro por volta dos anos 70 o pagode era utilizado em favelas, bares e nos quintais cariocas, designando encontros, rodas, reuniões para se compartilhar amizades, música principalmente nas rodas de samba. Sendo que o pagode ainda não tinha se tornado um gênero musical. Segundo (CARVALHO, 2003 apud, LIMA 2003 apud, PENA 2010 p.40), gênero musical:

¹ História do pagode. Disponível em: <F:\tcc\Sites\presenting UNTITLED COLLAGE VUVOX.mht> Acesso em: 13 Fev. 2012.

[...] um conjunto de palavras ou tropos literários fixos que combinam com algum padrão rítmico particular e com algum tipo particular de harmonia e de movimento melódico porque aquelas palavras ou tropos evocam uma determinada paisagem social, uma paisagem histórica, uma paisagem geográfica, uma paisagem divina, ou mesmo uma paisagem mental. Tudo isso é um gênero musical. Uma vez que se tenha o tudo articulado como um gênero, então tem-se muitas experiências de fusão que formam parcialmente gêneros e a superposição entre dois ou mais deles, expandindo geometricamente essa riqueza narrativa. Essa riqueza, por sua vez, pode evocar as estruturas dos gêneros que foram postos em contato numa única peça musical. (CARVALHO, apud LIMA, 2003, p.89).

Diferentes formatos de samba foram surgindo, mas foi no interior da Bahia que o pagode baiano recebeu uma forte contribuição, através do Samba de Roda, que tem como características manifestações afro-brasileiras, a dança e a poesia, tendo como acompanhamento rítmicos instrumentos como o pandeiro, atabaque, berimbau, chocalho e como acompanhamento harmônico a viola de 7 cordas, o violão e o cavaquinho. O que explica a riqueza rítmica e o número de instrumentos de percussão utilizados no pagode baiano, criados pelos próprios músicos.

Com a chegada do pagode baiano, novas linguagens surgiram na boca do povo como “swingueira”, “quebradeira”, “miserê”, abrangendo todas as classes sociais, principalmente nas comunidades mais carentes, onde o gênero é muito forte, pois muitas das músicas retratam o dia-a-dia dessas comunidades que muitas vezes são esquecidas.

Todas as festas que tem na Bahia principalmente em Salvador sejam privadas ou de largo, o pagode está presente, não se esquecendo dos bares, dos carros de som e das residências, que por sua vez tem pessoas que acabam exagerando no volume do som, ocasionando impasses com os vizinhos. Mas, os amantes do pagode não deixam de levar consigo suas preferências musicais em celulares, MP3, Laptops, Tablets, hipods e as mini caixas de som portáteis que são suportes de informações onde os arquivos musicais, podem ser adquiridos pela internet. O rádio tem sido um forte meio de comunicação na divulgação do pagode entre outros estilos musicais, e nesse campo (ORTRIWANO, 1985 p. 80 apud JÚNIOR, 2010 p.03-04), afirma que:

O rádio envolve o ouvinte, fazendo-o participar por meio da criação de um ‘diálogo mental’ com o emissor. Ao mesmo tempo, desperta a imaginação através da emocionalidade das palavras e dos recursos de sonoplastia, permitindo que as mensagens tenham nuances individuais, de acordo com as expectativas de cada um.

A todo o momento, um pagode é tocado, onde por sua vez, pessoas que não curtem o gênero, memorizam as letras porque praticamente são obrigadas a ouvir, por morar perto de um bar, ou um carro de som parado próximo a residência, entre outros fatores. Tendo em vista que o poder da mídia influencia tanto decisões quanto nas ações e atitudes do cotidiano.

4 – Momento de escuta comparada em sala de aula

O objetivo da aula foi perceber e retirar os elementos mais importantes do pagode baiano e refletir sobre a imagem das mulheres nas letras desses pagodes, além de vivenciar o seu ritmo. A ideia consistiu em chegar até aos alunos pela observação do que eles estavam habituados a ouvir, fazendo uso do repertório que eles traziam consigo, de forma a valorizar sua bagagem cultural ou, como sintetiza Freire (1998), uma maneira de respeitar sua autonomia, dignidade e identidade, o que tornou a prática coerente com os saberes já adquiridos.

Após o primeiro momento de escuta, observou-se o envolvimento dos alunos nas questões levantadas, dizendo que o pagode estava em tudo (nos aparelhos celulares, na internet, nos carros de som, nos bares, nas residências, nas rádios e nas festas). Além de gostar do ritmo, os alunos também eram atraídos pela forma como os integrantes dos grupos se vestiam, pelas coreografias e pelas letras das músicas. Por outro lado, nesse mesmo grupo, era possível perceber os alunos que não apreciavam

a música tocada por causa do batuque, pelas letras que desrespeitavam a imagem das mulheres e o duplo sentido. Nesse ponto observou-se que as opiniões estavam divididas.

As bandas mais citadas por eles foram bandas que se destacaram no surgimento do pagode baiano, A bronkka, Parangolé, Psirico, Fantasmão, No Stylo, e O Troco, sendo que essas bandas trazem em seus repertórios diferentes temáticas do pagode baiano, músicas que trazem frases como: “Vaza canhão”, “Rala a Tcheca no Chão”, “Rala a xana no asfalto”, “Piriguetona”, “Cachorra”, “Patinha”, “ela é Dog” e “todo enfiado”, apelando para a vulgarização da mulher e músicas que fazem uma crítica social e esboçam alegria do povo baiano, fugindo totalmente das letras preconceituosas e com duplos sentidos.

Diante das reflexões realizadas com base na escuta comparada, um aluno fez a seguinte pergunta:

É possível um grupo de pagode fazer sucesso sem denegrir a imagem da mulher?

A partir dessas duas temáticas e do questionamento do aluno, foi proporcionado um momento de escuta e apreciação das músicas “Firme e Forte” do grupo Psirico, “Gaiola” do grupo Fantasmão, “Negro lindo” do grupo Parangolé e “Auê do Terra” do grupo Terra Samba. Nesse momento, os alunos ficaram surpresos com a diferença de letras de pagode no repertório de uma mesma banda, como é descrito na própria letra de um pagode “Eu sou Negão”, de autoria de Eddy City do grupo Fantasmão:

*² Eu sou da favela,
Eu vim do gueto,
Batendo na panela,
Derrubando o preconceito.
Pra você que pensa,
Que negro correndo é ladrão,
Tem branco de gravata roubando de montão!
Pra você eu mando um samba
Que não tem classe não tem cor,
Ele vai bater em seu peito
E despertar o amor,
Mas pra você eu mando um samba
Que não tem classe não tem cor,
Ele vai bater seu peito
E despertar o amor
Eu sou negão eu sou do gueto,
E você, quem é?
Sou Fantasmão eu sou do gueto,
E você, quem é?
Eu vim de lá, de lá eu vim
Não foi tão fácil chegar aqui
Esse microfone é o meu armamento
Sou Fantasmão e tô pronto para o “arrebento”
Eu sou negão eu sou do gueto
E você quem é?*

² Composição de Edcarlos da Conceição Santos e Franco Daniele Costa da Invenção. ISWC: T-039.282.114-5, registrado no ECAD sob o IPN -Interested Parties Number (Código internacional de registro de compositores, autores e editores): 00523596541. Disponível em: < <http://www.cifraclub.com.br/fantasmao/eu-sou-negao/> > . Acesso em: 12 Fev, 2012.

*Sou Fantasmão eu sou do gueto
E você quem é?*

Apesar de sentirem a diferença na comparação dos conjuntos musicais e suas músicas, também perceberam a diferença rítmica. As bandas mais antigas apresentavam ritmos ligados ao samba de roda do recôncavo baiano e o pagode romântico, já as bandas atuais seus estilos estavam mais ligados ao funk, o hip hop e o axé music. Aproveitando esse momento de percepção rítmica nas músicas apreciadas, realizou-se uma atividade prática de ritmo com palmas, que pudesse servir para acompanhar uma das músicas escutadas. O ritmo executado foi demonstrado antes de iniciar a atividade. Após o sinal, os alunos acompanharam a música executando o ritmo demonstrado e vivenciado anteriormente. Abaixo segue alguns ritmos vivenciados pelos alunos:

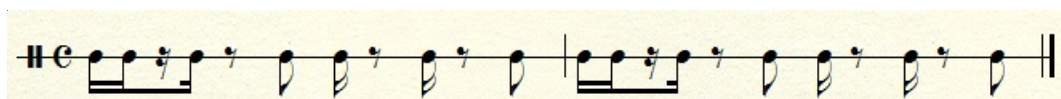


FIGURA 1 – Ritmo da música Eu sou Negão, Pagode baiano.

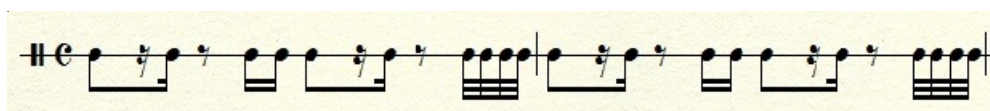


FIGURA 2 – Ritmo vivenciado pelos alunos.

Após esse momento de escuta comparada, apreciação musical, vivência rítmica e reflexão, os alunos passaram a pesquisar e ouvir músicas com outro teor que não fosse as músicas de vulgarização da mulher e de apelo sexual. Começaram também a ouvir e valorizar o pagode baiano e romântico e incluindo samba de roda do recôncavo baiano, moradia de todos os alunos envolvidos nesse estudo.

5 – Conclusão

O estudo acima serviu para mostrar a importância de se planejar momentos de escuta musical na sala de aula, levando músicas que estão no cotidiano dos alunos.

O resultado final foi a conscientização, por parte dos alunos, de que o pagode baiano pode sim ser um meio de socialização musical e de crítica social, como algumas bandas passam através de suas músicas.

Com os momentos de apreciação musical, os alunos passaram a fazer uma observação crítica de tudo que ouviam e assim começaram a refletir sobre o que ouviam, como que um despertar para a escuta, sendo que aos poucos foi se desenvolvendo práticas musicais como identificação e comparação de ritmos, observação e análise de características melódicas, dos instrumentos musicais, de interpretações e sonoridades.

Sabemos que essa prática pedagógica, ainda não é acessível a todos os alunos da rede pública de ensino, porém, a nova LDB de 2008 trás a ³ lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determina que a música seja “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” do componente curricular relativo à Arte, em toda a Educação Básica, o que também consta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 (Artigo 26, § 2º). Interpretando essa lei, podemos afirmar que realmente teremos um longo caminho a percorrer porque a lei não determina uma disciplina obrigatória de música. Isso é diferente de dizer que os alunos

³ Lei 11.769/2008 que determina a obrigatoriedade da música na escola. Disponível: < <http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticias2.html>> . Acesso em: 13 Fev, 2012.

terão uma matéria chamada música ou um professor específico para tratar desse conteúdo. Com essa iniciativa do governo federal, UFRGS e universidades parceiras, sabemos que em breve, teremos novos profissionais na área de educação musical capacitados para desenvolver atividades musicais nas salas de aula de forma diferenciada, voltada para escuta musical no sentido de desenvolver o senso crítico e reflexivo musical do aluno.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á pratica educativa*. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1998.

JÚNIOR, Lorival. *O “dizer” e o “como dizer” : um estudo sobre a relação forma/conteúdo no manual de radiojornalismo jovem pan*. Alterjor. Cidade Universitária, São Paulo, v. n. 02, p. 03, jul./dez., 2010.

KOSTER, Henry. (1942). *Capoeira do Brasil*. Disponível: <<http://www.capoeirado brasil.com.br/instrumentos.htm>>. Acesso em: 13 Fev, 2012.

PENA, Anderson. *Cultura de Consumo e Relações de Gênero no Pagode Baiano*. 2010. 119 fs. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus. p 40.

VEBER, Andréia. *Avaliação da apreciação musical: um Estudo com crianças da 5ª e 7ª séries do Ensino fundamental*. 2003. Trabalho de Conclusão do Curso, para a obtenção do título de Licenciatura em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. p 28.

Influência da mídia em uma atividade de escuta comparada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

Luiz Carlos Conceição Santos (UFRGS)
lusax10@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo descreve uma experiência de Escuta Comparada no Estágio Curricular Supervisionado do PROLICENMUS do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS, a partir do qual foi observado o comportamento dos alunos em atividades de apreciação musical, tendo a mídia como ferramenta. Também procura compreender até que ponto a música midiática contribui no processo de ensino e aprendizagem musical do aluno na aquisição de conhecimento. Uma vez que a música está presente em todos os ambientes de nosso convívio cultural e social, procura-se abordar fundamentos práticos e teóricos que comprovem a sua presença incontestável na vida dos alunos e de que maneira se faz presente na sala de aula. Este artigo fará uma breve abordagem de assuntos relacionados à maneira como ouvimos a música no dia-a-dia. Sendo assim, o artigo trás uma reflexão sobre a mídia enquanto ferramenta para ensino e aprendizagem musical, a rádio e a TV como recursos midiáticos na aula de música, músicas tocadas nas rádios e o cotidiano escolar. O presente estudo se fundamenta em bases teóricas, apresentando uma atividade de estágio onde foram colocadas em prática situações críticas-reflexivas com base na escuta comparada. Ressalta também os resultados alcançados por meio do uso da mídia como ferramenta para o aprendizado da educação musical no ambiente da sala de aula.

Palavras-chave: Mídia, Escuta comparada, Música.

Introdução

O presente artigo trata de um relato de experiência referente ao Estágio Curricular Supervisionado PROLICENMUS em uma escola municipal de São Félix – BA. Observamos a Influência da Mídia em uma atividade de Escuta Comparada com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II. Esse tema surgiu ao perceber que os alunos estavam bastante inteirados e atualizados com as músicas tocadas nas rádios, programas de TVs, sabendo cantar cada música que era colocada em sala de aula.

A Escola Municipal Duque de Caxias, onde foi realizado o Estágio Supervisionado, localiza-se no distrito de Outeiro Redondo na Zona Rural da cidade de São Félix-BA. Analisando o contexto cultural e social dos alunos do 6º Ano, foi realizada uma sondagem informal do gosto musical de cada um e, a partir daí, elaborado um planejamento voltado para escuta musical, vivenciando elementos musicais e aproveitando a bagagem cultural dos alunos.

O principal objetivo desse trabalho foi propiciar aos alunos um momento de escuta musical a partir do que eles estavam habituados a ouvir, despertando também, através da escuta, o senso crítico perante as diversas músicas que nos são impostas pela mídia. O aluno, percebendo o poder de influência que a mídia tem sobre nossas vidas, se tornaria agora não mais ouvinte e sim apreciador da música, teriam convicção em suas opiniões sobre determinadas músicas que são comuns em nossa vida cotidiana, e, também, entenderiam quais as verdadeiras intenções que tais letras em determinadas músicas querem dizer no sentido conotativo.

A partir desse levantamento, surgiu a pergunta: Como selecionar as músicas que ouvimos nos diferentes meios de comunicação para se trabalhar em sala de aula tendo a mídia como ferramenta? Se realmente acreditamos que a música tem valor e deve ser apreciada, precisamos criar condições para que a escuta comparada seja efetiva na sala de aula.

Porém, é necessário se aproximar do significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e as condições do cotidiano deles, os aspectos que os levam a preferir determinados CDs, bem como examinar o que gostam, o que e quando compram e o que os satisfaz. (SOUZA, 2009, p. 10 - 11).

Em suma, saber aliar a cultura midiática à prática educativa musical é fazer da aula de música um ambiente alegre e receptivo, pode também ampliar o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento e os meios que transmitem não devem ser privilégio de poucos.

Realização



2. A Mídia enquanto ferramenta para o Ensino Aprendizagem Musical

Os jovens a cada dia interagem mais com o mundo tecnológico, apropriando-se dos diversos meios de comunicação para atualizarem com o mundo globalizado e também em meio a um grupo do qual fazem parte. Esta realidade possibilitou usar a mídia como ferramenta em sala de aula, tais como: Rádio, TV e Internet. Esses meios de comunicação possibilitaram compreender os interesses e gostos dos alunos, como se relacionam e de que forma essas ferramentas contribuem para a formação de um cidadão crítico.

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 ilimitado. Assim, adaptaram-se sem dificuldades às atividades de crianças e jovens, indo ao encontro de seu desejo de independência e liberdade. (SOUZA, 2009, p. 9).

À proporção que avançamos tecnologicamente, estamos nos apropriando de uma nova maneira de nos relacionarmos, a que contribui para o mundo musical, pois, à medida que a tecnologia avança, a música segue também por esse caminho, ou seja, surgem novas formas de criar e aprender música. Assistir TV, escutar a rádio, ou até mesmo ouvir músicas em MP3 nos celulares é uma prática comum na vida de todas as pessoas, mas principalmente na vida dos jovens.

Partindo deste pressuposto, parte do repertório apreciado e comparado em aula no período de estágio não obedeceu integralmente a uma pré-seleção, partiu do repertório que os alunos já traziam consigo. Consequentemente, esta foi e sempre será uma missão difícil para o professor, pois em meio à pluralidade existente nos meios de comunicação, torna-se limitado utilizar um material específico. Sendo assim, concluímos que deveríamos permitir aos alunos que, ao final de cada aula, selecionassem suas músicas preferidas para que, na aula seguinte, pudéssemos trabalhá-las, explorando seus elementos teóricos e práticos musicais. E através da preferência musical deles, desenvolver habilidades de apreciação, execução e improvisação.

3. A Rádio e a TV como Recursos Midiáticos na Aula de Música

Dentre os diversos meios de comunicação existentes no mundo podemos citar o Rádio e a TV como principais formas de recepção e compartilhamento de informações num meio onde tudo está integralmente conectado.

Se quisermos entender a natureza da modernidade, (...) as características institucionais das sociedades modernas e as condições de vida criadas por elas – devemos dar um lugar central aos meios de comunicação e seu impacto. (THOMPSON, apud MOREIRA, 2003, p.7).

O rádio e a TV são veículos de informação muito eficazes, contribuindo muito em nossa vida secular. Através do Rádio e da TV lapidamo-nos culturalmente, nos adequamos ao novo e o adaptamos a nossa vida, nos informamos de quase tudo que acontece ao nosso redor, em especial o mundo musical, onde a cada dia surge um novo artista ou ao menos um estilo diferente, que vira uma febre ou espécie de “vírus” que acaba contagiando a todos nós. Mas, é importante que nós professores façamos uma análise sobre nossa prática pedagógica diante esses meios de comunicação, orientando os alunos a terem uma visão crítica frente à mídia, não os deixando ser influenciado pelo grupo ao qual convive ou pela opinião de terceiros, mas sim ter idéias formadas (opinião própria). Para isso devemos orientá-los a selecionarem as informações expostas nestes meios de comunicação, absorvendo o que for útil para sua vida, aplicando o que lhe for benéfico.

Nas aulas de música, durante o estágio, foi notado que os alunos estavam completamente atualizados com as músicas, ritmos, estilos e artistas que estavam, no período, tocando nas paradas de sucesso. Logo no primeiro dia de aula, foi perguntado aos alunos se gostavam de ouvir música. Todos os alunos levantaram as mãos afirmando que sim. Também foi perguntado quais estilos eles gostavam de ouvir. E alguns responderam: pagode, rock, reggae, samba, etc. Ainda em diálogo com os alunos foi perguntado por que gostavam de ouvir esses estilos musicais. Os alunos responderam bem entusiasmados que era por causa da voz da cantora que interpretava a música, ou porque o cantor se vestia de forma diferente, ou por causa da bonita interpretação vocal do artista. Aproveitando a oportunidade, também foi perguntado onde eles já tinham ouvido o referido artista cantar. E todos responderam no rádio, na televisão, e alguns disseram ter visto no palco, em um show.

A partir da fala deles, pudemos ver que as crianças e jovens sempre se inspiram em algo que lhes chamam a atenção. Era notório que, em muitos casos, os alunos encantavam-se simplesmente pela voz, enquanto outros eram atraídos pelo estilo do artista (mais especificamente como o artista se veste), o que me levou a entender que cada um constrói seu mundo perante o que aprecia e o que lhe agrada. O gosto ou preferência musical dos meninos e meninas eram parecidos, porém de ponto de vista diferente. Enquanto as meninas achavam o Luan Santana ¹ lindo e cheio de estilo, para os meninos era apenas mais um cantor na mídia, ou o cantor do momento. Assim, resolvi que em minhas aulas de escuta comparada também haveria momentos de apreciação através de vídeos, pois todos eles gostavam de ouvir e ver os artistas que escutavam, e na junção de imagem e voz que eles criavam suas preferências musicais.

4. Músicas Tocadas nas Rádios e TV no Cotidiano Escolar

Os adolescentes constroem seu repertório musical no dia-a-dia, a partir de vivências musicais nos ambientes familiares, na escola e através da mídia. Partindo do questionamento sobre o que escutam e porque escutam, construímos um repertório para execução de escuta comparada, predominantemente midiático, por se tratar de um grupo de alunos moradores da zona rural e que em seus momentos de lazer têm o rádio como meio de comunicação e diversão, e utiliza o MP3 e o celular como suporte para informação. Esta constatação veio a partir de uma das aulas de estágio, quando foi perguntado para os alunos se conseguiam adivinhar o que eu iria colocar pra tocar naquele momento. E a turma em grande massa respondeu em uma só voz: “Pássaro de Fogo”² (Paula Fernandes).

Essa resposta foi unânime, porque era a música que tocava em todas as rádios no momento, e esse é o meio de comunicação que todos eles tinham e tem acesso com facilidade. A partir daí, comecei a introduzir momentos de apreciação musical com base no repertório que os alunos ouviam nas rádios e TVs. Esses meios de comunicação são formas deles ficarem atualizados com as novidades que aparecem a cada dia no mundo musical. Muitos deles disseram que gostavam de ouvir as músicas da rádio e TV para cantar, dançar e conseqüentemente se divertir. Cada aluno tinha uma preferência musical específica, fosse por causa do gênero, estilo ou até mesmo influenciado por algum artista que o inspirava. Muitos deles tinham determinadas preferências por certas músicas por gostarem da voz de quem as cantava; achavam bonita, linda, maravilhosa.

Aproveitando a situação, foi iniciado um diálogo. Foi perguntado aos alunos se já haviam escutado na rádio ou TV a música “Vamos Fugir”. Eles responderam que não. A partir da resposta, os alunos foram

¹ Luan Santana (1991), cantor e compositor de Música Sertaneja, que vem fazendo sucesso desde 2010. Em 2011, teve seu CD entre os mais vendidos no mercado musical.

² Título da Composição de Paula Fernandes de Souza. ISWCT-039.628.431-3, registrado no ECAD sob o IPN – Interested Parties Number (Código Internacional de Registro de Compositores, Autores e Editores): 00570137271.

provocados quando se criou uma dúvida quanto à sua capacidade de memorizar e relacionar. A estratégia pedagógica foi executar a referida música através do canto para que todos ouvissem.

Logo no início do canto da música, já nos seus primeiros versos, os alunos começaram a acompanhar.

A constatação de que os alunos já conheciam a letra e melodia da música possibilitou concluirmos juntos que, na verdade, o que não se conhecia era o título da obra. O reforço à descoberta se deu quando foi novamente citado o título da música: “Vamos Fugir”, e o seu ilustre compositor: Gilberto Gil.

Em seguida foi contextualizada toda parte histórica da música e os alunos ficaram encantados. Aproveitando a euforia que estávamos no momento da aula, foi perguntado a eles onde já haviam escutado essa música. Eles responderam: em Rádio, TV e CDs.

Esta brecha foi suficiente para que apresentasse algumas versões em áudio da canção “Vamos Fugir”, nas vozes de Gilberto Gil, Daniela Mercury e Caetano Veloso. Foi o que aconteceu em uma das aulas e foi bastante interessante. Logo após a apreciação foi perguntado, dentre as versões apresentadas, quais eles gostaram mais, e as respostas foram bem diversificadas. Uns disseram que preferiam na voz de Gilberto Gil, outros na voz da Daniela Mercury e outros disseram preferir na voz de Caetano Veloso. Então, foi perguntado por que eles preferiam na voz de um e não de outro artista. E muitas foram as respostas. Uns disseram que achavam a voz de Gil “massa”, outros porque a Daniela Mercury era linda e outros porque Caetano Veloso era filho da “Terra”, já que o cantor e compositor é natural de Santo Amaro, Bahia.

Porém, depois que coloquei os vídeos com os respectivos áudios para eles ouvirem novamente as respostas começaram a variar. Em muitos casos percebi que foram influenciados pela imagem, pois a imagem junto à voz dos artistas os atraía, alterando seu gosto e ideia anterior. Essa constatação fez com que refletissem sobre o poder que a imagem tem sobre nossas escolhas, alterando-as muitas das vezes.

Se a televisão desenvolve sistemas perceptivos diferentes do que a leitura e ativa processos mentais distintos, é lógico que ela também crie um outro tipo de respostas. Se ela favorece a percepção acima da abstração, o sensitivo sobre o conceitual, é natural que tenda a provocar respostas mais emotivas do que racionais. Com isso queremos dizer que as respostas solicitadas pela televisão estão mais dentro da linha “gosto não gosto” do que na linha concordo não concordo. O intuitivo e o emocional terão primazia sobre o intelectual e o racional. (FERRÉS, apud SOUZA, 2009, p. 78).

Sendo assim, nós enquanto educadores, temos a missão de educar nossos alunos na condução desses equipamentos de comunicação para que eles possam usufruí-los sem que comprometam em sua formação discente, pois se fizerem mau uso deles poderão ter prejudicada sua formação como homem e cidadão.

5. Considerações finais

Atualmente estamos vivendo em um mundo globalizado, onde as informações chegam com muita rapidez através de diversos meios de comunicação. Por que não aproveitar à facilidade desse acesso a informação, utilizando conteúdos que são expostos no rádio e TV, com o objetivo de ampliar nosso repertório para aula de música, aplicando metodologias de ensino em nosso campo de atuação, embasando nossa prática docente junto à realidade na qual vivem os alunos?

Muitos são os programas de rádio e TV que transmitem as grandes produções musicais no mundo. Dentre estas produções podemos citar: High School Musical, Grease, e o mais recente Glee, que de maneira espantosa vem conquistando a juventude. Neste seriado são abordados vários fatores que envolvem a trama como relacionamentos e fatores sociais. Talvez, sejam estes os motivos que atraíam tanto a atenção dos jovens. E, o mais interessante é que os personagens expressam seus sentimentos momentâneos através da música. Isso torna o programa envolvente e bem sucedido.

Então, levar para sala de aula o que o aluno gosta e vivencia, ajuda a minimizar muitos problemas que vem surgindo nas escolas, como por exemplo, o desgosto pela aula, que acaba contribuindo para a deficiência na aprendizagem musical de nossos alunos. Diante disto, é muito importante apresentarmos soluções para esses problemas. O aluno muitas vezes é vítima tanto da falta de assistência do poder público como também de sua educação familiar. Ao crescer em um ambiente que não lhe proporciona uma educação musical favorável, o indivíduo está propício a não criar uma identidade própria, não saber o que o agrada, como também o que lhe desfavorece, e, assim, pode ser influenciado pela cultura que está submetido. É nesta problemática que a escola tem que atuar. Ela deve ser o diferencial que o aluno, às vezes, procura e não encontra. A escola tem que ser um lugar atrativo. Como espaço formal de educação, tem que apresentar caminhos para que os envolvidos no processo se tornem independentes.

Depois do que foi mencionado em tópicos anteriores, concluímos que a educação vem passando por um processo de transição, onde temos que nos adequar as novas ferramentas, ou seja, devemos aproveitar todo recurso tecnológico que temos acesso para um rendimento positivo no processo de ensino aprendizagem.

É necessário que se “escolarize” a música veiculada pela mídia através de um trabalho consciente, fundamentado, que enfoque o conhecimento musical em suas diferentes dimensões. Esta é a função da escola: estabelecer pontes, preencher lacunas, construir significados entre os objetos culturais midiáticos e o saber elaborado. (SUBTIL, 2007, p. 81).

Sendo assim, utilizar o Rádio e a TV como ferramenta na sala de aula é oportunizar aos alunos expressarem o que ouvem e veem em suas casas de forma aberta e sem preconceitos. É uma maneira de conhecermos um pouco de suas preferências musicais, sejam elas; apreciar, cantar ou até mesmo executar um instrumento, bem como ajudá-los através da escuta ou por meio do canto coletivo em sala de aula, desenvolver habilidades e competências para aquisição de conhecimentos teóricos e práticos musicais que lhes darão suporte para sua formação como cidadão culto, crítico e determinado em suas escolhas.

Referências

MOREIRA, Alberto da Silva. *Cultura Midiática e Educação Infantil. A midialização da cultura - a produção da cultura midiática*, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400006&script=sci_arttext> Acesso em: 13 Fev. 2012.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, p. 9, p. 10-11, p. 78, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Mídias, músicas e escola: a articulação necessária*. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 16, p. 81, 2007.

Manifesto de uma (Des)Educação Musical

Eduardo Guedes Pacheco (UERGS)
eduardo-pacheco@uergs.edu.br

RESUMO: Manifesto da (Des)Educação Musical é um texto que é elaborado tendo como campo conceitual a Filosofia da Diferença, em especial, ao modo de Gilles Deleuze e, busca problematizar os lugares onde a música encontra sintonias com a educação. Esta produção compõe a tese de Doutorado Por Uma (Des)Educação Musical, trabalho realizado na linha de pesquisa Filosofias da Diferença e da Educação, do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual teve como orientadora a Prof^a. Dra. Sandra Mara Corazza. Para tal feito elege a infância como intercessora da música e da educação como forma de expressar o desconforto do autor em relação às ordens estabelecidas e que por sua força autoritária determinam verdades para as possibilidades educacionais que envolvem a arte musical. Assim, este texto propõe que se criem alternativas para que música, infância e educação ocupem lugares ainda não experimentados no contexto da educação, provocando a crítica para aquelas ordens, que vestidas com a roupa da ciência, ocupam lugares de senso comum e, por sua vez, autoritários no que se refere a presença da música na educação.

Palavras-chave: Música, Infância, Educação.

Este manifesto apresenta necessidades, que a princípio podem conviver separadamente. Mas também podem se encontrar e, mesmo que possam ser pautadas por intenções distintas, correm o risco de encontrar sintonias ainda não experimentadas. Assim é que se encontram a vontade de pensar e escrever sobre Música, Infância e Educação e os desejos de ação para a educação musical, ou melhor, para uma (Des)Educação Musical. Este texto nasce do convite feito por forças institucionais, as quais exigem a elaboração e relatos de pesquisas comprometidas com estudos voltados à música nas suas possíveis relações com a educação. A sua elaboração permite àqueles que a realizam, compartilhar com seus pares suas escolhas, no que se refere às preferências de opção por campos teóricos, problemas e quem sabe possíveis alternativas para as situações que envolvem as situações educacionais. Por outro lado, a realização deste trabalho coloca o elaborador numa posição ímpar e dedicada somente aos iniciados em tal jornada, aqueles que após uma formação específica podem participar de eventos comprometidos com o conhecimento acadêmico, no caso desta escrita, um evento identificado com a problematização sobre presença da música nos contextos educacionais. Todavia, essa necessidade se coloca como uma colaboradora, pois sua força se estabelece para servir de palco para as outras que compõem esta escritura. Essas são aquelas que buscam colocar em movimentos enunciados que assumem dentro do campo educacional forças naturalizantes e que, por suas posições, regem a elaboração de caminhos que se propõem a estudar situações que desenham a educação como um todo. Assim, este texto também é um convite. Um convite para problematizar temas que tomam por completo meu coração, pois as escolhas que realizamos, as ações que decidimos colocar em ação, e neste caso em especial, a escolha de uma área e de um campo conceitual para tratar daquilo que decidimos estudar acontecem pelo coração, e não pelo cérebro, assim como nos coloca o Filósofo Gilles Deleuze, em sua tese de doutorado, *Diferença e Repetição* (2006). Minha escolha: Música, Infância e Educação. Entre os desenhos que compõem o campo o qual acabo de apresentar está a necessidade de perguntar como a música é pensada nesse contexto. Quando, onde, como, por que e quem deseja a música como área de conhecimento nos processos educativos nos quais as crianças são submetidas? Essas questões levam à apresentação daquela que carrega consigo a energia indispensável para este texto. A necessidade de criação em educação musical, tendo a Infância, a Música e Educação Musical como elementos que formam o território a ser problematizado, com todas suas ordens, didáticas e pedagogias. Para isso, é importante que tais dogmas e doutrinas não sejam tratados de forma superficial. Por sua vez, a negação é um parente muito próximo da necessidade de encontrar a essência das coisas. Pesquisar as forças e as intensidades, insistir no poder de inventar, fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar (TADEU, 2003). Contudo, estudar a possibilidade de inventar outras relações com uma determinada área exige profundo conhecimento sobre o que se quer problematizar (CORAZZA, 2008). Para realizar tal empreitada, é preciso estar totalmente envolvido com essa música, com essa educação, tomado pelos seus conceitos,

intimamente ligado aos seus afazeres. Tocar suas melodias, ouvir suas harmonias, deixar-se atravessar por seus temas, formas, estilos. Perceber os timbres, as intensidades, as velocidades, as sensações e fazer dessa relação não um lugar produtor de buscas. Essa impulsão é por forças positivas, criativas e que se afastam das vontades de negação e desconstrução por optar pelo desejo de criar. A realização da (Des)Educação Musical sugere alguns procedimentos, como, gaguejar a execução das frases melódicas, tornar disformes os compassos, inventar trechos sem tonalidade definida, buscar irregularidades nos ritmos. Criar novos trítomos nas relações entre aqueles que tentam ensinar música e os que acreditam estar aprendendo. Ter na dissonância o desconforto, o incômodo como elementos da força produtora da novidade. Procura essa impulsão pela vontade de que novas perguntas possam ser feitas sobre ensinar e aprender música. Criar novas situações, outros sítios que têm como intenção transformar as situações que envolvem ensinar e aprender música em ações criativas. Para isso, as forças que compõem a criação musical são emprestadas para contaminar os outros componentes desse lugar no qual a (Des)educação busca se realizar.

A musicalização através da flauta doce, o coral infantil, as doutrinas com desenhos de espiral, técnica vocal, estágios de desenvolvimento musical, lúdico, repertório, práticas educativas, percussão corporal, escrita musical, construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, objetivos (geral e específico), planos de aula, grade curricular, ementas, conteúdos, didática. São traços que ajudam a compor o campo da educação musical e se tornam, também, traços da (Des)Educação Musical na medida em que passam a ser tratados como forças da mesma. Necessária para a elaboração deste texto, a educação musical passa a ser tratada como um lugar a ser reinventado. É o território que é, temporariamente, abandonado que se transforma quando a volta ao mesmo acontece. Como na forma sonata, onde a reexposição do tema apresenta a repetição de um novo. (Des)educar é traçar idas e, principalmente, voltas aos lugares entendidos como calmos, tranquilos, acabados (ritornelo). Não se trata de abandonar ou negar seus movimentos, suas forças, mas, sim, buscar a invenção de novos sentidos para a música nos espaços educacionais.

Assim como a filosofia não cria seus conceitos do nada (CORAZZA, 2002), a (Des)educação Musical o faz provocada pela própria educação musical. Afastando-se dos modelos de pesquisa que, têm na tomada de fatos, o critério para sua realização (empirismo), a razão como guia que proporciona um encontro entre o racional e a realidade (racionalismo), da pesquisa que atribui exageros afetivos ao pesquisador e pesquisados, foco nas subjetividades, indivíduos, no Eu, nas investigações carregadas de nostalgia, na busca por algo a ser reconstituído (romantismo) esse trabalho dirige sua energia para a criação (CORAZZA, 2008). *E por onde começa essa realização?* Não existe um ponto de partida, nem um lugar a ser alcançado, ao mesmo tempo em que o início acontece na relação com a própria educação musical. Não se trata de elaboração de uma nova ordem. Minha pretensão não se refere a eleger uma teoria (novos dogmas e doutrinas) que possa ocupar lugar nos referenciais didático-musicais. O que temos é o território da educação musical a ser problematizado, sacudido, virado de cabeça para baixo, esquartejado de tal forma que suas leis sejam dissolvidas, e os lugares comuns deem espaço para que outras energias possam ser experimentadas, possibilitando a criação de novas formas de pensamento, as quais questionam e ultrapassam verdades (LEVY, 2007). Traçar uma rota que proporcione encontros com o fora da educação musical, “o não estratificado, o informe, um espaço anterior, espaço de singularidades, onde as coisas não são ainda, uma abertura para o futuro”, p. 3, 2007). Criar grafias, formas de tocar, de ouvir, compor, cantar. Tirar da educação o peso da ordem, da avaliação, da ciência, da proposta curricular, da formação, dos conteúdos e trocar pela leveza da criação, da arte. Uma arte que não

tem nem uma sujeição ao dragão dos valores estabelecidos (aos sistemas, aos idiomas às técnicas, às ideologias, à moral, às estéticas, aos valores transcendentais, etc.) nem um compulsivo dizer não, uma tentativa de criar novos valores para substituir os antigos, mas sim uma vontade de potência, um gosto pelo risco, pelo jogo, necessidade de produção, de criação: vitalidade pulsante. (COSTA, p. 148, 2007).

Realização



Uma arte-criança, que tem no “esquecimento e no novo começar” (NIETZSCHE, p. 42, 2008) suas forças. Uma arte que, apesar de leve, traz consigo a força do leão, energia necessária à vontade de metamorfosear os valores que regem os territórios musicais e educacionais (ibid). Não se trata de descobrir a verdadeira música ou ainda de legitimar uma educação escondida. A música não é um mapa a ser desvendado ou, ainda, um conjunto de cifras que necessitam ser interpretadas, pois carregam consigo os segredos que nos permitem adentrar no universo da criação (FERRAZ, 2005). Tampouco descobrir a essência dos sons musicais e colocá-los a serviço de uma pretensa necessidade de guiar o desenvolvimento e a salvação das crianças. A vontade é a de dispersar, disseminar, desestruturar o significado, a estrutura, o saber (CORAZZA, 2003) e produzir algo que ainda não foi dito, tocado, ouvido, escrito. É a de produzir uma relação com o conhecimento na perspectiva da criação, onde conhecer não é revelar, descobrir, identificar, mas criar, inventar, produzir (TADEU, 2003). O que já foi dito? Cidadania, autonomia, diálogo, liberdade, inclusão social, educadores musicais, reflexão, interdisciplinaridade, pedagogia, especialização, inclusão social, diversidade, ensino, habilidades e competências, respeito à diferença, pedagogia musical, avaliação, infância, formação de professores, expressão aprendizagem, aula de música, métodos, imaginação, identidade, teorias, parâmetros curriculares. Palavras que compõem o discurso educativo, fórmulas para a salvação da sociedade, plataformas políticas, justificativas das pesquisas, tratados educacionais. Palavras obstinatos¹ que, em nada têm a ver com ritornelos (DELEUZE, 2005), travestidas com pompas são apenas as palavras de ordem (COSTA, 2006) de uma educação que orienta suas ações pela busca de um conhecimento pautado

pela adequação ou correspondência entre duas ordens de existência (aparência e essência, sensível e inteligível, realidade e representação, conceito/pensamento e coisa-em-si). A (Des)educação Musical caminha em outra direção, ou seja, entrega suas forças para a pesquisa daquilo que anima o ato de produção das coisas, no impulso que leva à sua criação, no *fiat* que as faz vir à luz. Em última análise, isso significa pensar o conhecimento como criação, como invenção. (CORAZZA, SILVA, 2003, p. 23).

Uma relação com conhecimento que atribui aos objetos de estudo essências permanentes, fixas nas quais as coisas são entendidas como entidades imóveis não permite que novos sentidos sejam criados. Ao negar essa possibilidade todo o pensamento dirigido à educação limita suas ações à descoberta de algo que já está dado como pronto, pois todos os processos se voltam à busca de um significado pré-determinado. “Não se trata de realizar uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, pré-existente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito” (CORAZZA, SILVA, 2003). Descobrir esses significados alinha-se com as propostas educacionais que buscam fazer dos alunos cidadãos, responsáveis, autônomos e capacitados para construir uma sociedade melhor. Formar “um homem capaz de construir uma sociedade bem mais instruída – um homem mais bem dotado, capaz de construir uma sociedade diferente” (SCHÉRER, 2009). Esses são os alimentos da identidade, do culto ao sujeito, do aluno-sujeito. Principal alvo das ações educacionais, esse aluno é a criança, idealizada, dotada de características comuns a certo número de indivíduos, sujeito, pessoa, infância.

conceptualizada e falada como um estágio, uma etapa, uma condição que, à primeira vista, deve ser reprimida e superada... ir em direção de outros estágios, etapas, condições tais como a puberdade, a adolescência, a adultez ou a velhice. (CORAZZA, 2000, p. 32).

Sujeito criança, ser determinado, tem nos processos escolares definidas todas as etapas necessárias para o seu desenvolvimento pleno e saudável. (Des)educar é buscar formas artísticas de burlar o aprisionamento dos conceitos que tratam a infância a partir das premissas acima apresentadas. Tais estatutos agem de forma a não permitir que se criem atalhos, os saltos não são permitidos, desvios, contornos, fugas não são possibilidades. (Des)educar é fugir dos planos onde o objetivo é andar pelas trilhas propostas,

¹ Ao modo das repetições da música popular onde algum instrumento repete sempre uma frase rítmica.

aprender, ser avaliado e considerado capaz como aluno e chegar a um lugar comuns a todos. Sair desse trajeto é romper com o instituído. Tornar-se um marginal. Definição: sujeito da identidade aprovado, bom aluno, boas notas, bom cidadão, autônomo. Superar o não saber ao mesmo tempo em que supera a condição de infância. Essa educação também é musical. Nesse lugar, a música se enfraquece enquanto arte, produtora de sentidos, energia criativa. Tratada como as disciplinas que compõe as propostas curriculares, sendo validada pela capacidade que tem de ser avaliada enquanto conteúdo passivo de organização didática. As relações estabelecidas não acontecem pela via da produção de pensamento artístico musical, mas, sim, pela quantificação e avaliação dos conteúdos apropriados pelos alunos. Disfarçado pelo discurso que atribui à música um papel fundamental na formação, toda a energia produtora da arte perde-se no emaranhado hierárquico e burocrático que o tratamento dado à música recebe nos espaços educacionais.

Problematizar a música enquanto área que compõe as propostas curriculares da educação seja nos espaços formais ou informais é objetivo dessa escritura; pensar como ouvimos, tocamos e cantamos o nosso cenário cotidiano através da busca pela invenção de novas formas de ouvir, tocar e cantar nossa vida; criar outras formas de relações entre a música e os espaços educacionais. Nesse movimento, desestabilizar a educação, fazer ruir seus alicerces através das energias sonoras, de melodias potentes, harmonias sem explicação e de ritmos irregulares. Para que a música possa fazer tremer as bases, os pilares de conceitos entendidos como verdades do campo educacional essa arte deve se constituir de energias suficientemente potentes para tal empreitada. Entender a música como disciplina, conteúdo, saber a ser adquirido, verificável conduz ao esvaziamento de suas potências. A (Des)educação Musical consiste em fazer uma opção pelo desejo de expandir, crescer, vencer resistências (DIAS, 2005). Os pensamentos produzidos pela (Des)educação são movimentados pela vontade “de criar, inventar, produzir” (CORAZZA, 2003) como traços de intensidade de vida. Uma arte desse tipo é livre da imposição de sentido pré-determinado. Deve ser vazada, fluente para que possa despertar a criação, o poder de invenção, inaugurar novas possibilidades de viver e pensar (DIAS, 2005). Essa música é um movimento da vida, não podendo ser pensada fora dessa instância,

algo que invade o lugar do brincar, de fabular, de namorar, de morar. A música não se cala, ela carrega uma resistência que não pode ser interrompida. Transborda. Ressoa. Assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o princípio é a existência de sons. (LINO, 2008, p. 24).

Território que, em nome da criação, se coloca como plano a ser desterritorializado. Notas fora das escalas, afinações inesperadas, dissonâncias, ritmos descentrados, ruídos, barulhos, partituras escritas com pregos. Mãos de pedra tocam seus tambores e executam frases, cadências, modulações de silêncio. Mãos que não desejam fazer a seguinte pergunta: o que é música? Mas interessadas em como que ela é música? Como pode ser música? Mãos que buscam nas escutas mais que atribuir relações entre notas e significados, pois desejam garimpar detalhes de ataques, timbres, arcadas, toques, libertando-se da dualidade entre uma escuta técnica e uma escuta teórica. Música que, através das suas forças se torna marginal, não por nascer fora das estruturas escolares, das instituições musicais “conservatoriais”, das hegemonias estéticas, das hierarquizadas formas de concerto, das pedagogias, mas por inventar alternativas às formas que tais espaços e instituições propõem a música enquanto elemento da educação. (FERRAZ, 2005). Livrando-se de uma composição pautada pela relação simplista entre objetos sonoros e organização dos sons produzidos por esses ao tratar da criação música como uma simples forma de organização sonora. Mãos que buscam “maneiras de agenciar e capturar forças musicais que se encontram nos sons e nas notas em combinação, ou não, com outras formas de expressão (GUBERNIKOFF, 2007).

Como escrever sobre (Des)educação Musical? Alguém há de perguntar, e os violinos? E os grandes concertos, as óperas, sonatas e sinfonias, legado histórico cultural e artístico da humanidade? Todos estão aqui, ao lado dos tocadores de todo os tipos de tambores, mas também, ao lados daqueles

que tocam por pura inutilidade, ouviram as quatro estações, sabem do verão por que gostam de empinar pipas, sabem da primavera pelo mesmo motivo, sabem do inverno pelo simples fato do frio e, do outono por que é quando as folhas caem. Com suas datas de nascimento, cicatrizes, obras, vontades, ouvidos, seus desencontros, fotos, partituras, moradas, tragédias, bocas, instrumentos, desejos de composição, roupas (ou a falta de), fomes, escolas, mecenas, amores, tristezas, músicas, músicas, músicas... Todavia, não é desejo desse texto sugerir que o trabalho (des)educativo acontece pela via de uma “polibiografia” contando a história de todos os citados. Os traços das vidas de compositores, músicos, alunos, crianças, professores não são utilizados como referências biográficas. Não no sentido de pautar ou de validar uma história de vida, explicar fatos, elaborar um sentido para uma obra, entender um comportamento, desenhar uma personalidade. “Não são mais determinações empíricas, psicológicas ou sociais,” (DELEUZE e GUATTARI, 2005, p. 93). São rajadas de energia que, ao mesmo em tempo que atravessam a vida dos citados, podem invadir os campos de atuação da educação e da música, criando um plano para invenção desse pensamento, mas, também, servindo de alimento para aqueles que vão, através de seus movimentos criar a (Des)educação Musical. Esse é o plano de composição (DELEUZE e GUATTARI, 1992) lugar de elaboração deste texto. Se, na filosofia, não se faz algo dizendo-o, mas, faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual nas artes quem realiza o pensamento são as figuras estéticas. A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência que é uma imagem de Pensamento-Ser (número), os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo. As grandes figuras estéticas do pensamento e do romance, mas também da pintura, da escultura e da música, produzem afectos que transbordam as afecções e percepções ordinárias, do mesmo modo os conceitos transbordam as opiniões correntes (Ibid). Tais planos não se diferenciam por grau de importância, mas, sim, pela forma que escolhem realizar o corte no caos. Da mesma forma que, ao realizar esse corte, não estão criando territórios isolados e puros. Frequentemente, os pensamentos produzidos em ambos os planos se atravessam, fazendo com que, ao produzir afectos e perceptos, conceitos sejam tangenciados pelas forças artísticas, assim como os conceitos podem atravessar o bloco de sensações produzido pela arte. Ao escolher o plano de composição, este trabalho busca na arte os principais elementos para a realização de suas vontades. Mas o realiza buscando, também, problematizar conceitos. Como fazê-lo? Valendo-se das potências da arte para problematizar o que é dito sobre música no contexto da educação. Utilizando-se da criação artística para inventar novas relações entre o que se entende por ensinar e aprender música. Deixando-se atravessar pelo bloco de sensações que arte produz de tal forma que os conceitos produzidos na (Des)educação Musical estejam embriagados de perceptos e afectos.

Qual o caminho escolhido para realizar esse trabalho? Aquele que leva ao limite as métricas, as elaborações dos acordes, as frases, as normas, os planos pré-estabelecidos, a destruição dos tempos regulares. Aquele que leva o educador, o músico, o professor, a criança ao limite da percepção sobre educação e música. Aquele foge do autoritarismo do sujeito da identidade, da veneração do eu que nega a possibilidade de invenção não só da arte e da música, mas também da possibilidade de reinvenção de si mesmo. Para tanto, produzir movimentos minoritários em relação às músicas, aos seus elementos e às relações estabelecidas entre os que ensinam e os que aprendem. As antigas ideias, os velhos motivos dão lugar para a criação de novos pensamentos. “Pensar é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 73).

Essa é a cena proposta por esse trabalho, seu plano de produção de sensações e ideias. Cena composta pela educação, música e infância, três linhas do plano no qual a (Des)educação Musical vai produzir seus movimentos. Plano onde as figuras estéticas, ao produzirem arte, são atravessadas por conceitos e juntos caminham na busca pelo fora desses territórios, fazendo desse movimento a própria obra (Deleuze, 2006). Ao modo de John Cage, por que escrevo este texto? Porque quando escrevo não ouço a música sobre a qual realizo tal tarefa. Faço-o para criar a possibilidade de ouvir algo que ainda não ouvi.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. *História da Infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. *Para uma filosofia do Inferno*. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

_____. *Cantos de Fouror: esrileituras em filosofia-educação*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Rogério. *Livre improvisação e pensamento musical em ação: novas perspectivas (ou na livre improvisação não se deve nada)*. In.: Notas e gestos – relatos composicionais. Organizador: Silvio Ferraz. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007. Cap. 9, p. 143 – 17

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro. Editora Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Lógica dos sentidos*. Tradução: Luiz Roberto Salinas. São Paulo, Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix . *O que é a filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche e música*. Editora. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FERRAZ, Silvio. *O livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição] – um livro de música para não-músicos para músicos – Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2005.*

GUBERNIKOFF, Carole. *A presença do presente*. In. : Notas, atos e gestos – relatos composicionais. Organizador – Silvio Ferraz. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007. Cap. I, p. 9 – 18

LEVY, Tatiana Salem. *O fora como o (não) espaço da literatura*. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=o+fora+como+o+%28n%C3%A3o%29+espa%C3%A7o+da+literatura&hl=pt-BR&lr=>. Acesso em: 7 de julho de 2007.

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

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*. Tradução e notas explicativas das simbólica nietzscheana: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

SCHÉRER, Rene. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

Música na Escola Básica: espaços e tendências na contemporaneidade

Caroline Cao Ponso
Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS
cacapo@gmail.com

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado que dissertou sobre as concepções de música de um grupo de crianças de seis e sete anos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. O trabalho investigou construções, relações, reelaborações, modos de agir e pensar sobre música do aluno a partir de sua interação sociocultural no contexto da escola. O artigo pretende discutir o papel da mídia na escola relacionando-a aos saberes cotidianos midiáticos do aluno que são evidenciados na aula de música como um suporte a aprendizagem musical. O enfoque metodológico da coleta de dados segue os princípios do Grupo Focal no planejamento e organização das conversas em grupo e definição do papel do mediador. Concluiu-se que a criança em processo de interação musical constrói os conceitos a partir da sua ação no contexto musical, dentro e fora da escola, e esses acabarão por se multiplicar, na medida em que a concepção de música que o aluno possui for ampla e respeitada na diversidade de práticas culturais na escola.

Palavras-chave: Educação Musical, Mídias, Música na Escola Básica.

Música na Escola

A pesquisa realizou um estudo com duas turmas de alunos do 1º ano do I Ciclo¹ de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, nas quais foram ministradas aulas de Música semanais. Investigaram-se dois grupos de alunos com o pressuposto inicial de que ocorressem interações entre os alunos e a música no decorrer das atividades.

As aulas de música descritas nessa pesquisa estão inseridas no projeto dos Centros Musicais e compartilham objetivos e metas do Referencial Curricular em Educação Musical da rede municipal de Porto Alegre, elaborado pelos professores de música da rede e pela coordenadora do projeto Cristina Rolim Wolffenbüttel (WOLFFENBUTTEL, 2009).

Os Centros Musicais têm por objetivo descentralizar a Educação Musical na rede, articulando-se em forma de núcleos instrumentais e de canto. Tal estratégia possibilita que os alunos da rede circulem pelas escolas para estudarem música conforme os seus interesses. Isso quer dizer que um aluno de uma escola que não tenha aulas de música possa ir até outra escola da rede municipal que as tenha.

O processo de interação entre os alunos e a música na sala de aula durante os três meses e meio da coleta da pesquisa de mestrado resultaram em experiências e atividades esclarecedoras sobre o fazer musical e as apropriações que transformam esse fazer em conhecimento musical.

Metodologia

A coleta de dados foi realizada nas aulas de música regulares com as duas turmas. Em todos os encontros realizou-se a filmagem integral, do início ao fim de cada período. Após a realização da transcrição completa das vinte horas e trinta e oito minutos da filmagem, uma leitura mais detalhada sobre a minutagem anotada permitiu uma organização a partir das ações das crianças. Essas ações significativas evidenciaram modos de ser e de agir diferenciados e complementares na prática musical. Ao mapear essas ações, percebi que esses modos se aglutinavam em temas específicos, pois ora tratavam da corporeidade, ora do protagonismo infantil, ora sobre trocas sociais. Conforme fui percebendo que as ações dos alunos dirigiam-se a esses temas específicos, organizei um quadro com a finalidade de anotar a recorrência dessas ações em categorias.

É importante ressaltar que as categorias foram extraídas do próprio material coletado no momento em que realizei uma leitura pormenorizada posterior à transcrição total dos vídeos. Destaco a importância

¹ PONSO, Caroline Cao. **Música na Escola: Concepções de Música das Crianças no Contexto Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

que essas categorias têm, pois se originaram a partir do próprio material empírico e permitiram uma organização dos eventos e casos relevantes por suas características reveladoras de cada ação, expressão, atividade, produção ou construção dos alunos.

As categorias revelam possibilidades que a aula de música propicia para que as concepções musicais das crianças se elaborem e sejam desenvolvidas.

A leitura aprofundada do material empírico permitiu identificar sete categorias que surgiram das construções feitas pelos alunos na aula de música, em interação com os colegas e com os materiais musicais. Denominei as categorias a partir da ação feita pelas crianças, elencando-as de A a G.

São elas:

- A- Verbalizações: o que é música;
- B- Analogias: a música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos;
- C- Relações de *background*: elementos musicais evocados na aula, construídos no contexto social;
- D- Corporeidade: a música no gesto;
- E- Protagonismo: a condução do trabalho pelos próprios alunos;
- F- Construções musicais: elaborando conceitos;
- G- Competência e identidade.

As categorias foram identificadas na transcrição primeiramente para levantamento, classificação e periodicidade em que apareceram no material; no entanto, elas servem como um recorte qualitativo das experiências musicais dos alunos em aula. As categorias se propõem a interpretar os dados na sua totalidade, não se restringindo à soma das interpretações. “As codificações ou categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes, etc. Podem prestar-se ainda a análises quantitativas” (GATTI, 2005, p. 53).

A seguir apresento a categoria B, escolhida para a discussão desse artigo².

Analogias: a música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos

A **categoria B** diz respeito à música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos. Essa categoria foi definida especificamente em relação aos meios midiáticos de comunicação pelo relevante número de aparições na coleta de dados. A categoria B de alguma forma está contida na categoria C porque diz respeito aos elementos musicais oriundos de vivências escolares ou extraescolares e do contexto familiar e social; no entanto, distingue-se dela por estar diretamente relacionada às mídias como o rádio, a televisão, o videogame, os filmes ou a internet.

Para exemplificar a categoria B trago a fala dos alunos PED e WIL³, na qual comentam o que fazemos nas aulas de música:

Professora: Por que vocês só falaram que gostaram de ‘tocar’ alguma coisa?

Wil: Porque é a aula de música!

Professora: O que tem a aula de música?

Wil: Tem a ver a música.

Professora: E é só tocar que tem a ver?

Wil: Não, tem que cantar.

Ped: Tem que dançar.

Wil: Tem que ‘cantalorar’.

² Para a descrição e análise das outras categorias, acessar a dissertação em: <http://hdl.handle.net/10183/36378>.

³ Os alunos foram identificados por três letras com a finalidade de preservar as identidades dos mesmos.

WIL: E tem que dançar que nem o Michael Jackson. (WIL levanta e dança)

Outros elementos da mídia aparecem no decorrer das aulas, na fala das crianças.

Na turma A, para iniciar o projeto dos *Saltimbancos*, conto o seguinte trecho da história do livro *Os Músicos de Bremen*: “Estamos indo para Bremen, e o que vamos encontrar lá com certeza é melhor do que virar canja. Você sabe tocar clarinete. Nós quatro juntos vamos fazer um belo som!”⁴ Nesse momento da história questiono, com relação à ilustração da página:

Professora: Cadê o clarinete?

WIL: Tá aqui. É o instrumento do Lula Molusco.

Professora: Quem é o Lula Molusco?

A maioria da sala responde: É o amigo do Bob Esponja⁵.

Em outra situação, para desenhar o jumento, personagem que RAF iria representar, pergunto:

Professora: De onde tu tiraste esse burro?

RAF: Eu tirei da cabeça, eu tenho que pensar pra fazer.

Professora: Qual o burro que tu pensaste?

RAF: O Shrek, eu tenho o 3 (filme). Eu vi muitas vezes.

Na sequência das atividades relacionadas aos *Saltimbancos*, no processo de escolha das músicas dos personagens para a apresentação da peça, CAU sugere que os gatos cantem “Eu sou o negro gato”⁶, entando esse trecho que primeiramente fez sucesso na voz de Roberto Carlos, mas regravada pelo MC Leozinho para a novela das oito⁷.

Para escolher a música de seu personagem que deveria fazer um solo, o aluno WES diz que o galo poderia cantar a música do Luan Santana “Metereor”. Nesse momento toda a turma canta a música inteira do Luan Santana, que foi a mais tocada na rádio naquele mês.

Na turma B, percebi elementos da categoria B na execução de um ritmo que LAR tocou no tambor para acompanhar o ritmo de samba do teclado. Quando paro a batida eletrônica do teclado, LAR modifica sua batida para uma batida funk, como se a ausência do ritmo de base anterior cedesse lugar ao ritmo mais conhecido e familiar para ser executado sozinho, uma vez que esse ritmo é o mais ouvido por ela no rádio, conforme relatou.

Sobre os desafios que a mídia contemporânea provoca na educação musical, SOUZA (2000) questiona como a área se comporta diante desse novo paradigma, assim como quais problemas a globalização cultural traz para a aula de música. Os professores estão atentos, preparados e agindo sobre esse paradigma? Os textos da autora e seus questionamentos me acompanham na prática diária em sala de aula, pois muitas manifestações musicais dos alunos se relacionam com conhecimentos midiáticos não escolares. Incorporar esse saber ao conteúdo musical é imprescindível para o reconhecimento da funcionalidade da aula de música pelo aluno.

Os exemplos que trago por ocasião da coleta são temporais e provavelmente estarão datados muito em breve quando outros ritmos surgirem ou outros cantores estiverem na ‘parada de sucessos’. Essa mobilidade e renovação ocorrem em todos os âmbitos da música, sendo necessária uma

⁴ Os Músicos de Bremen. Jacob e Wilhelm Grimm; ilustrações de Hans Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P. 08.

⁵ Personagem de um desenho animado produzido pela Nickelodeon.

⁶ Negro Gato, composição de Getúlio Cortes.

⁷ Novela Duas Caras da rede Globo, veiculada em 2007. A música continuou sendo tocada na rádio e consta no CD da trilha sonora da novela.

constante apropriação das novas tendências midiáticas, principalmente no trabalho com as crianças pequenas, nativos digitais.

A categoria B aparece de modo mais efetivo na turma A, pelo fato de termos realizado uma atividade interdisciplinar envolvendo CDs, livros, áudios e vídeos sobre *Os Saltimbancos*. As relações que os alunos fizeram com os elementos de sua vivência cotidiana ligadas à mídia parecem ter ocorrido pela presença e dinâmica desses materiais utilizados.

Conclusão

Para pensar a música na escola a partir de uma abordagem que considera o contexto e a cultura do aluno, o professor, mais do que se preocupar em transmitir um repertório dissociado do contexto escolar, pode encontrar espaço junto aos alunos na busca por interesses sonoros comuns. Com esta pesquisa, acredito que é possível estarmos mais atentos à expressão da corporeidade infantil, ao protagonismo das crianças em decidir sobre a dinâmica da aula, e em proporcionar um espaço real de troca de saberes e de paisagens sonoras a que cada criança pertence.

Os resultados da análise das categorias, imbricadas na concepção de música das crianças, evidenciou o papel das trocas sociais na constituição das ideias e conceituações acerca da música, que estão em constante reconstrução se em contato ativo com os materiais musicais. As categorias levantadas evidenciaram diversas maneiras em como essa concepção se manifesta, através de verbalizações, relações, analogias, pela corporeidade, no protagonismo e no reconhecimento em saber fazer música.

Referências

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10).

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Os Músicos de Bremen*. Ilustrações de Hans Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P. 08.

PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2011. 2 ed.

PONSO, Caroline Cao. *Música na Escola: Concepções de Música das Crianças no Contexto Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Jusamara. (org) *Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPGMUS, UFRGS, 2000.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. Tese (Doutorado em Música) PPGMUS/DEMUS/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

Musicalidade e corporeidade: ritmos brasileiros em sala de aula

Raimundo Rajobac (UPF)
rajobac@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como principal objetivo contribuir criticamente com a prática do professor de música no dia-a-dia da sala de aula, apontando para o potencial do trato pedagógico didaticamente direcionado com a cultura e rítmica brasileira no contexto escolar. Ritmos brasileiros ligam-se diretamente à dinâmica de relação entre corpo, cultura e musicalidade. Por isso a importância do trato pedagógico com os ritmos brasileiros em sala de aula. Os seres humanos destacam-se na natureza por a sua capacidade de produzir cultura. O homem só chegou ao seu estágio pleno de desenvolvimento devido a um processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes que foram modificando até mesmo o seu componente biológico e música ocupa lugar determinante em tal processo. Neste trabalho, será posto em foco o potencial pedagógico-cultural dos ritmos brasileiros no interior do processo de educação musical no cotidiano escolar. Como ponto de partida será tomada a ideia básica segundo a qual processos pedagógico-musicais bem direcionados didaticamente e que tomam como conteúdos os ritmos brasileiros, sua dinamicidade e pluralidade, contribuem de forma significativa para o processo criativo e ativo de musicalização dos educando musicais, principalmente quando se pretende por em foco a íntima e determinante relação entre musicalidade e corporeidade no contexto da educação musical na contemporaneidade.

Palavras-chave: Musicalidade, Corporeidade, Ritmos brasileiros.

Corpo, cultura e musicalidade

Ritmos brasileiros ligam-se diretamente à dinâmica de relação entre corpo, cultura e musicalidade. Daí a importância do trato pedagógico os ritmos brasileiros em sala de aula. O que diferencia o homem de outros animais é, sobretudo, a sua capacidade de produzir cultura. Não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura. O homem só chegou ao seu estágio pleno de desenvolvimento devido a um processo cultural de apropriação de comportamentos e atitudes que foram até mesmo, modificando o seu componente biológico. O modo de expressão musical e corporal está intimamente ligado à cultura rítmico-musical de um povo e sua história. O corpo é uma composição da cultura, porque expressa elementos característicos da sociedade da qual faz parte: cada gesto que fazemos, a maneira como sentamos ou caminhamos, como dançamos e fazemos música. Os costumes com o corpo da gestante, hoje a recomendação é para que ela se movimente, ao contrário de alguns anos atrás, os cuidados com o bebê, tudo faz parte de uma determinada cultura, que não é melhor nem pior que qualquer outra, só é vivida em épocas diferentes. Marcel Mauss, antropólogo francês, que já na década de 30 definiu as maneiras de comportamento de cada sociedade. Mauss considerou os gestos e os movimentos corporais [e musicais] como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações, de pai para filho; podendo-se falar em técnica, segundo Mauss, unicamente por ela ser cultural (MAUSS apud DAOLIO, 1995, p. 26).

O conjunto de posturas e movimentos do corpo e sua adaptação musical representam valores e princípios culturais. Portanto, discorrer sobre o corpo, cultura e musicalidade significa discorrer sobre a sociedade na qual este corpo está inserido. Conforme nos expõe Daolio “a especificidade da raça humana é se apresentar e se dispor através de grandes diferenças. Embora se apresentando diferentemente, os homens não perdem a condição de membros da espécie humana”. (1995, p. 26). Nesse contexto, a pesquisa antropológica¹, pode ser útil à educação musical em sentido lato e em específico à prática do professor de música em sala de aula, na medida em que orienta determinadas práticas profissionais num grupo específico e numa dada época. O professor de música, por trabalhar com as pessoas por meio da relação musicalidade e corporeidade, está trabalhando também com a cultura imprimida nesse corpo e

¹ A antropologia, mas precisamente a antropologia social, propõe-se a estudar tudo o que constitui uma sociedade – seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, suas criações artísticas. Ou seja, trata-se de estudar o homem em todas as suas práticas e os seus costumes, portanto, a antropologia pode estudar também a nossa sociedade conhecida também pelo termo ‘antropologia das sociedades complexas’, que permite o estudo de qualquer grupo contemporâneo: operários, militantes de um partido político, homossexuais, grupos religiosos e etc. (LAPLANTINE apud DAOLIO, 1994, p. 21-24).

expressada por ele. “Portanto, mexer no corpo [e sua musicalidade] é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte. [...] Parece-nos evidente tentarmos estar atentos e conscientes em relação ao papel do corpo [e musicalidade] na cultura”. (DAOLIO, 1995, p. 27). A utilização de um conceito mais simbólico de cultura corpóreo-musical de movimento favorecerá ao ensino de música, a capacidade de conviver com as inúmeras diferenças de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diversidades intrínsecas a elas, isto é, segundo o princípio da “alteridade” no qual implica a consideração pelo “outro” a partir de suas diferenças inerentes ao que acontece no âmbito da educação musical. O trabalho com os ritmos brasileiros em sala de aula pode ser a máxima expressão de tais possibilidades. Daí a ideia de uma educação musical culturalmente plural, e que considera o outro “a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado [musicalmente] que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional [da educação musical] que faz a intervenção”. (DAOLIO, 2003, p. 124).

Ritmos Brasileiros em sala de aula: quatro planos de aula

Inúmeros exemplos poderiam ser citados nesse tópico. Contudo, considerando o espaço disponível para a publicação e primando por uma objetividade didática optamos por apresentar quatro planos de aula genericamente organizados, para que possam contribuir efetivamente com a prática do professor de música em sala de aula e aguçar sua criatividade em trabalhar com outros diversos ritmos brasileiros. A prática do professor de música em sala de aula coincide com a experiência hermenêutica, na qual a consciência que experimenta se volta sobre si mesma, e o que experimenta (professor de música) torna-se consciente de sua própria experiência; fazendo surgir, portanto, um novo horizonte que pode facilmente se converter em novas experiências (GADAMER, 2002). Assim, a capacidade de fazer experiências implica, exige do professor de música, a capacidade de estar aberto a novas experiências que possam enriquecer a prática pedagógica musical em sala de aula.

A música tem ocupado cada vez mais um lugar importante e determinante no processo formativo dos educandos. Na escola a música torna-se um dos meios mais eficazes para se atingir as crianças e os jovens. Ela vem de certa forma, influenciar na vida moral, social e espiritual do educando, possibilitando aos mesmos, uma atmosfera de alegria, ordem, disciplina, entusiasmo e criatividade, dimensões indispensáveis em todas as atividades escolares. É de comum acordo, que o grande valor da música na escola está no fato de ser uma solicitação natural dos próprios educandos. Nossas crianças, jovens e adolescentes gostam de música; gostam de cantar, tocar e estão sempre em contato com alguma experiência musical. Os ritmos brasileiros estão essencialmente arraigados na experiência de vida (corpo e cultura) dos educandos musicais. A atividade musical tem papel importante no crescimento integral do educando, contribuindo para o equilíbrio físico, mental e emocional.

O desenvolvimento musical se dá de forma processual, iniciando com experiências concretas e aos poucos se encaminhando para o conhecimento das abstrações que decorrem das experiências realizadas. As respostas à música, que no início, se dão relativamente informes e imprecisas, vão aos poucos formando uma estrutura, que conferirão base à musicalidade presente em cada aluno. Neste caminho os conceitos musicais antes experienciados vão progressivamente sendo compreendidos e assimilados. É nesta perspectiva, que o desenvolvimento musical, como todo desenvolvimento humano, parte das experiências concretas e aos poucos se orienta para o conhecimento sistemático da linguagem musical. Para que o desenvolvimento musical se efetive, é imprescindível o contato com a música e a participação em atividades musicais que possibilitem a diferenciação e integração dos elementos musicais. Desta forma torna-se possível o desenvolvimento da musicalidade através do processo de construção do conhecimento musical. Daí a importância do trabalho pedagógico didaticamente orientado com os ritmos brasileiros em sala de aula, uma vez que o mesmo, além de ser uma expressão músico-corpóreo-cultural, contribui com o processo de construção do conhecimento musical dos educandos de forma rica, criativa, dinâmica e musical.

Abaixo apontaremos quatro possibilidades de trabalho com ritmos brasileiros em sala de aula, o que dentre outras coisas exigirá do professor de música, capacidade criativa, de execução, de acesso a materiais didáticos qualificados, de aprofundamento e pesquisa históricos, e de preparação antecipada da prática de ensino em sala de aula.

Plano de aula I

| AULA I | | | |
|---|-----------------------|-------------|--|
| ESCOLA:..... | | | |
| DISCIPLINA:..... | | | |
| SÉRIE:..... | | | |
| PROFESSOR:..... | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA: RITMOS BRASILEIROS: Raízes Históricas, Musicalidade, Apreciação, Vivência e Execução. | | | |
| OBJETIVO GERAL: Possibilitar ao aluno um conhecimento mais aprofundado sobre alguns ritmos marcantes das várias regiões brasileiras. Elucidar com este trabalho, as raízes históricas de cada ritmo, e possibilitar através de elementos teóricos e práticos, o contato, vivência e visualização, das células rítmicas tipicamente brasileiras. | | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | CONTEÚDO ² | Nº DE AULAS | DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO |
| 1 - Favorecer o conhecimento e vivência a respeito do Samba, sua origem histórica, região de maior expressão. E junto a isso, favorecer o esclarecimento da estrutura teoria, instrumentação básica, apreciação e a prática do mesmo. | SAMBA | 60 min | 1-Exemplos musicais e apreciação (usar CDs e exemplos clássicos – “ <i>Pelo Telefone</i> ”) – provocar o comentário dos alunos a respeito dos exemplos apresentados. 2-Exposição Histórica a respeito do SAMBA e suas origens – Apresentação da instrumentação básica. 3-Momento prático - Divisão do ritmo em partes – explorar sons corporais – investir no uso de instrumentos – usar instrumentos disponíveis na escola – usar criatividade na criação de instrumentos. 5 – Solicitar material (instrumentos, etc.) para a aula seguinte. |

Plano de aula II

| AULA II | | | |
|---|----------|-------------|---|
| ESCOLA:..... | | | |
| DISCIPLINA:..... | | | |
| SÉRIE:..... | | | |
| PROFESSOR:..... | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA: RITMOS BRASILEIROS: Raízes Históricas, Musicalidade, Apreciação, Vivência e Execução. | | | |
| OBJETIVO GERAL: Possibilitar ao aluno um conhecimento mais aprofundado sobre alguns ritmos marcantes das várias regiões brasileiras. Elucidar com este trabalho, as raízes históricas de cada ritmo, e possibilitar através de elementos teóricos e práticos, o contato, vivência e visualização, das células rítmicas tipicamente brasileiras. | | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | CONTEÚDO | Nº DE AULAS | DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO |
| 2 - Favorecer o conhecimento e vivência a respeito do FREVO, sua origem histórica, região de maior expressão. E junto a isso, favorecer o esclarecimento da estrutura teoria, instrumentação básica, apreciação e a prática do mesmo. | FREVO | 60 min | 1-Retomada da aula anterior. 2-Exemplos musicais e apreciação (usar CDs e exemplos clássicos – “ <i>Vassourinhas</i> ”) – provocar o comentário dos alunos a respeito dos exemplos apresentados. 3-Exposição Histórica a respeito do Frevo e suas origens – Apresentação da Instrumentação básica. 4-Momento prático - Divisão do ritmo em partes – explorar sons corporais – investir no uso de instrumentos – usar instrumentos disponíveis na escola – explorar criatividade na criação de instrumentos. 5 – Solicitar material (instrumentos, etc.) para a aula seguinte. |

² Os conteúdos (ritmos) apresentados em cada aula não se esgotam em apenas uma aula. Eles necessariamente deverão ser desdobrados em aulas seguintes que deverão primar pela vivência musical de acordo com o ano escolar a partir de atividades direcionadas conforme cada faixa etária. Isso vale para todos os planos de aula.

³ O desenvolvimento metodológico não é engessado. O importante é que ele tenha uma lógica dentro do tempo de cada aula previsto pela escola, e que cada aula esteja logicamente encadeada com a unidade didática “Ritmos Brasileiros”. Isso vale para todos os planos de aula.

Plano de aula III

| AULA III | | | |
|---|----------|-------------|---|
| ESCOLA:..... | | | |
| DISCIPLINA:..... | | | |
| SÉRIE:..... | | | |
| PROFESSOR:..... | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA: RITMOS BRASILEIROS: Raízes Históricas, Musicalidade, Apreciação, Vivência e Execução. | | | |
| OBJETIVO GERAL: Possibilitar ao aluno um conhecimento mais aprofundado sobre alguns ritmos marcantes das várias regiões brasileiras. Elucidar com este trabalho, as raízes históricas de cada ritmo, e possibilitar através de elementos teóricos e práticos, o contato, vivência e visualização, das células rítmicas tipicamente brasileiras. | | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | CONTEÚDO | Nº DE AULAS | DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO |
| 3 - Favorecer o conhecimento e vivência a respeito do BAIÃO, sua origem histórica, região de maior expressão. E junto a isso, favorecer o esclarecimento da estrutura teoria, instrumentação básica, apreciação e a prática do mesmo. | BAIÃO | 120 min | 1-Retomada da aula anterior. 2-Exemplos musicais e apreciação (usar CDs e exemplos clássicos – “Baião”) – provocar o comentário dos alunos a respeito dos exemplos apresentados. 3-Exposição Histórica a respeito do BAIÃO e suas origens – Apresentação da Instrumentação básica. 4-Momento prático - Divisão do ritmo em partes – explorar sons corporais – investir no uso de instrumentos – usar instrumentos disponíveis na escola – usar criatividade na criação de instrumentos. 5 – Solicitar material (instrumentos, etc.) para a aula seguinte. |

Plano de aula IV

| AULA VII | | | |
|---|----------|-------------|---|
| ESCOLA:..... | | | |
| DISCIPLINA:..... | | | |
| SÉRIE:..... | | | |
| PROFESSOR:..... | | | |
| UNIDADE DIDÁTICA: RITMOS BRASILEIROS: Raízes Históricas, Musicalidade, Apreciação, Vivência e Execução. | | | |
| OBJETIVO GERAL: Possibilitar ao aluno um conhecimento mais aprofundado sobre alguns ritmos marcantes das várias regiões brasileiras. Elucidar com este trabalho, as raízes históricas de cada ritmo, e possibilitar através de elementos teóricos e práticos, o contato, vivência e visualização, das células rítmicas tipicamente brasileiras. | | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | CONTEÚDO | Nº DE AULAS | DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO |
| 4 - Favorecer o conhecimento e vivência a respeito do BUGIU, sua origem histórica, região de maior expressão. E junto a isso, favorecer o esclarecimento da estrutura teoria, instrumentação básica, apreciação e a prática do mesmo. | BUGIU | 60 min | 1-Retomada da aula anterior. 2-Exemplos musicais e apreciação (usar CDs e exemplos clássicos – “Casamento da Doralice”) – provocar o comentário dos alunos a respeito dos exemplos apresentados. 3-Exposição Histórica a respeito do e suas origens – Apresentação da Instrumentação básica. 4-Momento prático - Divisão do ritmo em partes – explorar sons corporais – investir no uso de instrumentos – usar instrumentos disponíveis na escola – usar criatividade na criação de instrumentos. 5 – Solicitar material (instrumentos, etc.) para a aula seguinte. Para a aula seguinte. |

Desdobramentos pedagógico-musicais

A cultura torna-se necessária para adequar o comportamento público do homem, pois, é ela que dá o caráter humano a essa espécie animal. Corporeidade e musicalidade estão intimamente ligadas às determinações culturais dos seres humanos. Assim ao lançar mão de ritmos brasileiros em sala de aula o professor de música além de favorecer a formação estética e musical, o faz, por meio das riquezas rítmicas nas quais o aluno encontra-se inserido. Segundo Queiroz, a complexidade da diversidade musical brasileira tem sido amplamente discutida e analisada por estudiosos da etnomusicologia, da antropologia e demais áreas que se dedicam ao estudo da música e suas relações com o homem e o seu contexto cultural. Compreendendo a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e os distintos discursos e “sotaques musicais” presentes em cada realidade, a educação musical brasileira tem focado sua atenção sobre os diferentes universos musicais do nosso país, buscando inter-relacionar aspectos mais abrangentes, “plurais”, do ensino da música com particularidades que configuram a nossa identidade musical. Identidade que nos singulariza pela sua dimensão plural, de universos distintos, que caracterizam os diferentes mundos musicais do Brasil, tornando este país um contexto cultural/musical que possui músicas de diferentes significados, usos e funções, simbolizando a diversidade identitária de uma cultura, a cultura brasileira (2004, p. 99ss).

É nesse sentido que ganha destaque os desdobramentos pedagógico-musicais no âmbito da cultura rítmica brasileira. É impossível pensar a natureza humana apenas biológica e desconectada da cultura. A estrutura biológica do homem permite-lhe ver, cheirar, sentir, pensar, e a cultura lhe fornece o rosto de suas visões. A cultura coordenar o universo por meio da disposição de normas sobre a natureza. Dessa forma, corpo e música passam a serem frutos da interação natureza/cultura. Ao educador musical cabe “[...] buscar um entendimento de uma cultura e/ou grupo social [e sua] [...] relevância, considerando quais os tipos de música existentes, e como eles são vivenciados pelos membros dessa cultura e/ou desse grupo” (QUEIROZ, 2004, p. 101). Ao considerar o aspecto cultural (ritmos brasileiros) de sua prática em sala de aula o professor de música não se tornar vítima a repetir modismos e, assim poderá favorecer adequadamente a aprendizagem musical diversa e criativa.

Uma educação musical que prima por trabalhar em sala de aula com ritmos brasileiros, focando a aprendizagem musical e suas interfaces com o corpo e a cultura, rompe necessariamente com a associação do termo cultura corpóreo-musical, com a pressuposição de uma única técnica sobre o corpo, onde a palavra cultura é relacionada com treinamento, adestramento do corpo. Mas, reivindica para a educação musical e para a prática do professor de música no contexto específico da sala de aula, uma ampla definição de cultura, a qual se refere ao conjunto de movimentos e costumes corporais e musicais de um grupo específico. O que para Queiroz significa firmar que por essa perspectiva, de “mundos musicais” dentro de uma mesma cultura, podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim “brasis”, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/culturais. Portanto, é importante reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira, atuando em conjunto, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletidos nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música (2004, p. 102ss). Daí o potencial pedagógico-musical dos ritmos brasileiros em sala de aula, os quais bem direcionados didaticamente favorecem a aprendizagem musical, o refinamento estético musical em tensão constante com cultura musical e corporal de um Brasil diverso.

Referências

CRUZ, Raimundo José Barros *Prática de Ensino IV*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008. (Mimeo).

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

Realização



_____. A ordem e a (des) ordem na educação física brasileira. In: *Revista Brasileira Ciência e Esporte*, Campinas, v. 25, p. 115 – 127, set. 2003.

_____. *Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física*. In: *Movimento*, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método: Complemento e índices*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

Notação musical na infância: um processo gerador de subjetividade

Sandra Rhoden (FUNDARTE)
smrarte@yahoo.com.br

Resumo: a presente comunicação é um recorte da minha pesquisa de Mestrado que aborda a subjetividade presente no fazer musical infantil. De modo específico, busca compreender os processos subjetivos das notações musicais, de um grupo de nove crianças, com idade entre 4 a 6 anos, alunos de musicalização da FUNDARTE. A epistemologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey, orienta a escolha metodológica e os conceitos relevantes da investigação, adotando-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A subjetividade das notações musicais das crianças foi compreendida, a partir de núcleos configurados em torno da materialidade, das narrativas, das relações interpessoais e simbologias compartilhadas no processo dialógico que envolveu as crianças participantes e o pesquisador. Os aportes teóricos de Silvia Helena Cruz e colaboradores (2008) possibilitaram que as interações dessa pesquisa fossem guiadas pela voz das crianças, para então apreender os fundamentos de sua subjetividade.

Palavras-Chave: Notação musical, Subjetividade, Pesquisa com crianças.

Introdução

Compreender o que meus alunos estavam representando no papel, e qual o sentido e o significado subjetivo, para si mesmos, dessas representações, passou a ser uma inquietação para mim no decorrer da minha prática pedagógica. Para entender melhor suas produções, procurei dialogar com as crianças, buscando saber um pouco mais sobre a presença de elementos, não necessariamente musicais, que surgiam nos registros de suas criações musicais. Solicitei que as crianças falassem sobre o que tinham anotado, e pude perceber que suas explicações ultrapassavam as questões musicais, parecendo estar completamente absortas ao registro dos elementos formadores da música (altura, duração, intensidade, timbre, ritmo e melodia).

A partir das inquietações sobre as notações musicais, realizadas pelos meus alunos, e, considerando, principalmente, os comentários que faziam sobre as notações musicais que realizavam, percebi que essas informações eram preciosas e que necessitavam de um maior questionamento: por que as crianças trazem elementos de sua vida pessoal e social para as notações musicais? O que ocorre durante o processo da atividade de notação musical? Qual o sentido e o significado subjetivo das notações musicais das crianças?

Estudos sobre a notação musical da criança

Revisando a literatura sobre a notação musical, encontrei pesquisas recentes e importantes para a área da educação musical, dedicadas à alfabetização musical (BAMBERGER 1990; CESTARI 1983; FREY-STREIFF 1990; LINO 1998; SALLES 1996). As pesquisas focalizam a compreensão da criança ao realizar a notação musical do ritmo e da melodia, buscando também uma explicação para o desenvolvimento cognitivo que ocorre nesse processo. Também chamam a atenção sobre as formas de organização e reorganização que o sujeito realiza ao apreender e realizar a notação musical. Além de traduzir o seu conhecimento musical, ao realizar notações, adquire e desenvolve o conhecimento cognitivo.

Refletindo sobre os estudos, verifica-se que não foi intenção dos autores analisarem o lado subjetivo do sujeito e, sim, como ele representa graficamente aspectos relacionados à música, juntamente com as contribuições para o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Cruz (2008, p. 12) “os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências das crianças, geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo”. Nesse sentido, percebi a necessidade de ampliar o olhar da pesquisa, prestando atenção no que a criança revela, em todo o processo de notação, uma vez que o contexto das crianças é evidente e presente nas suas grafias.

Estudos sobre o método

A pesquisa qualitativa orienta-se pela produção de sentidos subjetivos e significados do sujeito participante, no espaço em que ela ocorre. Por esse motivo, compreende a importância da subjetividade inserida no método.

A subjetividade é caracterizada pelo mundo interno do ser humano, através do seu íntimo, expressando emoções, sentimentos e pensamentos, que serão responsáveis pelas relações com as outras pessoas.

De acordo com Gonzáles Rey (2005b, p. 36), o termo subjetividade é definido como “um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana”. A subjetividade está presente tanto no sujeito individual, como nos vários espaços sociais em que ele se insere, sendo, tanto o individual quanto o social, aspectos constituintes da subjetividade.

Subjetividade: sentido e significado

A nossa realidade é constituída por elementos objetivos, que influenciam a formação da nossa subjetividade. Essa mesma realidade não deixa de ser subjetiva, quando os elementos objetivos ganham um sentido subjetivo, a partir das significações já construídas, que fazem parte da nossa história e das significações do momento atual. Essa relação forma uma complexidade, dificilmente, compreensível fora do terreno das significações.

O sujeito se expressa e se integra no processo de fazer sentido no que Gonzáles Rey chama de “configurações”, tornando-se capaz de agir, de modo colaborativo. A dimensão social da subjetividade não significa que ela é externa, mas que forma, com a dimensão interna, uma só configuração, capaz de gerar vários sentidos e significados. Para debater sobre o sentido e o significado é preciso compreender para apreender a complexidade que esses termos geram.

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 225), “os significados são produções históricas e sociais, são eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”. Desse modo, qualquer atividade realizada pelo sujeito gera significados, pois ele “transforma a natureza e a si mesmo na atividade”. O significado também pode ser compreendido pelas apropriações que o sujeito constitui e compartilha, a partir da sua subjetividade. Sob o ponto de vista de Gonzáles Rey (2004, p. 60), “os significados não geram emoções de forma direta”, sendo o contrário do sentido que transcende o significado, pois não pode ser entendido como uma dialética natural externa do sujeito.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 227), “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que, com mais precisão, expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. Da mesma forma, Gonzáles Rey (2005a) amplia o seu olhar pelo sentido, quando diz que:

O sentido não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim diretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra, em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas e conceitos distintos de construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma como se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão (GONZÁLES REY, 2005a, p. 116).

Partindo das contribuições teóricas sobre o sentido e o significado, podemos compreender que o significado é o ponto de partida para a configuração do sentido subjetivo do sujeito. A determinação de um espaço simbólico, onde o sujeito realizará alguma atividade, oportunizará a produção de sentido. Para abordar o sentido e o significado das representações sociais do sujeito, intrínsecas na subjetividade social e individual, Gonzáles Rey sugere a criação de um cenário de pesquisa

Com a finalidade de compreender o sentido e o significado subjetivo da notação musical das crianças, esta pesquisa foi construída, na perspectiva da pesquisa qualitativa e subjetividade experimentada e defendida por Gonzáles Rey¹. Para este autor, o estudo da subjetividade está vinculado aos métodos de pesquisa, que tornam possíveis a sua observação. No caso da presente pesquisa, as manifestações empíricas dos sujeitos assumem o valor de informação, a partir do qual o pesquisador construirá novos conhecimentos.

Outro fator importante abordado na Epistemologia Qualitativa é a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico. A singularidade na produção de conhecimento está intimamente conectada à compreensão subjetiva do sujeito investigado, à sua cultura e à sociedade na qual se insere.

Seguindo os passos da pesquisa qualitativa e subjetividade, compreendi que a construção do conhecimento, a partir das manifestações empíricas, é um processo vivo e constante, uma descoberta que acontece entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, sendo assim possível atribuir o sentido e o significado ao que se constrói.

Para a realização das notações, inicialmente, deixei as crianças vivenciarem, individualmente ou em pequenos grupos, os instrumentos de percussão (coco, clavas, pau-de-chuva, caxixi, tambor, metalofone, xilofone, entre outros). Para Maffioletti (2005), esta é uma das etapas em que o professor deve ter um olhar direcionado. Nas palavras da autora:

A exploração livre dos instrumentos musicais é um espaço para muitas aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. Nem tudo o que a criança realiza traduz-se em aprendizagem, porque ela poderá ou não integrar suas experiências; poderá modificar ou não sua forma de interação com os instrumentos musicais (MAFFIOLETTI, 2005, p. 34).

Após explorarem os instrumentos e escolherem um para trabalhar, solicitei que formassem duplas ou trios para a realização da composição musical. Para Leite (2008, p. 124), o trabalho em grupo favorece os ecos e vozes diferentes, bem como “a concepção de linguagem e o papel do outro na constituição do sujeito e na formação da consciência”. Procurei colocar sempre uma dupla ou trio de crianças em frente à câmera de vídeo, para capturar todo o processo de trabalho realizado por eles, bem como os momentos de intervenção do pesquisador. Sem ter que deslocar a câmera, enquanto circulava pelos outros grupos, tinha em mãos um gravador MP4, pois a gravação em áudio garantiria a captura do processo dialógico das crianças, ao elaborarem suas criações musicais e notações. Minha intervenção nos grupos não tinha caráter de entrevista, pois não estava prevista, na metodologia, uma relação de perguntas fechadas; porém, realizei algumas questões que puderam ampliar o processo dialógico.

Ao tocarem e narrarem suas produções, o sentido e o significado subjetivo, eram traduzidos pelas emoções vividas e proporcionadas, na atividade de notação musical. Observei minuciosamente suas vozes, seus gestos e a intenção em revelar suas produções, de maneira viva.

A maneira como as crianças se organizavam, nos grupos de trabalho, as ações que realizavam, as concordâncias e as divergências, levaram-me aos indicadores necessários para a construção dos futuros núcleos de análise.

Os indicadores, presentes nos trechos de informação, me possibilitaram a identificação de conteúdos importantes, que surgiam com frequência nos momentos analisados. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231), a partir da “articulação dos conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios seria possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de sentido e significado”. Conforme essa orientação, a análise dos núcleos, na minha pesquisa, estaria alicerçada em trechos de informações, com relação à maneira como o sujeito pensa, age, sente e se expressa, em todo o processo da notação musical.

¹ Fernando Luis Gonzáles Rey – é doutor em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em Ciências (pós-doutorado), pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética.

A construção dos núcleos

Partindo dos indicadores que expressavam regularidades, na expressão das condutas das crianças, e que pudessem revelar a presença de sentido e significado subjetivo, intrínsecos em todo processo referente à notação musical, foram identificados quatro núcleos para análise. Esses núcleos compreendem os conteúdos principais expressos pelas crianças que, de alguma maneira, traduzem o envolvimento emocional, dos sujeitos participantes.

Baseando-me nos estudos de Correia e Meira (2008), elaborei os meus núcleos. Esses núcleos foram categorizados como materialidade, narrativa, relações interpessoais e simbologia.

Os núcleos geradores da subjetividade

Os núcleos tornaram inteligíveis os processos de construção de sentido e significado subjetivo produzidos pelas crianças. Para valorizar as informações em que os núcleos se fazem presentes, recortei dos protocolos os trechos dialógicos que anunciavam a presença da materialidade, da narrativa, as relações interpessoais e simbologias. Retomando as leituras sobre a pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey (2005a), a articulação entre o material empírico e a teoria deu lugar ao processo construtivo-interpretativo do conhecimento, gerado por essa pesquisa. A partir desse momento, as manifestações empíricas foram compreendidas como informações essenciais, na interpretação da realidade analisada.

Com base nas análises realizadas, entendo que o sentido subjetivo e o significado da notação musical das crianças não pode ser identificado em um núcleo apenas, mas estão presentes em todo o processo que inclui a escolha dos instrumentos, a criação de narrativas, as relações interpessoais e a simbologia. Às vezes, com maior intensidade, em um momento do que em outro.

A subjetividade, que a criança expressa em suas notações, são reveladas no modo como ela constrói suas notações musicais, na maneira como se organiza, como desenvolve suas narrativas, pelo seu imaginário, pelo seu contexto individual e social. Também se expressa no modo como se relaciona com seus pares, até eleger um símbolo, onde representa suas vivências como uma totalidade integrada.

Conclusões

Sendo a subjetividade um tema de grande complexidade, entendo que minhas inquietações não se esgotariam nessa investigação, e, por isso, procurei delimitar, ao máximo, minhas expectativas, adotando um único referencial teórico que abordasse, em sua metodologia, estudos sobre a subjetividade, procedimentos e conceitos relevantes sobre o tema.

A materialidade, a narrativa, as relações interpessoais e a simbologia são modelos de interpretação teórica, que tornaram inteligíveis os processos de sentido e significado subjetivo das notações musicais das crianças, porque valorizaram o sujeito individual concreto, sua história e sua capacidade de reflexão e construção.

A materialidade apareceu como primeiro núcleo, pois foi o momento em que as crianças escolheram os instrumentos para a atividade de notação musical e definiram, a partir do som de cada instrumento, os personagens ou elementos que dariam vida à notação musical. A construção do significado depende da significação que cada criança atribui para o instrumento de sua preferência.

A narrativa teve como objetivo principal gerar subjetividade. O corpo da notação musical foi construído, a partir da narração de vivências, histórias e imaginação, trazidas da subjetividade individual e social de cada criança, como parte de um único sistema, gerando sentido e significados, através do que a criança falou, e na maneira como se expressou.

As relações interpessoais foram responsáveis pelo surgimento dos recursos subjetivos empregados pelas crianças frente às possíveis situações de conflitos. O acolhimento das sugestões entre os participantes,

a liderança e a negação em participar da atividade de notação musical, o modo de agir, falar ou se expressar corporalmente, foram formas de manifestação das emoções vividas e geradoras de sentido.

A simbologia traduziu, através do desenho, o resultado de todo o caminho que foi percorrido pelo grupo de trabalho, da materialidade à simbologia. Cada integrante pertencente a um grupo de trabalho foi representado e significado simbolicamente, trazendo um contexto de sentido para cada uma das notações. Várias condições subjetivas foram retratadas nestes contextos.

Ao realizarem a atividade de notação musical, as crianças trouxeram elementos de sua subjetividade individual, atreladas à subjetividade social, que são os diferentes espaços por onde ela transita. O individual e o social de cada criança estiveram presentes em todo o processo, sendo possível perceber este elo na maneira como se expressaram e o que disseram, gerando, assim, sentidos e significados subjetivos para as notações musicais.

A elaboração desta investigação também possibilitou o contato com pesquisas e artigos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, que enfatizam a importância de *ouvir* e realizar pesquisa *com* crianças, bem como as bases metodológicas para a sua realização.

A presente pesquisa foi um estudo de caso realizado com um grupo de crianças dotadas de uma singularidade própria. Por essa razão, não pode ser enquadrada em uma concepção única sobre a subjetividade das notações musicais, realizadas pelas crianças.

Ao identificar o sentido e o significado das notações musicais das crianças, desenvolvi um novo olhar para as suas produções. Acredito que esta pesquisa poderá contribuir como um referencial para futuras pesquisas, a serem realizadas em outros contextos e áreas da educação, contemplando o sentido e o significado.

Retomando e reforçando a importância da voz da criança nesse processo, recomendo o desenvolvimento de pesquisas que enfoquem, em sua concepção epistemológica, a investigação *com* crianças e não *sobre* crianças.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição de Sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 mai. 2010.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação musical de ritmos simples. In: SINCLAIR, Hermine (Org). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 97-124.

CESTARI, Maria Luiza. *A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética*. Porto Alegre: 1983. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORREIA, Mônica F. B.; MEIRA, Luciano R. L. Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008, p. 356-364. Disponível em: <www.scielo.br/prc> Acesso em: 06 dez. 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, Hermine (Org). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 125-168.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 b.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Pensar com os sons: um estudo na notação musical como um sistema de representação*. Porto Alegre: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Porto Alegre: 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SALLES, Pedro Paulo. *Gênese da Notação Musical na Criança*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

O Ensino de Música na Escola Primária Canadense – da proposta curricular à sua aplicação prática

Telma de Oliveira Ferreira (UFMS)
zetelma@terra.com.br

Resumo: O relato apresenta parte de um projeto de pesquisa realizado em escola primária canadense com o apoio do Programa de Bolsas de Pesquisa em Estudos Canadenses do governo do Canadá. A pesquisa foi desenvolvida a partir do estudo do processo de formação dos professores de música oriundos de universidades da província do Québec e de relações entre a proposta curricular do ensino de música, com a verificação *in loco* de sua aplicação prática em uma escola primária quebequense. A investigação teve uma abordagem qualitativa e os dados coletados foram predominantemente descritivos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionário com perguntas abertas, conversas informais, fotos, filmagens, caderneta de campo e observação não participativa, durante um mês, das aulas de música ministradas nos 1ºs, 2ºs, 5ºs e 6ºs anos pela professora de música da *École primaire de l'Escabelle*. A partir desse estudo e verificação foi possível, então, estabelecer um paralelo entre o ensino de música nas escolas brasileiras e na escola canadense observada, relativo aos seguintes aspectos: condições físicas, materiais e humanas; cotidiano escolar; concepções pedagógicas e metodológicas; atividades e conteúdos desenvolvidos; material didático; posicionamento das autoridades em relação à segurança das crianças durante sua permanência na escola.

Palavras-chave: Educação Musical, Escola, Formação de professores.

Introdução, justificativa e referencial teórico

A aprovação da Lei n. 11.769/08 estabelecendo a presença da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Arte na Educação Básica do Brasil, mostra uma orientação legal pouco definida que se acentua no momento de sua aplicação na escola. De um lado encontramos problemas relacionados à dificuldade das universidades brasileiras em formar profissionais e à resistência e dificuldade dos professores de música para estar na escola. Do outro lado, encontramos uma escola com condições físicas e materiais insuficientes, que interfere na prática do professor, apresentando uma rotina engessada e dificultando a ação pedagógica musical.

Se a legislação brasileira, mesmo que de forma indefinida, historicamente tem feito menção à presença da música na escola e se a música, também de forma indefinida, ambígua e múltipla (Penna, 2008) lá está, é possível deduzir que há interesse nesse encontro. Então, que características específicas da escola e específicas da educação musical impedem um encontro mais estável e satisfatório entre elas? Ou seja, entre a escola e a música?

Essa questão me motivou a conhecer de que forma a relação entre escola e música acontece em países que apresentam melhor desempenho escolar que o Brasil. Tinha interesse por um país de língua francesa por ser, depois da língua materna, a língua que tenho maior fluência. Foi assim que submeti um projeto que objetivava conhecer a aplicação do Programa de Formação da Escola Quebequense (GOVERNO DO CANADÁ, 2009) em uma escola da Cidade do Québec, no Canadá¹.

Ao consultar a proposta curricular para o ensino musical do citado documento, concluí que as bases teóricas, metodológicas e filosóficas se aproximam do que nós, educadores musicais brasileiros, valorizamos em um projeto pedagógico de educação musical para a escola de educação básica.

Tal aproximação ocorre, entre outras razões, quando o citado Programa adota como metodologia um ensino musical baseado no desenvolvimento das competências de composição, interpretação e apreciação musical.

¹ Em 2009, na última avaliação do PISA (*Programme for International Student Assessment*), o Canadá obteve resultados melhores que o Brasil, pois na posição geral do *ranking* dos 65 países que participaram das provas que testaram conhecimentos em Leitura, Matemática e Ciências, o Brasil alcançou a 53ª posição e o Canadá a 6ª. Em Leitura, a posição do Brasil foi a 49ª e a do Canadá a 5ª. Em Matemática, o Brasil ficou na 53ª posição e o Canadá na 8ª. Em Ciências, o desempenho dos brasileiros alcançou a 49ª posição, enquanto que o Canadá obteve a 7ª posição (dados disponíveis em www.veja.abril.com.br/noticia/educacao/desempenho-dos-alunos-brasileiros-fica-abaixo-da-media-mundial).

Essa metodologia apóia-se na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical proposta por Keith Swanwick (SWANWICK, 2003) que, depois de apresentada por pesquisadores brasileiros, ressoaram entre nosso meio acadêmico, influenciando o surgimento de outros trabalhos e consolidando o pensamento filosófico e pedagógico de Swanwick como metodologia adequada para a educação musical.

França e Swanwick atribuem à **composição**, importância tão significativa que a ilustram como sendo o “ pilar do desenvolvimento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Reforçam tal argumento citando Schafer, Hindemith, Schoenberg e Paynter, que também atribuem à composição, posição de relevância no processo de educação musical. Ao conceituar composição, citam Harris e Hawkesley: “quando os alunos selecionam e organizam sons em uma peça de música, por mais simples que suas tentativas possam ser, ainda assim, estão compondo” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 11).

Em relação à **apreciação**, afirmam que ela é “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12). Afirmam, ainda, que “a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Segundo Reimer, a **interpretação** objetiva “promover um fazer musical ativo e criativo e não priorizar um alto nível de destreza técnica” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13), mas ela não pode estar sozinha, pois “há muito mais para se ganhar em termos de compreensão musical, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical do que a performance sozinha pode oferecer” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

Swanwick a define como “todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Além de estabelecer uma metodologia parecida com o que comumente se adota no Brasil, o Programa de Formação da Escola Primária do Québec elenca os saberes essenciais para o desenvolvimento das citadas competências e os critérios de avaliação que devem ser seguidos em cada um dos níveis de escolaridade, demonstrando uma organização pedagógica que nós, educadores brasileiros estamos buscando.

Outras leituras relacionadas à educação musical canadense me despertaram interesse em conhecer mais de perto sua prática. Dentre elas, as informações de Joan Russel, professora da Faculdade de Educação da Universidade McGill, em Montreal.

A autora relata o processo de formação dos professores de música que atuarão nas escolas primárias da província do Québec (RUSSEL, 2009):

- os licenciandos realizam estágio durante os quatro anos de sua formação, totalizando setecentas horas de experiência de campo;
- são obrigados a cursar os programas de Bacharelado em Música e em Educação, concomitantemente;
- sua atuação escolar está condicionada à certificação emitida pelas jurisdições educacionais;
- formação sólida, apoiada em conhecimentos musicais e pedagógicos, como teoria, história, treinamento auditivo, teclado básico, música em conjunto, regência, noções de instrumentos de metais, madeira e percussão, técnica vocal, pedagogia do jazz, filosofia da educação, psicologia, educação especial.

Ao comparar o processo de formação dos professores de música canadenses com o curso de Licenciatura em Educação Musical Escolar da escola de música da universidade a que estou vinculada, foi possível encontrar algumas diferenças entre ambos. Nesta universidade, o estágio acontece apenas nos dois últimos do curso e nem sempre com um professor de música acompanhando o trabalho do estagiário, totalizando 416 horas de experiência de campo; a Faculdade de Educação não tem ligação com a Escola de Música.

Essas leituras preliminares mostraram-me aspectos próximos e distantes do processo em que estou inserida e me estimularam a buscar a possibilidade de um contato mais próximo com os professores de música canadenses em sua atuação pedagógica. Além do contato direto com um cotidiano escolar diferente do que estou inserida, essa proximidade potencializaria meus pensamentos em relação às proposições formativas de professores de música.

Desenvolvimento da pesquisa

O cronograma de desenvolvimento da pesquisa ocorreu da seguinte maneira: entre abril e agosto de 2010, estudei o Programa de Formação da Escola quebequense, elaborei o projeto de pesquisa para submissão ao Conselho Internacional de Estudos Canadenses e fiz contatos através de emails com professores de música do Canadá; em outubro do mesmo ano, submeti o projeto; de abril a junho de 2011 estabeleci contato com as escolas quebequenses, procurando uma escola que me autorizasse as observações; encontrada a escola, durante os meses de setembro e outubro de 2011 realizei as observações, fazendo a coleta dos dados; em novembro e dezembro do mesmo ano, categorizei os dados coletados; nos meses de janeiro e fevereiro de 2012, construí o relatório da pesquisa e o enviei ao Conselho Internacional de Estudos Canadenses; em março do mesmo ano iniciei a elaboração de artigos sobre a pesquisa para divulgá-la junto aos meus pares.

Para desenvolver tal investigação, apresentei meu projeto ao professor Raymond Ringuette, um dos responsáveis pelas disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores de música da Universidade de Laval. Ele me colocou em contato com uma professora de música da *École Primaire de l'Escabelle*, que ministrava aulas nos 1ºs, 2ºs, 5ºs e 6ºs anos e durante o período em que estive no Canadá assisti a todas as aulas de música ministradas por ela. Além dos momentos das aulas, eu a acompanhava em tempo integral na escola e conversávamos muito sobre assuntos ligados à escola e às aulas de música. Entretanto, como o tempo dela era muito corrido, dificultando momentos exclusivos para entrevistas que pudessem ser gravadas, elaborei um questionário com questões abertas ligadas aos seguintes assuntos: sua formação acadêmica; organização da escola primária quebequense; as aulas de música dentro do espaço escolar; suas concepções pedagógicas; a escolha e utilização dos materiais didáticos; a relação entre a escola, as aulas de música e a comunidade escolar.

A organização da escola primária pública canadense apresenta semelhanças e diferenças em relação à organização da escola primária pública brasileira. A seguir apresento de forma breve e sucinta tais semelhanças e diferenças, salientando que no Brasil há algumas poucas escolas que apresentam uma organização diferente desta aqui apresentada.

| Aspectos | Escola Primária Quebequense | Escola Brasileira – anos iniciais |
|---|--|---|
| 1. Organização do ensino inicial | 6 anos, divididos em três ciclos, cada um envolvendo dois anos | 5 anos |
| 2. Tempo diário de permanência dos alunos na escola | 5h45 | Entre 4 e 5 horas |
| 3. Divisão do tempo diário | Manhã: 8h15 às 11h30 – 3 períodos e um recreio Tarde: 13h15 às 15h28 - 2 períodos e um recreio Cada período dura cerca de 1 hora | Os alunos ficam na escola durante um turno e há um momento para o recreio |
| 4. Professores | 3 especialistas: música, educação física e inglês, além do professor titular que ministra as outras disciplinas | 1 professor unidocente 1 professor de Educação Física |
| 5. Espaço físico e equipamentos | Salas específicas e equipadas para as aulas de música, de inglês e com o professor titular, além de quadras de esporte ao ar livre e cobertas para as aulas de Educação Física e práticas esportivas. Biblioteca e refeitório para alunos e professores. Todos os espaços muito bem equipados para os fins específicos a que se destinam, com computador, televisão, livros, instrumentos musicais, jogos... | Não há salas para disciplinas específicas; poucos aparelhos de televisão que servem toda a escola; pode haver uma sala com computadores que são subutilizados; dificilmente encontramos uma biblioteca com acervo significativo |
| 6. Segurança | A escola é toda monitorada através de câmeras e ninguém entra na escola sem ser identificado. Cada sala de aula possui um interfone para que os professores e a administração possam se comunicar e as professoras jamais deixam seus alunos sozinhos em sala | Não há medidas específicas de segurança |
| 7. Transporte escolar | O poder público disponibiliza ônibus para transportar as crianças | Há iniciativas de transporte para escolas localizadas no meio rural. Entretanto, nem sempre atendem a todos os alunos e os veículos não oferecem muita segurança |

A carga horária das aulas de música varia de acordo com o ciclo. Os alunos do primeiro ciclo tem 3 aulas por um período de 10 dias e os outros tem duas aulas durante o mesmo período, o que representa basicamente uma aula por semana. Essa divisão é fixa, mas não há um horário semanal fixo. O professor de música ministra 2460 minutos por um período de 10 dias, o que representa 41 períodos de 60 minutos.

Quanto ao aspecto didático e pedagógico, presenciei a fidelidade entre o programa curricular proposto e seu desenvolvimento com seriedade e criatividade por parte da professora que é, inclusive, autora dos livros didáticos que adota em suas aulas.

As atividades relacionadas à apreciação, interpretação foram bastante desenvolvidas, mas houve pouca ênfase na composição. As aulas eram muito diretivas e a professora bastante exigente em relação ao silêncio e à participação coletiva e individual dos alunos, que são muito disciplinados.

Em relação à estrutura física e material, vi uma sala especialmente montada para as aulas, com instrumentos musicais Orff em número abundante, diversificado e de alta qualidade sonora; sala ampla e equipada com móveis e equipamentos adequados ao processo de aprendizagem das crianças (computador, aparelho de som, data show, microfone, cadeiras compatíveis com as atividades de música...) e tudo muito utilizado pela professora.

Atuo como professora de música em uma escola de ensino fundamental e médio, ligada a uma universidade federal que também é campo de estágio dos cursos de Licenciatura da mesma universidade. Essa escola apresenta uma realidade diferenciada das outras escolas públicas brasileiras. Temos professores altamente capacitados (mestres e doutores) e boas condições físicas e materiais, se comparadas às outras escolas brasileiras. As aulas de música acontecem em sala específica e temos alguns instrumentos musicais Orff e materiais de apoio didático. Entretanto, essa estrutura ainda impede o desenvolvimento das aulas de forma mais satisfatória porque não há instrumentos suficientes para todos os alunos e ao invés de cadeiras, temos carteiras que atrapalham o deslocamento dos alunos para exercícios rítmicos corporais.

Assim que voltei do Canadá, ministrei palestras sobre os aspectos geográficos, políticos e culturais do Canadá, sobre a escola e as aulas de música do Québec para os alunos da escola e para os licenciandos em música, que eram meus estagiários.

Os alunos se mostraram muito curiosos em relação ao país como um todo e muito frustrados com as condições físicas e materiais das nossas aulas de música, o que foi bom porque a partir desse sentimento, lançamos uma campanha de melhoria daquelas condições.

Os licenciandos ficaram impressionados com a organização escolar e com a estrutura física e material das aulas de música. Além disso, conheceram os livros didáticos da professora canadense e de outras possibilidades de aplicação da proposta curricular que apresenta semelhanças com a que nós defendemos aqui no Brasil.

Considerações finais

A música no contexto escolar canadense parece estar perfeitamente integrada à escola, ocupando o mesmo lugar de importância que as outras áreas de conhecimento. O tempo de planejamento entre os professores acontece no início e a cada dois meses do ano letivo não havendo um enfoque interdisciplinar nem integrador entre as disciplinas. Entretanto, todos os professores sabem os conteúdos e as abordagens didáticas e pedagógicas que seus colegas adotam porque todos seguem o que está determinado pelo Programa de Formação da Escola Primária. Além disso, o fato dos professores almoçarem juntos praticamente todos os dias (no intervalo entre o turno matutino e o vespertino almoçam juntos no refeitório) faz com que troquem informações sobre vários aspectos da vida cotidiana escolar.

As orientações contidas no Programa de Formação da Escola Primária parecem ser lei porque tudo o que está ali determinado foi seguido pela professora de música. Além disso, segundo ela, todas as escolas regidas por esse documento o levam a sério fazendo com que o ensino musical seja uniforme entre as escolas. O que muda são as maneiras de desenvolvimento dos conteúdos porque os professores tem a liberdade de adotar ou não livros didáticos.

Em relação à prática escolar canadense observada e a brasileira, concluo que o fato de no Brasil, a música não estar completamente integrada à escola; não haver uma orientação formal clara, objetiva e garantidora da presença do professor de música naquele espaço influenciam negativamente as condições e sua conseqüente valorização no processo de escolarização dos nossos alunos. No Canadá a música está na escola e deve ter todas as condições físicas, materiais e humanas para se desenvolver. Não há um “puxadinho” para a música na edificação da escola e da formação dos alunos.

Destaco que a oportunidade de entrar em contato com a realidade escolar quebequense e mais especificamente de presenciar o desenvolvimento das aulas de música motivaram-me a buscar melhores condições físicas e materiais para a escola onde atuo. Defendo que as crianças brasileiras têm o direito a um ambiente propício e atraente para o desenvolvimento de suas habilidades musicais.

Com a professora canadense ampliei meu repertório de atividades didáticas e reforcei meu pensamento em relação à musicalidade das crianças brasileiras que, mesmo em condições físicas e materiais desfavoráveis, quando bem orientadas, produzem e interpretam variadas ideias musicais.

Referências

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Revista *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 21, v. 13, p. 5-41, 2002.

GARNICA, A. V. M. *Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenológica*. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/v1/n1/08.pdf> Acesso em 17/02/2012.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre, Sulinas, 2008.

RUSSEL, Juan. *Preparando professores da música especialistas para as escolas de língua inglesa no Québec: questões de identidade profissional e prática*. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). *Práticas de ensino música*. Porto Alegre, Sulinas, 2009.

SOUZA, Jusamara (org.). *O que faz a música na escola?* Série Estudos, n. 6, Porto Alegre, UFRGS, 2002.

GOVERNO CANADENSE. *Programme de formation de l'école québécoise*. Disponível em <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression2009> Acesso em 02/04/2010.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

O ensino de percussão em grupo associado aos autores Dalcroze e Orff: propostas pedagógicas em “ações combinadas” na educação musical

Flavia Fulukava do Prado
flaviafuli@yahoo.com.br
Eliana Guglielmetti Sulpício
eliansulpicio@usp.br

Resumo: A presente pesquisa, que se encontra em fase inicial, surgiu como parte das reflexões sobre o conteúdo programático da disciplina Grupo de Percussão pertencente à grade curricular do Curso de Graduação em Música da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto. Como parte das atividades vinculadas a esta disciplina, se propôs a elaboração de um projeto de pesquisa que associasse o ensino de percussão em grupo com as técnicas pedagógicas provenientes dos métodos ativos Dalcroze e Orff, surgidos no início do século XX. Com esta pesquisa, pretende-se investigar as várias possibilidades destas “ações combinadas”, propondo através da criação e pesquisa, atividades musicais para serem aplicadas na educação musical de crianças e jovens. Para isso, será feito um levantamento bibliográfico sobre os métodos citados, bem como uma ampla pesquisa do ensino da percussão em grupo direcionada à educação musical. Os inúmeros exemplos de grupos de percussão característicos da música brasileira folclórica e popular também serão investigados. Com este trabalho de pesquisa, pretende-se contribuir com sistemas de aulas, com conteúdos que poderão ser úteis e aplicáveis à educação musical em escolas especializadas em música bem como em escolas de ensino básico, fundamental e médio da rede pública e privada.

Palavras-chave: Percussão de grupo, Dalcroze, Orff.

Introdução

Esta pesquisa, que se encontra em fase inicial, teve início com as reflexões sobre o conteúdo abordado na disciplina Grupo de Percussão. Esta disciplina faz parte da grade curricular do Curso de Música da FFCLRP-USP sendo que na Licenciatura, trata-se de uma disciplina obrigatória e no Bacharelado, trata-se de uma disciplina optativa. Para contribuir com a formação dos alunos e atender ao foco de interesse de ambos os cursos, a disciplina contempla duas vertentes em seu conteúdo programático, abrangendo para tanto: 1.) questões do ensino e pedagogia relacionadas ao ensino da percussão em grupo nos processos de educação musical tanto para, crianças e jovens; 2.) processos relacionados ao desenvolvimento rítmico, coordenação motora, movimentos básicos de regência e memorização.

Este ensino da percussão é tratado não como uma finalidade em si mesmo, mas como uma “ferramenta” auxiliar ao ensino da música nas escolas especializadas em música e nas escolas de ensino básico, fundamental e médio da rede pública e privada.

A grade curricular do Curso de Música da unidade aqui mencionada contempla também outro Grupo de Percussão, que se enquadra em atividades da disciplina “Música de Câmara” com conteúdo elaborado com o intuito de formar percussionistas profissionais que possam atuar no mercado de trabalho. Pode-se dizer que existem dois Grupos de Percussão ativos na instituição, com diferentes finalidades.

Os instrumentos de percussão e o Grupo de Percussão

Diferentemente de outros instrumentos, quando nos referimos aos instrumentos de percussão, nos vêm à mente não apenas um instrumento, mas sim, uma quantidade vastíssima de instrumentos extremamente distintos entre si. Esses instrumentos são feitos de diferentes materiais, com variadas formas estruturais, diferentes características timbrísticas, diferentes maneiras de execução e diferentes princípios acústicos. As diversas formas de atuação de profissionais em especialidades agrupadas no que poderíamos chamar de modalidades também fazem partes das características relacionadas aos instrumentos de percussão.

O chamado Grupo de Percussão, configurando-se em uma formação instrumental autônoma e inédita, teve seu início provavelmente nos EUA, em 6 de março de 1933, em Nova York, com a apresentação da obra *Ionization* (1931) de Edgard Varèse (1883-1965), sob regência de Nicolas Slonimsky (PETERS, 1975, p. 210). Anteriormente, os exemplos mais antigos de peças para grupo de percussão são *Ritmica V e VI*, escritas em 1930 por Amadeo Roldán (BECK, 1995, p. 269).

Realização

Este novo tipo de formação, envolvendo um grande número de diferentes instrumentos de percussão surge em meio às necessidades dos compositores em buscar novas sonoridades, novas ideias composicionais. A exemplo dos anos de 1930, muitos compositores norte-americanos empregavam sonoridades extraídas do cotidiano (através da escrita para percussão) e até então não utilizadas em obras musicais (tais como buzinas e chapas de zinco, entre outros efeitos). De acordo com Peters (1975, p. 211), dois outros tipos de formação de Grupo de Percussão também se desenvolveram durante a década de 1930, como os grupos de percussão do tipo militar (constituídos de, no mínimo, dois *field drums*¹, bombo e um par de pratos) e os grupos de marimbas organizados por John C. Deagan e Musser, em Chicago.

Do ponto de vista educacional, na década de 1970, Gordon Peters apresenta a seguinte afirmação:

Atualmente os grupos de percussão são encontrados principalmente nas instituições educacionais, incluindo colégios, universidades, conservatórios, escolas fundamentais e de ensino médio. Programas desta natureza estão crescendo em número e em mais escolas a cada ano. (PETERS, 1975, p. 212).

Peters ainda aponta o surgimento de outro tipo de Grupo de Percussão cujos objetivos não eram ensinar como tocar os instrumentos de percussão, mas sim ensinar as crianças e jovens os elementos básicos da música e apreciação musical através do uso dos instrumentos de percussão, mencionando a importância dos métodos de autores como Carl Orff, Charles Bavin, Satis Cleman e Emile Jacques-Dalcroze. Com relação a estes métodos, Peters afirma:

Não importa os obstáculos ou problemas que possam surgir na conexão com programa de Grupo de Percussão, independente da idade ou nível acadêmico, estas atividades deste grupo enriquecem e motivam o desenvolvimento musical. É essencial para o desenvolvimento de um estudante de percussão. (PETERS, 1975, p. 220).

Dos métodos ativos Orff e Dalcroze

Carl Orff (1895-1982), compositor alemão, elaborou cinco volumes que compõem a obra *Orff-Schulwerk* (1954), que se trata de uma coletânea de peças escritas para alunos de música. Para isso, Orff criou com o auxílio de Curt Sachs e Karl Maendler, um conjunto de instrumentos de percussão, cordas e flautas doces. Para Orff, “o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e, em sua proposta pedagógica, deveria provir do movimento enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala” (FONTERRADA, 2003, p. 147).

A partir do material básico, as crianças são levadas a tocar, desde o início, nos grandes conjuntos de instrumentos Orff, o que as faz imergir numa sonoridade poderosa, que as motiva a executar música em grupo desde os primeiros estágios. (FONTERRADA, 2003, p. 149).

Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), suíço, foi professor no Conservatório de Genebra e de acordo com Fonterrada, “seu grande mérito foi propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta” (FONTERRADA, 2003, p. 110). O seu sistema ficou conhecido em francês como “*Rythmique*”.

“A rítmica – linguagem corporal dos ritmos musicais, teve e ainda tem um papel deveras importante na Educação Musical. Segundo diversos educadores, Dalcroze foi o responsável pela grande difusão da rítmica em nosso século” (PAZ, 2000, p. 256).

Os vários e diversificados benefícios derivados das três atividades musicais mencionadas possam talvez ser trabalhados em parceria, contribuindo para um programa de educação musical com múltiplos objetivos que se integram em o que chamamos de “ações combinadas”.

¹ Trata-se de um instrumento pouco maior que a caixa clara apropriado para ser executado em espaços abertos.

Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa pretendemos inicialmente:

- Revisar a bibliografia através de um levantamento do material disponível em português e em língua estrangeira sobre os autores Dalcroze e Orff.
- Buscar os inúmeros exemplos de grupos de percussão característicos da música brasileira folclórica e popular.
- Atualizar, qualificar e ampliar o referencial teórico a fim de discutir a proposta apresentada.
- Sistematizar os princípios que norteiam ambos os autores apresentando um resumo dos pontos principais que embasam estas práticas.
- Investigar os procedimentos musicais na concepção orffiana bem como suas decorrências para os dias de hoje no ensino musical.
- Desenvolver exercícios rítmico-corporais segundo as propostas dos autores.
- Investigar as dificuldades de aplicação dos “métodos”.
- Criar versões dos “métodos” aplicáveis à cultura brasileira.
- Pesquisar o surgimento dos primeiros Grupos de Percussão educacionais nos Estados Unidos.
- Levantar todos os pontos positivos da atividade Grupo de Percussão enquanto prática educacional.
- Aplicar as propostas desenvolvidas aos alunos em “ações combinadas” em situação de laboratório durante as aulas da disciplina Grupo de Percussão com a supervisão do professor.

Conclusão

Embora a pesquisa esteja ainda em fases preliminares, acreditamos que após terminá-la poderemos trazer uma contribuição para a área de educação musical com as “ações combinadas” aqui propostas.

De acordo com Fonterrada, (2003):

Para fortalecer a área de educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileira. (FONTERRADA, 2003, p. 108).

Referências

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

BECK, John. *Encyclopedia of Percussion*. New York: Garland, 1995.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências*. Brasília: Ed. MusiMed, 2000.

PETERS, Gordon. *The Drummer: Man – A Treatise on Percussion*. Wilmette: Kemper-Peters, 1975.

O método ativo de Dalcroze e a teoria psicogenética de Jean Piaget: teoria e prática no ensino da música

Alexandre Meirelles Martins
Tânia Stolz

Resumo: o presente trabalho relaciona o método ativo de Emile Jacques-Dalcroze com a teoria psicogenética de Jean-Piaget. Ambos colocam o conhecimento como uma construção iniciada a partir da ação. Com o movimento e representações motrizes começa-se o aprendizado musical seguindo o método ativo de primeira geração. Assim, a ênfase é no fazer musical, fazer para compreender. Também, são abordados autores da atualidade que de certa forma utilizam-se da teoria piagetiana como a teoria da espiral de Keith Swanick. Faz-se uma breve revisão bibliográfica discutindo a luz da cognição na educação musical como ocorre o aprendizado musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Construtivismo; Dalcroze.

Introdução

O presente trabalho pretende discutir a questão de como começar a ensinar música. Começa-se pela teoria ou pela prática? Uma direção estabelecida será a investigação dos métodos ativos em educação musical relacionando com a teoria de Piaget, para buscar esclarecimento de como estes contribuem no ensino da música, valendo-se do fato que privilegiam a prática como anterior à teoria.

Como professor integrante do projeto da Musicalização Infantil da UFPR desde 2008, o autor do presente artigo sentiu a necessidade de pesquisar como ocorre o desenvolvimento da cognição nas crianças. Alinhando a abordagem construtivista de Jean-Piaget com o método de ensino “ativo” de música de Émile Jacques-Dalcroze, pretende-se investigar como ocorre o processo de aprendizagem no projeto mencionado acima.

Frequentemente, os professores ensinam por tentativa e erro, desconhecendo os processos cognitivos envolvidos na educação. Surge daí a necessidade de um referencial teórico para melhor entender o processo de aprendizagem. Sabendo como funciona o processo de desenvolvimento da criança pode-se planejar atividades educativas pertinentes ao contexto na qual ela se insere. Trata-se de um estudo bibliográfico centrados em obras de Piaget (1999), Dalcroze e pesquisadores contemporâneos à educação musical.

Desta forma, a presente pesquisa busca revisar um material teórico visando a atender os professores da comunidade com uma ferramenta teórica com atividades práticas proporcionando um instrumento eficaz de planejamento de aulas de música. Lembrando que com a Lei nº 11.769 de agosto de 2008 o conteúdo do ensino de música é obrigatório nas aulas de artes do ensino fundamental e médio. A pesquisa também tem como justificativa relacionar o ensino do fazer musical dos métodos ativos que permitem ensinar música pela prática seguida posteriormente pela compreensão da teoria musical. Esta relação entre fazer e compreender também está presente no construtivismo piagetiano e no método ativo dalcroziano, o qual estabelece que para construir o conhecimento musical deve-se iniciar pelo movimento, pela ação, para poder chegar ao conhecimento mais abstrato da música posteriormente.

Os métodos ativos em educação musical

Na virada do séc.XIX para o séc.XX ocorreram mudanças significativas na sociedade como um todo, passando de uma sociedade pautada no trabalho de artesãos para o trabalho de massas de operários em fábricas. Assim os ideais românticos são repensados e o individualismo dá lugar ao coletivismo. Estas mudanças afetam profundamente a sociedade que se vê diante de um novo paradigma. A educação é totalmente repensada, remodelada e surge neste momento histórico, novas maneiras de se pensar o ser humano, agora pensando em coletividade, em massas, enfim em um ensino para todos.

As grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música do século XX, e o estudo do pensamento de alguns deles mostrará claramente que elas estão presentes, algumas vezes como o próprio motivo da proposta e, em outras, participando dos conteúdos, metas e estratégias de ensino. (FONTERRADA, 2008, p.121).

Neste contexto pós-revolução industrial surgem os métodos ativos na educação musical, estes representam uma nova forma de ensinar música enfatizando o “fazer” musical antes mesmo do ensino da teoria (antes se começava aprendendo teoria para somente depois aprender um instrumento). Émile Jacques-Dalcroze foi um educador Suíço que estabeleceu uma forma de ensinar totalmente nova, baseou-se no movimento corporal e na escuta, priorizando o fazer musical.

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento, (...). Desse modo, estão fundamentalmente interligados, em Dalcroze, a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais. (FONTERRADA, 2008, p.131).

As representações motrizes como alicerce da aprendizagem musical

Dalcroze (1919) destaca a importância das representações motrizes decorrentes do ritmo observando que o movimento pode ser um suporte psicológico para o intelecto, uma ideia bem próxima da utilizada por seu conterrâneo Jean Piaget. (1986, 1964, 1965 e 1984), que produziu um vasto material bibliográfico, que utilizaremos para esta pesquisa como referencial teórico. Nesse sentido, tanto para Piaget quanto para Dalcroze a educação do ser humano é baseada na ação, desta forma aprende-se, primeiro fazendo.

Marie-Laure Bachmann (1984) faz um diálogo teórico entre Dalcroze e Piaget e mostra que o método ativo de ensino de música de Dalcroze apropria-se de vários aspectos da teoria genética de Piaget: “Il est clair qu’une éducation de la découverte active du vrai est supérieure à une éducation ne consistant qu’à dresser les sujets à vouloir par volontés toutes faites et à savoir par vérités simplement acceptées” (Piaget, 1965).¹

Ambos autores observam que o ato educativo baseado na prática ativa, na qual o educando constrói gradativamente seu conhecimento é superior ao saber transmitido inicialmente pela teoria. Nesse sentido, Piaget coloca o estágio sensório-motor como fundamento para o desenvolvimento cognitivo nas crianças:

Tous s’accordent à admettre que l’intelligence commence par être pratique ou sensori-motrice pour ne s’intérioriser que peu à peu em pensée proprement dite, et à reconnaître que son activité est une construction continue. (PIAGET, 1935, p.231)².

Dalcroze compartilha desta mesma opinião que seu conterrâneo Piaget e complementa:

...plus l’expérience physique de l’enfant sera vaste et variée, plus grand aussi sera le nombre de facettes, pour ainsi dire, ou se reflètera son imagination infantile. Le résultat certain sera, outre un excellent développement physique, un affinement de l’intelligence. C’est celle-ce qui lui permettra de tirer profit de l’expérience. (DALCROZE, 1942, p.56)³.

Ambos autores expressam ideias semelhantes no que diz respeito à educação e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

¹ Está claro que uma educação ativa da descoberta de uma determinada verdade é superior a educação que traz ao educando verdades prontas ou simplesmente aceitas (Tradução feita pelo autor).

² Todos concordam em aceitar a premissa que a inteligência começa de forma prática ou sensório-motora, para pouco a pouco se transformar em pensamento de fato e assim reconhecer que esta atividade é uma construção de fato.

³ ...quanto maior e diversa a experiência física da criança, maiores serão os aspectos desenvolvidos pela imaginação infantil. Com certeza o resultado além do excelente desenvolvimento físico, aguçará a inteligência. Esta, por sua vez, permitirá o aproveitamento da experiência.

Piaget inserido nas discussões atuais sobre cognição e educação musical

Uma autora influente no que tange à educação musical Esther Beyer (1999), ela coloca a abordagem piagetiana no centro do dilema pedagógico do ensino da música, no qual ou ensinam-se primeiramente os fundamentos da teoria musical clássica com o ensino de leitura de partituras ou trabalha-se, por outro lado, a audição intensiva (priorizando a audição de música erudita). A solução seria como Piaget coloca: trabalhar com a ação prática que permite o surgimento de esquemas sensório-motores, estes modificam-se chegando a estruturas mais complexas que aos poucos chegam às operações formais do pensamento:

Ou seja, de uma ação preponderante do “corpo”, o ser humano vai passando por um desenvolvimento até alcançar um tipo de ação onde prepondera a atividade da “mente”. Corpo e mente são, portanto, partes indissociáveis na cognição humana..., o “saber fazer” vai abrindo espaço gradativamente ao saber “conceptual”, onde ela mesma poderá reconstruir as proposições e regras que fazem daquele campo de conhecimento um conjunto articulado. (BÉYER, 1999).

Já Sloboda (2008) faz uma crítica à abordagem de Piaget no que tange à necessidade da passagem por estágios cognitivos universais quando adaptados à educação musical. Para ele, devem-se levar em conta outros aspectos que não seriam necessariamente invariáveis, mas dependeriam do tipo de atividade musical apresentada a cada faixa etária:

Tais sequências dariam conta não dos aspectos precisos do comportamento musical encontrado – isso dependeria de cultura, motivação e oportunidade – mas dos *tipos* de atividades musicais encontrados a cada idade, em virtude das capacidades cognitivas gerais que esses tipos de atividade requerem. (SLOBODA, 2008, p.258).

Hargreaves (1986) e Zimmerman (1992) colocam como fundamental a abordagem cognitiva construtivista em seu artigo científico no qual analisam abordagens cognitivas entre as quais encontra-se o “modelo espiral” de Swanwick e Tillmann (1986):

...o modelo proposto por Swanick e Tillmann é o mais especificamente desenvolvimentista. As quatro fases da espiral estão explicitamente ligadas à idade, e, segundo a proposta dos autores estão baseadas na teoria piagetiana. Embora os autores não chamem as fases de estágios no sentido piagetiano, nós tentamos provar que as duas coisas são, de fato, muito semelhantes. (ILARI, 2008, p.238).

Weiland e Valente (2007) colocam que os pedagogos do início do século XX, entre outros, Dalcroze, frisavam a necessidade da experiência pela prática ou ação para que o aprendizado musical ocorresse. Nesse sentido, outros autores como: Gainza (1990), Hargreaves (1986), Mills (1991), Paynter e Aston (1970), Plummeridge (1991), Reimer (1989), Schafer (1991), Swanwick (1979), Swanwick e Runfola (2002), salientam a necessidade do ensino da música passar pela prática musical, desde a percepção, fazer musical e ,enfim, pela composição.

Estes autores da área musical concordam numa questão importante também defendida por Piaget: de que o conhecimento se origina a partir da ação do indivíduo e não da simples percepção. A atividade do sujeito sobre o objeto a ser conhecido é que vai determinar o que ele vai aprender. Conforme esses educadores musicais, a construção do conhecimento em música é um processo ativo, no qual cada aluno deverá ter a oportunidade de se envolver diretamente. (WEILAND e VALENTE, 2007, p.53).

Swanick (2003) coloca que a música é um discurso simbólico, no qual ocorrem mudanças gradativas. Este aumento de complexidade na estrutura musical é compreendido à medida que o educando absorve e constrói seu saber relativo à música. Nesse sentido, há uma referência às fases cognitivas da teoria de Piaget, porém observando que o desenvolvimento cognitivo está atrelado à capacidade do fazer musical e não à idade do sujeito.

Música é uma forma de discurso simbólico. Em seu coração está o processo de metáfora, que ocorre de três modos: notas são transformadas em melodias, ou gestos; os gestos desenvolvem-se em novas estruturas; essas estruturas podem despertar para experiências

Realização

significantes, como as relacionadas à nossas histórias culturais e pessoais. (SWANICK, 2003, p.103).

Por fim, o Modelo Espiral de Swanick(1999) integra o discurso simbólico por patamares cognitivos. À medida que o educando atinge um patamar mais elevado, aumenta a subjetividade do processo cognitivo. Nesse sentido, o ponto de partida da educação é a prática ou como este autor sugere o processo começa com os meios “materiais”, passa pela “expressão e forma” e atinge, enfim, o último estágio onde o “valor” demonstra a capacidade de abstração e o domínio total das fases anteriores.

Assim, inspirando-se na teoria epistemológica de Piaget, na qual patamares cognitivos são representados pelas fases (sensório-motora, pré-operatória e operações concretas e formais) este autor elabora seu discurso mudando a nomenclatura (“meios materiais, expressão, forma e valor”) para adaptá-lo a educação musical. Outro fator interessante de ser observado no Modelo Espiral é o fato de que o desenvolvimento cognitivo independe da idade do sujeito. Dessa forma, adultos supostamente no patamar cognitivo das operações formais podem encontrar-se, por exemplo, no sensório-motor no que tange o conhecimento musical (no caso respectivamente valor e expressão para Swanwick).

A ação, ponto de partida para o desenvolvimento.

Ao elaborar seu modelo psicogenético Piaget incorpora alguns princípios da Biologia para sua abordagem teórica buscando entender de que forma o sujeito adapta-se ao meio no qual está inserido. Assim, para entender o desenvolvimento cognitivo do ser humano deve-se compreender que mecanismos estão envolvidos na construção do conhecimento (desde crianças até culminar no pensamento abstrato dos adultos). Dentre estes, encontram-se o conceito de adaptação e de organização. A adaptação é um processo dinâmico e contínuo no qual a estrutura do indivíduo interage com o meio externo no sentido da constituição de um todo novo e significativo para o sujeito. Tudo que é adaptado é organizado em um sistema coerente. O dado fundamental do desenvolvimento cognitivo na visão piagetiana é o processo auto-regulador de equilíbrio majorante que coordena a maturação, a experiência, a interação e transmissão social e permite a busca de um novo equilíbrio a partir de uma situação de desequilíbrio cognitivo (Piaget, 1987).

Nesse sentido, faz-se necessário abordar os mecanismos de assimilação e de acomodação que ilustram como ocorre a construção de um esquema, que representa a essência da ação, para estruturas mais complexas que ampliam a possibilidade de adaptação cognitiva. Dessa forma, primeiro assimila-se determinado conteúdo sem alterar a estrutura cognitiva que já existe no sujeito. Na sequência, acontece a acomodação que é um ajuste do sujeito às exigências do objeto por conhecer. Assimilação e acomodação levarão à adaptação que representa um momento temporário de equilíbrio ou de uma nova compreensão, a qual está relacionada a uma integração do conhecimento novo ao sistema de conhecimentos do sujeito. Assim, o conhecimento é construído pelo sujeito a partir da ação e desenvolve-se na medida em que este assimila e acomoda.

A assimilação psicológica, na sua mais simples forma, não é outra coisa, com efeito, senão a tendência de toda a conduta ou de todo o estado psíquico a conservar-se e a extrair, com essa finalidade, a sua alimentação funcional do meio externo. É essa assimilação reprodutora que constitui esquemas, adquirindo estes sua existência logo que uma conduta, por pouco complexa que seja, dá lugar a um esforço de repetição espontânea e assim se esquematiza, (...), as repetições sucessivas que são devidas à assimilação reprodutora acarretam, em primeiro lugar uma ampliação da assimilação, sob a forma de operações recognitivas e generalizadoras: na medida em que o novo objeto se assemelha ao antigo, há reconhecimento e, na medida em que ele difere, há uma generalização do esquema e acomodação. (PIAGET, 1987, p.382-383).

No caso da música, se o sujeito nunca interagiu com este campo de conhecimento, mesmo sendo adulto necessita do respeito da sequência estrutural de construção que parte da inteligência prática passando pela inteligência representativa não reversível e chegando à reversibilidade subordinando o real a infinitas possibilidades, característica própria do estágio operatório formal. Isto significa que, apesar de, em tese

ter estruturas formais, ao interagir pela primeira vez com o campo da música apresenta um tipo de atividade similar ao da criança. No entanto, a diferença entre a criança e o adulto está em que o adulto pode chegar a uma formalização, enquanto que a criança do sensório-motor não tem recursos cognitivos para alcançá-la.

O fato de a inteligência derivar da ação, interpretação esta conforme à linha da psicologia francesa há várias décadas, leva a esta consequência fundamental: mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças aos instrumentos do pensamento, a inteligência ainda consiste em executar e coordenar as ações, mas sob uma forma interiorizada e reflexiva. (PIAGET, 2003, p.37).

A ideia defendida aqui é a necessidade de reconstrução estrutural a partir de um conhecimento de domínio. Podemos perceber exemplos desta sequência quando observamos a evolução do desenvolvimento e aprendizado de adultos que aprendem mais facilmente pela prática musical anterior à teoria. Dependendo do nível cognitivo do aluno, minha experiência como professor de música tem evidenciado a necessidade de primeiro dominar a prática musical para posteriormente entrar na linguagem abstrata da música. Por outro lado, deve-se considerar que a forma de abordar a linguagem abstrata da música difere se o aluno apresenta raciocínio pré-operatório, operatório concreto ou operatório formal.

Considerações finais

Para superar a questão presente no ensino de música sobre como começar o aprendizado musical pode-se formular a seguinte pergunta: o que vem primeiro a teoria ou a prática? Muitas escolas de música, conservatórios e mesmo universidades continuam o ensino desta Arte começando pela teoria. Porém, como discutido neste trabalho, educadores como Jacques-Dalcroze mostraram ser mais efetivo começar o estudo de música pela ação e pelo movimento, para somente após a integração do movimento e compreensão do mesmo buscar a abstrata teoria da Música. A própria teoria piagetiana dá respaldo a esta proposição, assim como a prática de muitos profissionais de ensino de música.

Tanto o método ativo de Dalcroze quanto a teoria psicogenética de Piaget colocam como ponto inicial para a construção do conhecimento as representações sensório-motoras; assim começa-se fazendo para depois compreender o que se faz. Mesmo com adultos a sequência estrutural de construção deve ser respeitada no ensino de música. Acredita-se muitas vezes que o adulto não necessita da ação prática anterior à teoria, por estar supostamente no operatório formal. É preciso considerar, no entanto, que na música, o adulto pode estar muito aquém do raciocínio formal.

Obviamente que a discussão sobre como ocorre à aprendizagem musical relacionada ao desenvolvimento cognitivo está longe de ser resolvida, mas pode-se avaliar o argumento construtivista para além das críticas voltadas a uma visão reducionista da perspectiva piagetiana vinculando-a as fases estanques (BRUNER, OLVER, GREENFIELD, 1966, BROWN, DESFORGES, 1979). O fundamental na perspectiva piagetiana é a sequência e não a cronologia, também no que se refere às construções cognitivas realizadas em um conhecimento de domínio, pois fica mais fácil entender algo abstrato como a música, após o domínio de sua prática.

Por fim, com o retorno do conteúdo de música nas escolas a discussão sobre como ensina-la é pertinente. Considerando o referencial teórico construtivista a direção dos métodos ativos em educação musical (tanto de primeira quanto de segunda geração) é um caminho que pode trazer soluções efetivas para a sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário reler os autores do passado assim como os contemporâneos para estabelecer práticas coerentes com a realidade escolar. Bibliografias como Fonterrada (2008) e Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2011) são recomendadas para um aprofundamento no assunto.

Referências

BACHMANN, M. *La rythmique: une éducation par la musique et pour la musique*. Neuchâtel, 1984.

Realização



- BEYER, E. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre, 1999.
- DECKERT, M. *Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva Piagetiana: da imitação à representação*. Dissertação de Mestrado. PPGE. UFPR, 2006.
- FONTEERRADA, M.T.DE OLIVEIRA. *Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, São Paulo, 2008.
- JACQUES-DALCROZE, E. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, 1965.
- HARGREAVES, D. ZIMMERMAN, M. *Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical*. In: ILARI, B.S. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.
- MATEIRO, Teresa & ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpe, 2011.
- PIAGET, J. *A Construção Real na Criança*. Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1986.
- _____, J. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Journal of research in Science Teacher, 1964.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.
- SWANICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, 2003.
- WEILAN, R.L. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio da flauta doce*. Dissertação de Mestrado. PPGE, UFPR, 2006.
- ZIMMERMANN, M.P. *Importancia de la teoria de Piaget en la educación musical*. In: GAINZA, V.H.(Org.). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires, 1990.

O pensamento de professores de música sobre o ensino de flauta doce na escola de Educação Básica

Zelmielen Adornes de Souza (UFSM)
zelmielen@hotmail.com
Claudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
claubell@terra.com.br

Resumo: Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual está vinculada ao grupo de estudos FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. A pesquisa teve como foco de investigação o pensamento de professores de música sobre o ensino de flauta doce. Para tanto, o referencial sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007) e seus entrelaçamentos com as pesquisas biográficas (NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995; JOSSO, 2010), possibilitaram a compreensão acerca do pensar e do fazer pedagógico-musical dos professores de música com a flauta doce ao levarem em consideração a relação entre as características pessoais desses profissionais com as vivências docentes. Neste contexto, a abordagem metodológica da história oral temática (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006) promoveu, através da realização de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) com quatro professores de música egressos do curso de Licenciatura em Música da UFSM, a reconstrução de suas trajetórias com a flauta doce e seu ensino. Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas algumas estratégias da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009), as quais compreenderam os processos de codificação qualitativa e de redação de memorandos. Neste artigo, são abordados alguns dos pensamentos dos professores de música, expressos em suas narrativas, sobre o ensino de flauta doce no contexto da escola de educação básica, os quais mostram duas formas de organização do ensino: dentro do componente curricular “Artes” e na forma de oficinas extracurriculares.

Palavras-chave: Pensamento do professor de música, Ensino de flauta doce na escola de educação básica, História oral temática.

Introdução

O presente artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual está vinculada ao grupo de estudos FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. A pesquisa teve como foco de investigação o pensamento de professores de música acerca do ensino de flauta doce, buscando conhecer o que pensam esses professores, que trabalham em diferentes contextos socioeducativos com o ensino desse instrumento musical, e os significados construídos com ele ao longo de suas trajetórias de vida. Também se visou, a partir de suas narrativas, refletir sobre o ensino de flauta doce para a educação musical.

Para tanto, dialogou-se com o referencial sobre o pensamento do professor (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006, 2007) e seus entrelaçamentos com as pesquisas biográficas (NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995; JOSSO, 2010); e com a abordagem metodológica da história oral temática (MEIHY, 2005; FREITAS, 2006).

Embora a pesquisa abranja os diferentes espaços de atuação profissional, com o ensino de flauta doce, dos professores de música participantes da pesquisa, este artigo terá como foco de discussão apenas o espaço da escola de educação básica, o qual foi citado por todos os participantes.

O referencial sobre o pensamento do professor e seus entrelaçamentos com a pesquisa biográfica

O referencial sobre o pensamento do professor começou a ser utilizado com mais propriedade a partir de 1974, com a realização da “Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino” (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006), tendo como objetivo estudar o pensar e o fazer docente, em sua relação de interdependência. A partir dessa conferência iniciaram-se os primeiros estudos desse referencial, inseridos em uma perspectiva cognitivista da educação, os quais consistiam em “descrever com detalhes a vida mental dos professores; e explicar por que e como as atividades observáveis dos docentes se apresentam

com determinadas formas e desempenhos, assim como as funções que as caracterizam” (BRAZ, 2007, p. 367).

Posteriormente, na década de 80, as pesquisas voltaram seu olhar para o contexto de atuação dos professores, levando em conta a complexidade existente no mesmo. Essas pesquisas, partindo de um olhar socioconstrutivista, tiveram seus primeiros trabalhos desenvolvidos, principalmente, na “Associação Internacional de Estudos sobre o Pensamento do Professor”, da Universidade de Sevilla na Espanha (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006). As pesquisas trouxeram alguns avanços com relação às anteriores ao compreenderem que

[...] as investigações sobre o Pensamento do Professor, carecem de mais elementos analíticos como, a influência da cultura e das interações sociais no pensamento e na ação do professor, para que de fato se possa explicar os mecanismos presentes no agir profissional do docente em sala de aula. (BRAZ, 2006, p. 24)

A partir da perspectiva socioconstrutivista foram discutidas questões sobre o espaço de atuação dos professores e seus elementos constituintes (professor, alunos e instituição); sobre a diversidade presente em sala de aula com a qual o professor interage; e sobre as relações estabelecidas entre a cultura escolar e a comunidade dela pertencente; entre outras, como questões importantes que afetam o processo de pensar e do fazer dos professores. Isso também foi responsável pelo início de um movimento que percebeu a importância de conhecer as histórias dos professores para entender como pensam o ensino. Como comenta Ben-Peretz (1995, p. 201): “Os ‘casos’ reais do ensino e da aprendizagem são segmentos das ‘vidas feitas histórias’ que vivemos como professores, e fazem parte da história do exercício da profissão”.

Nesse processo de olhar para as histórias dos professores, percebeu-se a importância de considerá-los não só em sua dimensão enquanto profissionais, mas também como pessoas, levando em conta que os pensamentos e ações dos professores são influenciados por diferentes relações tecidas ao longo de suas trajetórias de vida.

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjectividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a especificidade irredutível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. (NÓVOA, 1995, p. 9).

Assim, percebe-se que embora, em um primeiro momento, o referencial sobre o pensamento do professor tenha buscado respostas para compreender o pensamento e a ação dos professores em uma ciência objetiva, esta se mostrou falha ao desconsiderar a subjetividade inerente aos processos de ensinar e aprender. Neste percurso, alguns trabalhos tomaram outra direção, compartilhando semelhanças com as pesquisas narrativas, como mostra a revisão feita por Elbaz, em 1988, na qual identificou afinidades entre muitos trabalhos sobre o pensamento do professor e os estudos narrativos.

Na realização da pesquisa de mestrado que está sendo apresentada, o entrelaçamento dos estudos sobre o pensamento do professor com as pesquisas biográficas (NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995; JOSSO, 2010) trouxe contribuições ao possibilitar a compreensão de que

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática. (GOODSON, 1995, p. 71-72)

Neste contexto, tornou-se importante a reflexão acerca das recordações-referências (JOSSO, 2010) para ensinar dos professores de música como uma forma de conhecer as vivências e experiências formadoras que tiveram com a flauta doce, as quais orientam e reorientam seus pensamentos e suas práticas docentes com esse instrumento musical.

Os encaminhamentos metodológicos da pesquisa

Considerando a importância de conhecer a história dos professores de música para compreender seus pensamentos e suas ações com o ensino de flauta doce, utilizou-se a abordagem metodológica da história oral temática, a qual visa o estudo de um tema específico na história de um sujeito ou de um grupo.

Através dessa abordagem, que possui um vínculo com a memória e a narrativa, foi possível a reconstrução dos percursos vividos pelos participantes da pesquisa com esse instrumento musical, tendo em vista que a história oral apresenta-se “como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida” (MEIHY, 2005, p. 57). Desse modo, sua relevância consiste no potencial de reflexão “sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas” (FREITAS, 2006, p. 14), produzindo conhecimentos acerca das histórias desses protagonistas, bem como de suas significações e interpretações construídas sobre e nos diferentes contextos vividos.

Toda narrativa é sempre e, inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são recontadas carregam diferenças significativas. (MEIHY, 2005, p. 56).

Neste ponto, a história oral ressalta a dinâmica que envolve a narrativa em sua relação com a memória e o pensamento, como fonte oral viva e em constante mutação, a qual, de acordo com Josso (2010, p. 38), “[...] emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor de um questionamento presente”.

Levando em consideração esse fato, para a produção dos dados da presente pesquisa foi utilizado o método da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008), com quatro professores de música egressos do curso de Licenciatura em Música da UFSM, que trabalham com o ensino de flauta doce no Rio Grande do Sul. Os professores de música escolheram os pseudônimos de Maria Lucia, Vera, Luis Henrique e Bernardo.

Assim, foram realizadas as entrevistas narrativas (EN), de forma individual, em duas etapas. Na primeira etapa, foi utilizado um roteiro de questões semiestruturadas, tendo uma questão central que visou desencadear a narrativa dos participantes acerca de sua história com a flauta doce e seu ensino – “Como a flauta doce entrou em sua vida?”; na segunda, foi solicitado aos participantes que discorressem sobre os significados da flauta doce e de seu ensino representados através de uma imagem, de uma poesia e de uma música, selecionadas por eles previamente.

Quadro 1: Datas de realização das entrevistas da pesquisa

| ETAPAS | PARTICIPANTES | | | |
|--------|---------------|---------------|------------|------------|
| | Maria Lucia | Luis Henrique | Vera | Bernardo |
| EN I | 19/06/2011 | 26/06/2011 | 09/07/2011 | 17/09/2011 |
| EN II | 11/10/2011 | 02/11/2011 | 15/10/2011 | 27/11/2011 |

Ao longo da realização das entrevistas e após sua transcrição, foram utilizadas algumas estratégias da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009) na análise e interpretação dos dados.

A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los. [...] Nós *construímos* as nossas teorias por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes. (CHARMAZ, 2009, p. 24-25).

As estratégias utilizadas compreenderam os processos de codificação qualitativa e de redação de memorandos. No processo de codificação qualitativa, inicialmente, foi feita a análise de linha a linha, consistindo em um estudo atento e minucioso que gerou os primeiros códigos da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a codificação focal que elevou os códigos iniciais a categorias analíticas, as quais, de acordo com Charmaz (2009), produzem compreensões acerca de ideias, eventos ou processos nos dados, fazendo isso em aspectos reveladores.

A redação dos memorandos foi realizada ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tendo como objetivo o registro reflexivo de todos os processos envolvidos na construção do estudo sobre o pensamento dos professores acerca do ensino de flauta doce.

Um pouco sobre as histórias dos professores de música com a flauta doce

[...] a flauta, ela era uma parte de mim, uma continuação de mim (MARIA LUCIA, EN II, 11/10/2011)

Maria Lucia começou a estudar flauta doce em sua infância, juntamente com o estudo do piano. Ela destaca que “a flauta era o meu instrumento de grupo e o piano era o meu instrumento individual. Então, era muito divertida a questão de tocar em grupo.” (EN I, 19/06/2011).

Aos quinze anos de idade, começou a ensinar flauta doce na igreja evangélica que frequentava. Essa primeira experiência docente fez com que Maria Lucia tomasse a decisão de seguir a carreira como professora de música, ingressando, primeiramente no curso superior de Educação Artística e, após, solicitando transferência para o curso de Licenciatura em Música da UFSM, na qual concluiu a graduação. Assim, ela reflete que a flauta doce, de certa forma, foi costurando seus percursos profissionais. Atualmente, Maria Lucia atua em uma escola particular com o ensino de flauta doce em oficinas de música denominadas “clubinhos”.

[...] o meu mundo flautístico, na verdade, iniciou na universidade (LUIS HENRIQUE, EN I, 26/06/2011)

Embora Luis Henrique tenha tido experiências com a flauta doce em outras fases de sua vida, só no curso de Licenciatura em Música, através da disciplina de “Práticas Instrumentais - Flauta doce” foi que ele começou a estudar esse instrumento musical e se interessar pelo mesmo.

O vínculo que ele construiu na graduação foi tão forte que conta que se apaixonou pela flauta doce, deixando todos os seus outros instrumentos musicais de lado. Um fato importante nesse processo foi a experiência de tocar quartetos com a flauta doce. Como Luis Henrique já tinha experiências como músico de bandas de rock, realizou-se ao perceber que através da flauta doce também poderia tocar em grupo.

Por andar sempre com as suas flautas doces pela universidade, ficou conhecido como flautista e foi convidado para ser professor de uma oficina de flauta doce ligada a um projeto de extensão e de ensino. Após a conclusão da graduação, Luis Henrique atuou com o ensino de flauta doce em diferentes espaços socioeducativos.

Quando eu estava me sentindo sozinha, eu tocava flauta. Quando eu estava feliz, eu tocava flauta (VERA, EN I, 09/07/2011)

A história de Vera com a flauta doce iniciou quando tinha sete anos de idade. Ela começou seu estudo através de aulas particulares e depois participou da orquestra da escola. Nesse período, como morava em uma chácara com seus pais, que ficava afastada das residências de seus amigos, a flauta doce era, muitas vezes, a sua única companheira.

Na graduação em Licenciatura em Música, Vera foi a única dos entrevistados que não cursou a disciplina de “Práticas Instrumentais – Flauta doce”, no entanto, participou de diferentes formações musicais com a flauta doce ao longo do curso.

Hoje, Vera estuda outro instrumento musical, mas a relação que teceu ao longo de sua trajetória com a flauta doce se mantém viva através de sua atuação como professora de música em uma escola particular.

A flauta doce é um instrumento fantástico para ser inserido no cotidiano da escola como um instrumento de aprendizado musical e como um instrumento por si só (BERNARDO, EN I, 17/09/2011)

A trajetória de Bernardo com a flauta doce inicia no curso de Licenciatura em Música. Ele conta que: “A flauta doce abriu vários horizontes pra mim na questão da educação mesmo” (EN I, 17/09/2011).

Sua primeira experiência docente teve início na mesma época em que estava cursando “Práticas Instrumentais – Flauta doce”, tendo como referência o professor dessa disciplina. Atualmente, desenvolve o ensino de flauta doce um pouco diferente da metodologia desse professor, no entanto, muito do que aprendeu com ele exerce um papel importante na forma como pensa e organiza suas aulas.

O pensamento dos professores de música sobre o ensino de flauta doce na escola

Muitas das vivências que os professores de música tiveram ao longo de sua trajetória com a flauta doce atuam como recordações-referências para ensinar esse instrumento musical, afetando a forma como pensam o ensino e o colocam em prática em sala de aula. Somadas a essas recordações-referências, o contexto de atuação exerce um importante papel na forma como os professores organizam e planejam o ensino de flauta doce.

Em síntese, o pensamento dos professores não ocorre num vazio mas sim num contexto psicossocial e num contexto ecológico que os tornam em sujeitos reflexivos, construtores do seu próprio conhecimento, de índole prática, adquirindo na dinâmica da realidade em que intervêm, assumindo-se como profissionais que tomam decisões perante situações complexas. (PACHECO, 1995, p. 56).

Em suas narrativas, todos os participantes contaram que atuam em escolas particulares do Rio Grande do Sul com o ensino de flauta doce. Nesses espaços, destacam que não há um programa de ensino de música e de flauta doce estabelecido. Assim, eles estão construindo de forma particular o seu fazer pedagógico-musical com a flauta doce nas escolas. O quadro 2 mostra como cada professor está organizando o ensino com esse instrumento musical.

Quadro 2: Organização do ensino de flauta doce nas escolas

| FORMA DE ORGANIZAÇÃO | PARTICIPANTES | | | |
|-------------------------|---------------|---------------|------|----------|
| | Maria Lucia | Luis Henrique | Vera | Bernardo |
| Disciplina de “Artes” | - | - | X | X |
| Oficina extracurricular | X | X | X | - |

Embora Maria Lucia e Luis Henrique atuem com o ensino de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com o ensino de música no componente curricular “Artes”, o ensino de flauta doce ocorre de forma extracurricular, em oficinas. No caso de Luis Henrique, a opção pela

oficina partiu de uma iniciativa sua através da criação de um projeto de música. Para Maria Lucia, foi uma forma de dar continuidade ao mesmo trabalho que vinha desenvolvendo na escola que anteriormente atuava e que despertou interesse da escola atual em que trabalha. No entanto, comenta que: “A minha escola é uma das que querem colocar a flauta no currículo básico” (MARIALUCIA, EN II, 11/10/2011).

Vera atua com o ensino de música desde o primeiro ano do ensino fundamental, mas com a flauta doce só a partir do quinto ano na sala de aula; e na forma de oficina extracurricular, objetivando a formação de um conjunto musical na escola. Bernardo também ensina flauta doce dentro da disciplina de Artes, no entanto, embora atue desde a educação infantil com aulas de música, esse instrumento musical só é inserido a partir do quarto ano do ensino fundamental.

Os professores de música argumentam que é importante que as crianças pequenas tenham aulas de música variadas, não se limitando ao estudo de um único instrumento musical, por isso, a flauta doce só é inserida no componente curricular “Artes” mais tarde. No caso dos anos finais do ensino fundamental, veem como importante proporcionar aos alunos o contato mais profundo com um instrumento musical, como a flauta doce.

Neste contexto, destaca-se na narrativa dos professores a crença no potencial que a flauta doce traz para o ensino de música nas escolas de educação básica, advinda de suas experiências com esse instrumento musical, as quais sublinham suas qualidades como instrumento que promove o aprendizado em grupo; tem um baixo valor aquisitivo; possibilita que crianças com diferentes níveis de conhecimentos e habilidades musicais possam tocar; entre outros.

Além disso, de um modo geral, no ensino de flauta doce, os professores de música relatam a importância do trabalho com percepção e teoria musical; da utilização de métodos de ensino de flauta doce para auxiliar o fazer pedagógico-musical; da elaboração de materiais e atividades musicais diversificadas para as aulas; do trabalho com um repertório que abarque a preferência dos alunos, embora não se limitando ao mesmo; da formação de grupos instrumentais de flauta doce com os alunos; da realização em apresentações musicais; e do respeito e atenção às necessidades físicas, sociais e afetivas, bem como aos processos de aprendizagem de cada aluno.

Assim, percebe-se que há uma grande preocupação com a aprendizagem musical dos alunos. Como expressa Marcelo (2012, p. 16): A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam”. Neste contexto, o ensino de flauta doce é pensado de modo a contribuir com o desenvolvimento musical dos alunos e como forma de promoção da educação musical nas escolas as quais estão vinculados.

Referências

BEN-PERETZ, Miriam. *Episódios do passado evocados por professores aposentados*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 199-214.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. *Teorias Implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2006. 162 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

_____. *O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo*. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai./ago. 2007.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Edit.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

MARCELO, Carlos. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PACHECO, José Augusto. *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

Pesquisador e pesquisado: uma relação recíproca na construção do conhecimento

*Carla Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Cecília Rheingantz Silveira
E.M.E.F. Heitor Villa-Lobos*

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência que tem como propósito descrever a relação construída entre pesquisador e pesquisado, no campo empírico de uma Orquestra pertencente a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre – RS, evidenciando elementos que se inter-relacionam e se interpolam, durante um processo recíproco de construção do conhecimento. Tentaremos aqui descrever a direção de nossos olhares: nossas perspectivas, nossas percepções, nossos interesses e nosso convívio, aspectos esses que permeiam o dia a dia da pesquisa, durante sua construção metodológica e, o dia a dia do grupo em estudo.

Palavras-chave: Relação entre pesquisador e pesquisado, Campo empírico, Metodologia

Pesquisa: na privacidade de um campo empírico

Uma das características da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan de Biklen (1994), é que os dados têm como fonte direta seu ambiente natural, o que possibilita ao pesquisador estabelecer uma forte aproximação com o campo. Em alguns casos, é uma verdadeira imersão à privacidade de um campo empírico, como evidenciam os trabalhos de cunho etnográfico (PRASS, 2004; STEIN, 2009; ALONSO 2001). Para Alves (1991), no paradigma qualitativo “conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (ALVES, 1991, p.55).

Os pesquisadores, muitas vezes, adentram em campo munidos de seus materiais de pesquisa: bloco de anotações, gravadores, câmeras fotográfica, filmadoras, a fim de compreender algo e alcançar seus objetivos de pesquisa, e, às vezes, não sabem como estão sendo vistos pelo pesquisado, que relações estão sendo estabelecidas ali? Quais as trocas e expectativas? Nas pesquisas e demais trabalhos científicos acabamos tendo a visão do pesquisador sobre o que viu, o que fez, mas, nem sempre ouvimos o pesquisado, o que pensa a respeito do pesquisador, sobre sua postura constante em campo, fazendo registros e interferindo na dinâmica natural do ambiente pesquisado.

Foi questionando sobre esses aspectos que nos surgiu o interesse em escrever este relato, com a finalidade de trazer parte do nosso olhar de pesquisadora e pesquisado e como eles, a seu modo, convergem em direção à construção do conhecimento.

Sob o olhar da pesquisadora

Entrada no campo empírico

Tomei conhecimento da existência da Orquestra Villa-Lobos a partir de minha chegada a Porto Alegre em meados de 2009 para cursar o doutorado. Meses depois, a partir de algumas definições sobre o meu trabalho e após os primeiros contatos com a regente e coordenadora da orquestra, iniciei, em outubro de 2009, meus trabalhos de campo).

O fato de ser um grupo instrumental escolar com abrangência tanto na escola como na comunidade, assim como sua organização e sua estabilidade, este último um critério imprescindível para a realização da pesquisa, chamou-me a atenção. Outro aspecto que me impulsionou em adentrar nesse campo para entendê-lo foi o fato de descobrir que por trás da orquestra havia um projeto maior, que formava uma rede constituída por oficinas, professores e instituições. Motivada, também, pelo acolhimento da regente da orquestra, decidi que ali seria meu campo de pesquisa.

Imersão na orquestra

As visitas iniciais se estenderam para encontros sistemáticos durante os ensaios, apresentações e demais momentos de convívio com o grupo. O olhar esteve atento para os comportamentos, gestos, olhares, movimentos, falas, ambientes e demais aspectos que contribuíam para a constante construção de questionamentos e o alcance dos objetivos. Segundo Laille e Dione:

A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão [...] cujo papel essencial – é um *leitmotiv* desta obra – mais uma vez reconhecemos (LAILLE e DIONE, 1999, p. 176).

A minha primeira observação da orquestra aconteceu no dia 26 de outubro de 2009. Fui à escola para assistir ao ensaio e iniciar minhas observações. Entrei na sala e fui recebida com alegria pela regente. A orquestra pareceu ignorar minha presença e fiquei em um canto sentada, de modo a não atrapalhar o ensaio. A partir desse dia, comecei a frequentar os ensaios da orquestra. Minha presença ainda não era natural para os integrantes: eles entravam, me olhavam, às vezes, alguns me cumprimentavam, outros entravam direto na sala. Às vezes, um comentário, um gesto, pode ser o suficiente para ser interpretado como sinal de rejeição ou hostilidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 123), o que não era o caso, mas como eu tinha receio de não estar sendo aceita pelo grupo, interpretava desse modo e não conseguia me sentir à vontade. A regente sempre mostrava-se receptiva, e aos poucos essa sensação foi diminuindo.

Gradativamente, com o passar do tempo e a constância com que eu participava dos ensaios e apresentações, percebi que os integrantes começavam a se aproximar. Já era comum receber um sorriso, um cumprimento. Ao acompanhar a orquestra em suas saídas para apresentações, eu procurava ajudá-los no que fosse necessário, como carregar um equipamento, armar uma estante ou guardar os materiais. Não conseguia ficar ali parada. Tinha uma participação ativa, desde que percebesse a necessidade de colaborar e que me fosse permitido. A minha observação junto ao grupo não é participante, no sentido de atuar tocando ou regendo, mas traz alguns elementos e características desse tipo de observação, haja vista algumas colaborações devido à minha própria presença no grupo. Entretanto, “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 124).

A minha imersão no campo passou a intensificar-se no segundo semestre de 2010, quando comecei a acompanhá-los sistematicamente em quase todos os ensaios e apresentações possíveis. Foi nesse período de acompanhamento mais sistemático que passei a sentir que o grupo estava mais familiarizado comigo. Eu não era mais ignorada e alguns integrantes chegavam a demonstrar estranhamento quando eu não ia a um ensaio ou apresentação.

Fui me sentindo cada vez mais acolhida pelo grupo e essa sensação culminou no dia 13 de novembro de 2010, quando a regente precisou de ajuda para levá-los ao centro da cidade para comprar roupas que iriam compor o figurino do espetáculo que iria acontecer no início de dezembro. Comprometi-me a ajudar.

Esse dia foi um marco nas minhas observações. Estar ali com a orquestra despertou uma sensação diferente. Eu não estava apenas carregando um instrumento, como em outros momentos que os acompanhei, mas eu estava ajudando-os a escolher a roupa do espetáculo. Percebi que houve uma aproximação maior deles comigo, como se eu não fosse mais uma estranha. Parece que, naquele momento, foi estabelecida uma relação de confiança entre nós.

De fato, a manhã estava bem agradável. Toda aquela movimentação de prova de roupa, de entrada no provador, saída, controle das calças que ficaram boas e das trocas de números, me fez muito bem, sobretudo por perceber que passei a ser acolhida pela orquestra. Outro fator que considero relevante destacar é que foi a primeira vez que eu tive contato com eles fora da escola ou dos locais de apresentação.

Após termos concluído as compras, eu os acompanhei até o ônibus, me despedi da regente. Eles entraram no ônibus e eu fui embora. Quando estava caminhando, já de costas, percebi que estavam gritando por mim, e, de dentro do ônibus, acenavam e chamavam meu nome. Essa foi uma das experiências

mais marcantes junto ao campo, sobretudo por ser o marco de uma nova dinâmica e relação que acabara de se estabelecer entre integrantes da orquestra e a pesquisadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “à medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113).

Em janeiro de 2011, viajei com a orquestra para Salvador – BA, período em que pude conviver e acompanhar de perto a dinâmica do grupo fora dos ensaios, no seu dia a dia de convivência coletiva. Foram quatro dias de imersão profunda no campo, noite e dia juntos, nos passeios, viagens, refeições, apresentações, entre outras atividades diárias. Durante esse período, a regente do grupo sempre foi solícita e atenciosa comigo, demonstrando preocupar-se com meu bem-estar. A seu convite, me hospedei no mesmo local que a orquestra, e, lá, juntei-me a eles na função de cuidadora da orquestra.

Passei, assim, a entrar no mundo desse grupo e, conforme explicam Bodgan e Biklen (1994, p. 113), esse entrar deve ser como alguém que vai fazer uma visita, como alguém que quer aprender com o outro e entender como ele é.

Assim foi sendo estabelecida minha relação com a orquestra, uma convivência que tem me permitido concomitantemente entender o campo e aprender com seus exemplos de construção de valores, conhecimentos, sensibilidades e comportamentos.

Sob o olhar da pesquisada

Situando a orquestra

Para entender a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado apresentada neste relato, se faz necessário situar a Orquestra Villa-Lobos no seu contexto histórico. Sua trajetória parte de uma atividade extracurricular com apenas onze crianças e chega a um programa de educação musical articulado em rede prestando mais de 850 atendimentos por semana. A Orquestra iniciou como Clube de Flauta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos em 1992, com o objetivo de intensificar os estudos musicais dos alunos por meio da flauta doce no contraturno escolar. Apesar da intencionalidade metodológica, a proposta era despretensiosa quanto à possibilidade de se constituir num programa de formação musical e artística e desconhecia, naquele momento, o impacto sociocultural que provocaria na comunidade e a potencialidade em se transformar numa referência de educação musical na cidade, no estado e até no país.

A pesquisadora encontrou a Orquestra já como programa instituído, enraizado no espaço escolar (pedagógico, físico, administrativo e político), inclusive integrando o Projeto Político Pedagógico da escola, construído pelo coletivo de seus professores. É um organismo que funciona articulado e que sabe o quê, para quê e como se faz (aprendeu fazendo!), para quem se destina e, ainda, carrega o compromisso de seguir garantindo um futuro melhor e promissor para a comunidade por meio da música.

Aproximação com a academia

Sendo a Orquestra um projeto que não nasceu pronto, foi se constituindo ao longo de seu próprio processo, sua relação com a academia também não se deu diferente. Foi uma longa caminhada de conhecimento e de reconhecimento da universidade ao programa culminada com a pesquisa de doutorado em questão.

Numa visão ainda muito voltada para dentro de si mesmo, por muito tempo o projeto não se atentou a estabelecer o diálogo com outras esferas da educação musical, entre elas, o meio acadêmico. Tudo ainda era muito distante: eu não percebia a academia aberta a trabalhos como o que eu desenvolvia e via a pesquisa em educação musical ainda estratificada, muitas vezes atrelada mais à forma do que ao conteúdo e percorrendo um caminho paralelo ao do professor, ainda afastada da realidade da escola.

Nos dez primeiros anos de trabalho, praticamente inexistiu o contato da orquestra com a academia, apesar do projeto já se destacar na rede municipal de ensino. Somente em 2004 se deu esta aproximação, desencadeada por meio das práticas de ensino do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizadas nas oficinas da orquestra. A partir daí foi se estreitando a relação projeto/academia e se estabeleceu uma parceria muito rica. Os alunos da licenciatura procuravam a orquestra para desenvolverem suas práticas, sendo que, ao término das mesmas, pela identidade e vínculo estabelecidos com o trabalho, alguns permaneceram como voluntários ou contratados pelo programa.

Com os estágios, além de ter a academia dentro da escola – o que proporcionou uma troca de conhecimentos importante – o programa se beneficiou com a introdução de novas oficinas (violão, violino para iniciantes e musicalização infantil) e ampliação do número de atendimentos. Não demorou, também surgiram os trabalhos de conclusão de curso da graduação (música, educação e psicologia) e de especialização (educação para paz, educação popular e pedagogia da arte) tendo a Orquestra como objeto de estudo. Neste ínterim, jovens iniciados no projeto, todos da periferia e vindos da escola pública, ingressavam na faculdade de música, o que veio também a direcionar um novo olhar, diferenciado, da academia sobre a orquestra.

Aprendizagem com a pesquisa

A pesquisa de Carla veio avançar e aprofundar este processo de relação com a academia. Não apenas pelo longo período em que se realiza – dois anos e cinco meses – mas, ao mergulhar na vida da orquestra e refletir sobre ela, a pesquisa vem despertando o interesse no meio acadêmico em compreender os meandros, os detalhes, as subjetividades de quem adentrou no trabalho e, conseqüentemente, tem proporcionado maior visibilidade às ações pedagógicas do programa. Para o currículo da Orquestra, sem dúvida, ser o objeto de estudo de doutorado do tão bem conceituado Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma excelente referência. Destaco como fundamental em todo este processo, a professora orientadora Dra. Luciana Del-Ben, que tem se dedicado com muito êxito na ampliação deste canal dialógico universidade/escola, imprescindível neste momento ímpar de instituição da educação musical no currículo das escolas brasileiras.

Pessoalmente, esta pesquisa tem sido uma oportunidade única para mim e para os integrantes da orquestra. De imediato, ela nutriu a nossa autoestima, nos trazendo a certeza de que nosso trabalho, ali da escola pública, na periferia, tinha “cacife” suficiente para merecer um estudo de tese doutorado – ficamos orgulhosos. De um lado, o pesquisador interessado em investigar uma orquestra escolar já comentada na academia. De outro, o pesquisado, apostando na contribuição de quem olha de fora, na oportunidade de se tornar mais visível no meio da pesquisa em educação musical e reconhecendo a referência conferida pela academia. Mas não ficou por aí.

No desenvolvimento da pesquisa, a partir das inúmeras observações de campo, alguns aspectos me chamavam a atenção. Um deles, a postura da pesquisadora: discreta, mas presente, sorridente e com muito zelo em relação aos alunos, a mim e a tudo acerca da orquestra. Prestava atenção a cada som, gesto, respiração, movimento e quanto mais se debruçava no objeto/campo, mais claro ficava para mim a importância da pesquisa. Outro, minha naturalidade em tê-la ali. Afinal, mesmo confiando em sua orientadora, eu nem a conhecia e permitia esta “invasão” no nosso dia a dia, na vida do grupo. E ainda, a postura dos integrantes da orquestra que por muito tempo ignoraram a presença da pesquisadora, por mais que eu demonstrasse meu apreço. Em particular, esta questão é bem profunda e, no meu entender, é resultado da condição cultural de inferioridade a qual a comunidade da periferia está submetida em nosso país. A pesquisadora não pertencia ao seu gueto. Sua origem é de professora pós-graduada, com muito estudo e deveria seguir seu trabalho sem interferências.

E então veio a “virada de mesa”, quando estes mesmos alunos viram na pesquisadora alguém preocupada com eles, como pessoas, e com a vida do grupo, e não apenas com a música que faziam. A Orquestra passou de objeto de estudo, estático e impermeável, para “aprendente”. A partir daí, foram

muitas as situações de aprendizagem que emergiam da interação entre pesquisadora e pesquisado. Estabeleceu-se a relação de confiança alicerçada na afetividade que permitiu a construção de novos saberes e desencadeou, entre outros fatos, a companhia da pesquisadora na viagem de lazer da Orquestra a Salvador. Por fim, a pesquisa tem colaborado na ampliação da visão de mundo dos alunos, entendendo a função relevante do pesquisador na formação das teorias que vão sinalizar as mudanças da sociedade e, somada a isto, a importância deles, integrantes da orquestra, a se tornarem parte deste processo.

Considerações finais

Assim, a partir dos nossos olhares, de pesquisador e pesquisado, procuramos descrever alguns aspectos que envolvem nossa relação em direção à construção do conhecimento. Reciprocamente as trocas de saberes são evidenciadas nesse processo, em um entrelaçamento de interesses, expectativas, confiança e afetividade. A confiança e a interação estabelecida fazem com que não haja reticência do pesquisado acerca do que faz ou fala diante do pesquisador, permitindo que ele se sinta acolhido no dia a dia da pesquisa.

Os conhecimentos vão sendo construídos paralelamente, a partir da interação e da (re)significação dos conhecimentos gradativamente compartilhados, conforme descrito em nossos relatos. Sobre a relação entre pesquisadores e pesquisados, Araújo afirma:

A proximidade e a interação de pesquisadores acadêmicos e seus interlocutores não-acadêmicos, mesmo que apenas tacitamente, pressionam de modo mais acentuado e sistematicamente as premissas e manifestações concretas com os indivíduos de instâncias sociais envolvidos, demandando disposições intelectuais e materiais que vão além daquelas usualmente exercidas nos âmbitos relativamente controlados pela razão acadêmica. Este quadro exige atenção a uma miríade de interesses, alianças e estratégias em constante recriação, em contextos complexos e rapidamente mutáveis, revelando a urgência de experimentos metodológicos não-ortodoxos afinados com as mudanças politicamente sensíveis observadas nas ciências humanas (ARAÚJO, 2009, p. 181).

Nesta descrição, que trata da relação recíproca entre pesquisador e pesquisado, parece estarmos retratando um caminho metodológico que, conforme Araújo (2009), vai em direção a uma perspectiva metodológica não-ortodoxa.

Referências

ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cad. Pesq., São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ALONSO, Sara. *Os Tembê e a relação pesquisador-pesquisado*. História oral, n. 4, p. 121-146, 2001.

ARAÚJO, Samuel. *Diversidade e desigualdade entre pesquisadores e pesquisados. Considerações teórico-metodológicas a partir da etnomusicologia. Desigualdade & diversidade*. Revista de ciências sociais da PUC-RIO, n. 4, p. 173-191, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://publique.rdc.puc-rio.br/desigualdadediversidade/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=66&sid=12>> Acesso: 15/07/2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyringüé mboráí: os cantos das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. 2009, 309f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Prática de conjunto no ensino médio

Estêvão Grezeli de Barros Neves
Cláudia Maria Freitas Leal

Resumo: Este relato descreve a experiência de estágio supervisionado com uma turma de trinta e cinco alunos de primeiro ano do ensino médio na disciplina de artes de uma escola pública que não possuía aula de música. O tema escolhido para a realização do estágio foi a Prática de Conjunto Vocal e Instrumental. O estagiário selecionou duas músicas próximas aos gêneros enumerados pelos alunos em uma enquete e que estavam em evidência nas mídias televisivas e radiofônicas da época: a música “Satisfaction” da banda “The Rolling Stones” e “I Got a Feeling” da banda “The Black Eyed Peas”. Para a realização da Prática de Conjunto foram criados arranjos para incluir todos os alunos: os que já tocavam algum instrumento, os que não tocavam e possuíam instrumento e os que não tocavam e não possuíam instrumentos. No decorrer do estágio, a Prática de Conjunto se configurou como uma ferramenta para desenvolvimento musical de elementos como a percepção, a interação e como motivação para realização de apresentações. Tornou-se assim uma ferramenta em que não seriam desenvolvidas somente as práticas de instrumento, mas as outras capacidades utilizando-se dela não só como fim, mas como meio de incremento de interação musical, de motivação, de desenvolvimento da percepção e da prática das performances musicais.

Palavras-chave: Performance musical, Percepção, Interação.

Introdução

Este relato descreve a experiência de estágio supervisionado com uma turma de trinta e cinco alunos de primeiro ano do ensino médio na disciplina de artes de uma escola pública que não possuía aula de música. O tema escolhido para a realização do estágio foi a Prática de Conjunto Vocal e Instrumental.

O estágio foi realizado em trinta e duas horas divididas em dezesseis horas de observações e dezesseis horas de práticas. Durante as observações foi realizada uma enquete com a finalidade de traçar um perfil coletivo da turma e obter dados para a realização do planejamento. Assim, os alunos responderam as seguintes perguntas: a) Você toca algum instrumento? Qual? b) Tem algum instrumento em casa? Qual? c) Quais são seus estilos musicais preferidos? d) O que você espera das aulas música para sua turma?

Mesmo não havendo aula de música na escola, dos trinta e cinco alunos, doze tocavam instrumentos. Um tocava percussão, sete tocavam violão, um tocava teclado, três tocavam flauta doce, sendo que um dos alunos, além de flauta doce, também tocava violoncelo. Vinte e três alunos não tocavam nenhum instrumento, mas doze deles possuíam instrumentos em casa, em sua grande maioria violões. Nesse grupo, havia ainda onze alunos que não possuíam e nunca tinham tocado nenhum instrumento.

Em relação ao gênero musical preferido, os alunos mostraram-se como uma turma bem eclética. Dois alunos citaram não gostar de um gênero específico. A grande maioria apreciava Rock, Reggae, Pop e Pagode. Em seguida, vieram Hip-Hop, Eletrônico, Samba, Funk, MPB e Sertanejo Universitário. Os gêneros menos citados foram música Clássica, Black Music, Bossa Nova, música Gaúcha e Samba Rock.

Nas respostas apresentadas, os alunos evidenciaram a expectativa em aprender a tocar algum instrumento ou mesmo de tocá-los melhor. Também foi frequente a referência em aprender a cantar, a conhecer a história das músicas trabalhadas, além de fazer as respectivas apresentações.

Com o intuito de contemplar as expectativas relacionadas pelos alunos na enquete proposta, o estagiário selecionou duas músicas próximas aos gêneros enumerados por eles, as quais estavam em evidência nas mídias televisivas e radiofônicas da época: a música “Satisfaction” da banda “The Rolling Stones” e “I Got a Feeling” da banda “The Black Eyed Peas”. Desta forma, acreditou-se ser possível objetivar a realização da Prática de Conjunto Vocal e Instrumental. Para isso, foram criados arranjos visando incluir todos os alunos: os que já tocavam algum instrumento, os que não tocavam e possuíam instrumento e os que não tocavam e não possuíam instrumentos.

Praticando música

Após a apreciação da Música “Satisfaction”, foi apresentado o seguinte arranjo para quem já tocava violão.

Realização

Parte A:

Musical notation for Parte A, featuring a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature (C). The piece consists of two measures. The first measure contains five chords, and the second measure contains five chords. Above the first measure, a guitar chord diagram for E major is shown. Above the second measure, a guitar chord diagram for D major is shown.

Movimento da mão: ↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↓ ↓ ↑ ↑ ↓

Parte B:

Musical notation for Parte B, featuring a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature (C). The piece consists of two measures. The first measure contains five chords, and the second measure contains five chords. Above the first measure, a guitar chord diagram for E major is shown. Above the second measure, a guitar chord diagram for E major is shown.

Movimento da mão: ↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↓ ↓ ↑ ↑ ↓

Musical notation for Parte B1, featuring a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature (C). The piece consists of two measures. The first measure contains five chords, and the second measure contains five chords. Above the first measure, a guitar chord diagram for A major is shown. Above the second measure, a guitar chord diagram for A major is shown.

Movimento da mão: ↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↓ ↓ ↑ ↑ ↓

Parte B1:

Musical notation for Parte B1, featuring a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a common time signature (C). The piece consists of two measures. The first measure contains five chords, and the second measure contains five chords. Above the first measure, a guitar chord diagram for E major is shown. Above the second measure, a guitar chord diagram for A major is shown.

Movimento da mão: ↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↓ ↓ ↑ ↑ ↓



O aluno destacado para o solo de flauta doce solicitou que as notas fossem escritas no quadro, sem a pauta, juntamente com o desenho da flauta, indicando o posicionamento dos dedos, conforme exemplo abaixo:

Si Si Si Do# Ré Ré Ré Do# Do#

Ao aluno que tocava Violoncelo foi dado o seguinte arranjo:

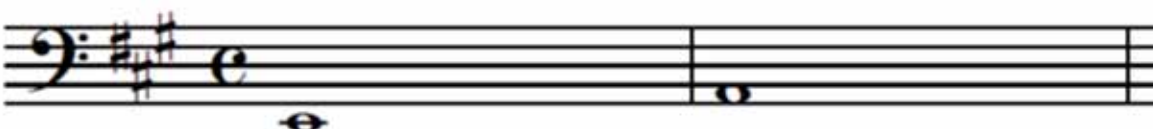
Parte A:



Parte B:



Parte B1:



Para o aluno responsável pela percussão, foi demonstrado o ritmo na mesa da sala de aula, ilustrando a forma como seria executado no seu instrumento:



E por fim, se fez a divisão dos alunos que cantariam a música. Após todos os arranjos passados e apresentados pelo estagiário, os alunos tiveram a oportunidade de praticar os instrumentos, em dois períodos seguidos, o primeiro destinado aos naipes e o seguinte ao ensaio geral, uma vez por semana.

Após três aulas e com o arranjo da música “Satisfaction” pronta, apresentou-se aos alunos o arranjo da nova música “I Got a Feeling”, da seguinte forma:

Para violão base:

Two musical staves with guitar chord diagrams and strumming patterns. The first staff has chords G, G, C, C and a strumming pattern of down, down, up, up, down. The second staff has chords Em, Em, C, C and the same strumming pattern.

Para violão solo o arranjo foi apresentado em tablatura, sendo executado somente no refrão:

e-----
 b-----3-3-3-3-1-1-0-0---1-1-1-1-1-1-1-1---0-0-0-0-0-0-0-0--1-1-1-1-1-1-1-1---
 g-----0-0-0-0-0-0-0-0---0-0-0-0-0-0-0-0---0-0-0-0-0-0-0-0--0-0-0-0-0-0-0-0---
 d-----
 a-----
 E-----

Para flauta doce, foi apresentado o arranjo abaixo, sendo passado para o aluno somente as notas escritas de forma silábicas:

Two musical staves for flute. The first staff is labeled 'A' and has notes corresponding to the syllables "Ré Ré Ré Ré Dó Dó Si Si Dó Dó Dó Dó Dó Dó Dó Dó Si Si Si Si". The second staff has notes corresponding to "Si Si Si Si Dó Dó Dó Dó Dó Dó Dó Dó".



Para Violoncelo foi apresentado o arranjo conforme abaixo



Foram realizados arranjos aumentando o grau de execução em relação à música anterior, com uma harmonia com mais acordes para o violão base, o acréscimo de mais uma corda para o naipe de violão solo e mais notas na execução para o violoncelo e a flauta doce.

Os ensaios gerais passaram a ser ensaios de uma banda que se formou na sala de aula com os alunos e o estagiário. Neste processo, ficou evidente que a Prática de Conjunto que, no planejamento, em um primeiro momento, surgiu como um objetivo pedagógico musical, transformou-se em fator de motivação, de interação, de desenvolvimento da percepção e de estímulo à performance dos alunos.

Prática de conjunto como fator de interação e motivação

Durante as regências do estágio, a primeira parte da aula era dedicada aos ensaios por naipes e a segunda parte ao ensaio com todas as partes. O estagiário passava em cada grupo auxiliando e tirando dúvidas. O grupo parecia estar compenetrado e disposto a ajudar para que a música saísse do papel. O grupo “Naipe de violão solo” estava composto por quatro meninas que nunca haviam tocado violão antes e se esforçavam bastante ajudando umas às outras. O aluno responsável pela percussão não trouxe o Cajon como combinado, mas trouxe uma baqueta e um Shake. Desta forma, foi improvisada uma classe da sala de aula na qual ele batia com a mão no meio da mesa para simular o grave do bumbo e com a baqueta batia na estrutura de ferro da mesma. A parte vocal ficou formada pela maior parte de meninas.

Ao final da primeira aula prática, uma aluna perguntou ao estagiário se poderia trazer seu bumbo para aula e se acrescentaria ao grupo esse instrumento, com o que prontamente o estagiário concordou. Essa atitude demonstrada pela aluna revela o clima de participação gerado. Os alunos interagiram na aula criando juntos, através de suas intervenções, os arranjos das músicas, como ocorreu em “Satisfaction”, em que o grupo “Naipe de vozes” experimentou acrescentar palmas no refrão fazendo contraponto a percussão. Na música “I Got a Feeling”, os alunos deram a ideia de se fazer uma pausa com os instrumentos ao final da segunda estrofe, depois do primeiro refrão. A grande maioria dos alunos participou e interagiu acrescentando ideias para a criação dos arranjos, assumindo o papel de protagonistas no fazer musical.

Uma aluna que afirmara já ter feito aulas de teclado perguntou se o estagiário não poderia levar um teclado para ela tocar nas aulas. O estagiário concordou e deu a ela uma folha, em que haviam as teclas

impressas de um teclado juntamente com o arranjo para que ela pudesse treinar em casa. Na aula seguinte, a aluna demonstrou ter ensaiado bastante, pois, executou toda a música de forma correta.

A professora regente de artes comentou que se espantou positivamente com dois alunos em específico, por suas participações e envolvimento nas aulas de música. Durante as observações, foi fácil notar que esses dois alunos desenvolviam papéis de líderes, muitas vezes negativamente, principalmente na hora do “agito” e da “descontração”. Dessa forma, o estagiário deu maior responsabilidade e autonomia aos mesmos, dando outro enfoque às suas lideranças. Nas últimas aulas, eles cobravam uns dos outros maior rendimento e demonstravam preocupação para realizar uma boa apresentação com a turma. Tais atitudes demonstradas pelos alunos reforçam as ideias de Santos (2010) quando afirma:

Já, ao indicarem o convívio, o respeito e as formas relacionais como aprendizagens que podem ser obtidas na escola, os alunos denotam a dimensão de identidade, principalmente quando comentam a respeito das situações que ocorrem nas aulas, com seus professores, seus modos de ensinar e suas condutas. Neste caso, em alguns momentos, evidenciam aprendizagens, mas também demonstram perceber o quanto suas relações com os professores podem condicionar, positiva ou negativamente, em seus processos de aprendizagem (SANTOS, 2010, p.51- 52).

Os relatos descritos acima demonstram como a Prática de Conjunto pode ser utilizada com o fim de interação e motivação de um grupo gerando maior empenho e rendimento quando se trata de prática de instrumento coletivo, como afirma Cruvinel (2009) “...[há] maior estímulo e rendimento, aspecto lúdico, economia de esforço do professor, mudança de atitude do professor e dos alunos, interação social e democratização do ensino e transformação” (CRUVINEL, 2009, p.72).

Prática de conjunto como ferramenta de percepção

Conforme Ciavatta:

Existem duas possibilidades de se tocar ou cantar com outra pessoa: *junto com ela* ou *ao lado dela*. Em outras palavras, ouvindo-a ou não. Isto porque, ainda que pareça absurdo, é possível, numa prática em conjunto, que vários integrantes de um grupo não estejam ouvindo ninguém além de si mesmo. A escuta, como um fenômeno fisiológico, certamente está se dando, mas não a escuta consciente, aquela que entende e considera o som do outro. ... Fazer música em conjunto supõe que se possa ouvir não apenas o som que produzimos ou apenas o som produzido por outros, mas as duas coisas simultaneamente. (CIAVATTA, 2009, p.43).

As ideias de Ciavatta (2009) foram evidenciadas durante o estágio, trazendo aqui não só a ideia de percepção, como uma audição comentada em que os alunos podiam escutar a música que iria ser tocada e perceber os instrumentos que eram tocados na canção, e sim a capacidade de perceber o que o seu colega estava executando e interagir com ele. Isso é o que Ciavatta (2009) afirma em *tocar junto* e não meramente *ao lado*. Durante os ensaios e apresentações, quando ocorria algum erro, os alunos conseguiam voltar no compasso seguinte, percebendo como fazer isso, através da interação com o grupo.

Prática de conjunto como performance

Durante a realização do estágio, foram realizadas pequenas apresentações no decorrer da aula, isso podia ser realizado quando um trecho de uma música estivesse pronto ou toda ela. O estagiário definiu essa prática como “mini apresentações”, elas serviam de estímulo aos alunos que a cada etapa cumprida gostavam de apresentar o que haviam ensaiado. Quando se trata de Prática de Conjunto Instrumental e ou Vocal, a performance musical tem um papel muito importante, pois é nela que poderemos ter uma real situação das habilidades musicais adquiridas pelos alunos. Dessa forma, pode-se avaliar a postura do grupo em relação a tal experiência. Conforme Sloboda apud Hentschke (2003):

...quando visam às situações de performance, as atividades de avaliação devem determinar a habilidade do estudante em realizar tarefas específicas lidando com material musical, em uma situação real, mais do que sua habilidade em responder questões verbais ou escritas. Para o autor, mais importante do que aplicar um teste é verificar as evidências de habilidade musical. (HENTSCHKE, 2003, p.15).

Em uma das “mini apresentações” foram convidados os professores da vice-direção da escola e a partir dessa apresentação foi feito o convite pela mesma para uma apresentação dos alunos no evento “Escola Sem violência”, Campanha contra o “Bullying”, que foi realizada na própria escola. Além disso, em algumas aulas os alunos levaram câmeras digitais para registrar e postar na Internet, conforme link abaixo, disponibilizado por um dos alunos, com o seguinte comentário: “A turma (.....) da Escola (.....) mandando muito com o professor (.....) q primeiro dia de ensaio com a musica nova e a gente fez bonito . daaale” Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Y0dpnoeVxIU>.

Conclusão

No decorrer do estágio a Prática de Conjunto, configurou-se como uma ferramenta para desenvolvimento musical de elementos como a percepção, a interação e como motivação para realização de apresentações. A possibilidade de congregar em um mesmo arranjo musical alunos que possuem experiência musical anterior com os que não a possuíam anteriormente, a utilização de instrumentos musicais diversos e a iniciativa de realizarem apresentações “relâmpago” possibilitou aos alunos apropriarem-se dos elementos musicais necessários à aprendizagem musical de uma forma consistente e prazerosa.

Dessa forma, a Prática de Conjunto tornou-se uma ferramenta: não seriam desenvolvidas somente as práticas de instrumento, mas o desenvolvimento de maior capacidade de comunicação e expressão dos alunos participantes, num resultado abrangente e harmonioso com a integralidade da pessoa.

Referências

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: Um passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

CRUVINEL, Flávia Maria. *O ensino Coletivo de Instrumento musical como alternativa metodológica na Educação Básica*. In: E. Rodrigues e L. M. Alcântara (orgs.), *O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas*, 71 a 79. GRAFSET: Goiânia, 2009.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Conhecer as concepções do aluno para inovar no Ensino Médio*. In: ROSSI, Maria Piva (Org.). *Ensino Médio-docência identidade e autoria*. São Leopoldo: Edt. Oikos, 2010. p. 51-52.

Professor-compositor: a composição musical alicerçada no contexto da Educação Infantil

Iara Cadore Dallabrida
Leonardo Sperb
Jair Gonçalves

Resumo: Este é um relato de prática musical vivenciada na condição de estagiários na docência em música em uma escola de educação infantil. Sabe-se que hoje, com o advento da lei 11.769/08, a música passou a compor o currículo escolar e a preocupação com a abordagem de conteúdos musicais tornou-se evidente nas instituições de ensino. A Educação Infantil, por sua vez, considerando os benefícios da música no processo cognitivo dos alunos, mobilizou-se para incluí-la no cotidiano das crianças. Enquanto especialistas em Música, ministramos aulas em uma escola de educação infantil, na qual observamos o vasto leque musical que as crianças traziam consigo, reflexo daquilo que ouviam em casa mesclado às canções folclóricas e infantis que a escola proporcionava. Partindo disso, constatamos a necessidade de compor músicas que pertençam ao universo infantil, atentando para que tais composições contemplem padrões harmônicos, rítmicos e melódicos que possam remeter, também, às vivências musicais externas à escola, as quais a mídia oferece tão facilmente. A demanda de professores especialistas em Música não se faz suficiente a fim de garantir que todas as instituições contem com esses profissionais, porém, torna-se relevante que estes contribuam para a construção de um amálgama musical que proporcione aos alunos uma apreciação aliada à satisfação estética.

Palavras-chave: Educação Musical, Composição musical, Educação Infantil.

Introdução

O ressurgimento da Educação Musical no cenário escolar, apoiado pela lei 11.769/08, possibilitou à educação básica o contato com a música dentro da sala de aula. A referida lei menciona a obrigatoriedade do ensino da música, e, mesmo não dispondo de orientações mais específicas quanto às formas e conteúdos dessa implementação, deixa explícita a intenção de possibilitar o envolvimento dos alunos com a linguagem musical.

A demanda de profissionais especialistas em Música, particularmente em Educação Musical, exclui a exigência de se fazer obrigatória a formação especialista em Música para os professores dessa área. Ou seja, não há possibilidade de se exigir formação específica àqueles que trabalharão música com seus alunos, do contrário poucas escolas teriam professores trabalhando com a disciplina.

No âmbito da Educação Infantil a questão do professor especialista em Música é ainda mais complexa. Ao dispor de professores unidocentes, esse contexto carece de profissionais da área musical, orientando aos pedagogos a musicalização das crianças. No que refere-se a isso, não há problemas, desde que se possa oferecer a eles o embasamento adequado para que Música seja potencializada nos alunos de forma consciente e reflexiva. Pesquisas abrangendo a unidocência e educação musical podem ser evidenciadas por Werle (2009), a qual mapeou as publicações referentes à relação educação musical e pedagogia em anais e revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), estas dos anos 2001 a 2008.

Mesmo sendo possível ao professor unidocente ministrar aulas voltadas à musicalização infantil, algumas escolas dispõem de profissionais voltados à essa área específica. É o caso do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) Ipê Amarelo, situado no município de Santa Maria – RS, núcleo que está vinculado à Universidade Federal de Santa Maria e conta com a docência de acadêmicos do curso de graduação em Música – Licenciatura Plena, na forma de estagiários.

O NDI Ipê Amarelo colabora no contato inicial dos estagiários com a Educação Infantil. Os acadêmicos participam da disciplina obrigatória Estágio Supervisionado (ES), já tendo cursado componentes curriculares de psicologia, educação musical, didática, didática musical, estética musical, entre outros. Estando em constante observação e orientação, esses estagiários buscam a musicalização infantil agregando à docência suas reflexões e conhecimentos construídos durante o período de graduação. Dentre eles, estivemos nós.

No ano 2011, exercemos nossa atividade de estágio no contexto mencionado. Tivemos contato com três turmas: Maternal, envolvendo alunos de 1 a 3 anos; Pré-escola, englobando alunos de 4 a 6 anos; e Integração, a qual era composta por alunos de 1 a 4 anos. Nossas atividades eram realizadas durante trinta minutos em cada turma, e sobre elas redigíamos textos que evidenciavam nossos sentidos e reflexões sobre a docência.

O fato de estarmos amparados, ora pela orientadora de ES, ora pelas boas condições da escola, nos possibilitou a construção sólida de atividades que possibilitassem o desenvolvimento musical nos alunos. Illari (2003), ao discutir resultados de pesquisas acerca do desenvolvimento do cérebro suas implicações na área da educação musical, expõe, baseada em Antunes (2002), uma tabela na qual um dos itens menciona a inteligência musical. Esta deve ser estimulada, segundo os autores, do nascimento aos dez anos de idade, sendo que a partir dos três anos já se permite a execução musical. Como atividades, sugerem-se o “canto, audição, movimento, dança, jogos musicais, identificação de sons, e outras atividades que desenvolvam o ouvido interno.” (ILLARI, 2003, p. 13)

Exposto isso, entende-se que é na infância que se deve buscar a potencialização musical, considerando que a música se torna parte do indivíduo, é formadora de sensações, e a criança, desde cedo, condensa a música em si.

Ao nos depararmos com o contexto das turmas envolvidas, refletindo acerca do repertório a ser utilizado para motivar a sensibilização musical, observamos, dentre as divergências, uma particularidade já esperada: a influência da mídia nas preferências musicais dos alunos.

“Professor, toca *Chora, me liga pra nós?*”

Enquanto acadêmicos de Licenciatura em Música, orientados a observar o lado estético da música, a potencializar a sensibilidade dos alunos, a valorizar os elementos musicais ricos, nos surpreendemos ao ouvir os alunos pedindo uma música *de adulto*. Naquele momento, ocorreu-nos a mesma questão: e agora, tocamos ou não? Se negarmos ao pedido, poderemos estar frustrando a musicalidade do aluno com nossa resposta, se executarmos a música, estaremos substituindo a música infantil por uma canção que a mídia, em si, já oferece, reproduzindo um modelo de preferência que não era escolhida, e sim, imposta. Música esta que deixa de “reger-se pelas leis da criação artística, para reger-se apenas pelas leis do mercado, [e] acabará por eliminar a figura do próprio artista-criador” (TINHORÃO, 2001, p.155).

A saída foi imaginável: a tradicional resposta “na próxima aula os *profes* tocam e todos nós vamos cantar!”. Isso nos daria tempo para, na aula seguinte, apresentarmos uma proposta de atividade que utilizasse a música escolhida para atender à alguma finalidade musical, tal como a mudança de andamento.

O fato vivenciado provocou inquietações: como tratar a questão do repertório no processo de musicalização infantil? De que forma podemos estimular a escuta de músicas que não abandonem elementos da infância, tais como a utilização de imagens do cotidiano infantil, mas trazendo nestas músicas elementos que a mídia impõe serem importantes? Desse questionamento, resolvemos iniciar um processo de composição musical voltado aos alunos de cada turma, especificamente.

O professor compositor...

Iniciar o processo de composição musical fomentou nosso interesse por dois novos enfoques: (a) a vivência dos alunos em sala de aula: quais potencialidades estavam sendo trabalhadas pelas professoras, com quais elementos da natureza eles tinham contato, quais momentos consideravam divertidos, como utilizavam seu imaginário para a construção de imagens e histórias; (b) o que a mídia – particularmente as emissoras de rádio santamarienses – proporcionava e impunha como qualidade, quais os elementos musicais eram valorizados pelas músicas executadas nos canais midiáticos.

Partindo dessas categorias de observações, sempre considerando o contexto particular de cada turma, iniciamos o processo de composição, utilizando nossos conceitos e construtos enquanto acadêmicos de Licenciatura em Música.

Descobrimo meu corpo, a turma do Maternal

Dezessete alunos compunham a turma do Maternal, os quais pertenciam à faixa etária de um a três anos. A cada mês, as professoras realizavam reunião pedagógica nas quais se traçavam temas a serem abordados com as crianças, a fim de manter a unificação dos assuntos tratados pelos diferentes professores. O tema em pauta, a ser desenvolvido, era *partes do corpo*.

Na condição de professores de música, formulamos nosso sub-tema: a utilização do corpo em movimento. Abordaríamos elementos rítmicos, buscando estimular a percepção das variações de andamentos, agregando a isso a motivação para a percussão corporal. O segundo passo seria observar a influência da mídia nas preferências musicais dos alunos.

Nessa faixa etária, observamos que as canções infantis são as mais conhecidas pelos alunos. As professoras cantavam com eles, os pais costumavam cantar em casa. O contexto musical deles era, realmente, infantil. *Borboletinha, A Loja do Mestre André, Escravos de Jó*, estes exemplos permeavam o cotidiano dos alunos. Percebendo isso, seria possível criarmos uma música que pudesse satisfazer nosso objetivo pedagógico-musical e o senso estético dos alunos do Maternal. Assim, compusemos a seguinte canção:

(lento)

*“Andando devagar, caminhando devagar/ eu paro assim
E bato minhas mãos assim!”*

(acelerado)

*“Andando mais rápido, caminhando mais rápido/ eu paro assim
E bato os meus pés assim!”*

(rápido)

*Andando bem rápido, caminhando bem rápido / eu paro assim
E mexo a cabeça assim!”*

A música deve iniciar lentamente, podendo ser modificado o último verso (*e bato minhas mãos assim*), variando a ação realizada pela criança. Pode-se executar o mesmo andamento modificando a letra do último verso várias vezes, até partir para o próximo andamento, este mais acelerado. Sugerimos que este seja executado em ritmo de reggae, para atenuar a mudança de andamento. Por último deve ser tocado o andamento rápido, possivelmente uma *vanera* (ritmo comum no nosso estado).

A composição buscou abranger elementos musicais das canções tradicionais infantis, isto é, harmonia com a utilização de progressões de I, IV e V graus, melodia estabelecida em graus conjuntos, acentuando a escala musical, e ritmo quaternário. A estes, no que diz respeito à letra, criamos um texto curto, de fácil assimilação, que buscasse expressar uma ação a ser realizada pelos alunos.

Meios de transporte, a turma da Integração

Trem, carro, ônibus, barco. Quais meios usamos para nos locomover? Esse tema gerou belos desenhos na turma da Integração, e nós, professores de Música, nos utilizamos deste tema para criarmos nossa composição. Inicialmente utilizamos o trem, aproveitando que os alunos foram motivados a conhecer o trem que passa no município de Santa Maria.

Partindo do princípio que os alunos da Integração estavam na faixa de um a quatro anos, suas vivências musicais eram semelhantes às do Maternal, com algumas alterações. Os alunos apreciavam músicas que valorizassem trava-línguas, que contemplassem complexidades na pronúncia das palavras.

Observando os dois enfoques, foi possível criar a canção:

*“Ei, seu maquinista / vá mais devagar
Assim dessa maneira / nós não vamos chegar
O sol está raiando e o trem já está chegando fazendo assim: PIUIII!”
“Ei, seu maquinista / não vá tão devagar
Assim dessa maneira / nós não vamos chegar
O sol está raiando e o trem já está chegando fazendo assim: PIUIII!”*

A letra da música deixa claro que se trata do trem, o qual, no primeiro momento, está muito lento. Na segunda estrofe, notamos apenas a mudança da expressão *vá mais devagar*, o que indica que o trem está muito acelerado. Ao final, os alunos imitam o som do trem.

O ritmo utilizado foi o *woogie boogie*, já diferente do que se costuma apresentar em canções folclóricas e infantis. A melodia contempla elementos do blues, e a harmonia ainda permanece utilizando progressões de I, IV, e V, porém enfatizando mais o IV grau, diferentemente do usual nas cantigas infantis.

Elementos da natureza, a turma do Pré

Abrangendo a faixa etária de quatro a seis anos, os alunos da pré-escola se influenciam diretamente pelo que ouvem no rádio. Sua capacidade de pronúncia está desenvolvida e a capacidade de decorar letras das músicas é um desafio divertido. Na *turma do pré*, o tema sugerido foi *os elementos da natureza*, aqueles que se podem observar e que se devem preservar.

As preferências musicais dos alunos faziam menção aos elementos da música popular tocada nas emissoras de rádio. As progressões harmônicas utilizam elementos como I, vi, IV, ii, iii, V/V V graus, diferentemente das canções tradicionais infantis. É o exemplo de *Chora Me Liga*, problema inicial que motivou toda a nossa reflexão.

Considerando os dois enfoques, a música foi composta:

*Hey criança, vamos cantar pra valer / o amor é quem nos une, pode crer
Vem, vem ver o sol nascer, não há igual / Nosso som são as flores e vocês o meu quintal
Vem, vem ver / que ninguém pode nos parar
Nem que o chão suba ou que o céu desça de La
Somos feitos de concreto e ninguém pode nos parar
Além do mais, tocamos a vida vivendo em paz!*

Os substantivos *amor, sol, flores, quintal, céu, vida, paz* foram incluídos com o intuito de trazer reflexões sobre temas simples, e o número de versos se faz maior do que aqueles escritos para as demais turmas. A harmonia utiliza elementos da música popular, tais como as progressões citadas acima, sendo que o ritmo sugere o estilo *country*, não usual nas canções infantis populares.

Um, dois, três... GRAVANDO!

A criação de músicas voltadas ao contexto infantil foi bem sucedida. Os alunos se identificaram com as canções, e foi possível estruturar a gravação de um CD das turmas Integração e Pré-escola. O processo envolveu ensaios, o que proporcionou algumas aulas voltadas à *performance*, com ênfase nos cuidados vocais adequados para realizar a gravação.

Uma das atividades realizadas foi a simulação de gravação, a fim de tornar esse processo natural aos alunos. Levamos até as turmas um *notebook* e utilizamos o programa *Audacity* para coletar as vozes,

o que logo era reproduzido com a finalidade de estimular os alunos a ouvirem suas próprias vozes digitalizadas.

Por fim, gravamos a versão definitiva e tiramos uma fotografia que virou capa do nosso CD.

Considerações

O processo de criação musical a partir das vivências dos alunos possibilitou nossa inserção no meio escolar, a fim de explorarmos as atividades que permeavam o cotidiano das crianças. Negar a música midiática torna-se uma utopia, a qual não podemos idealizar. O cotidiano remete ao rádio, à TV, aos sons corriqueiros, sendo o professor de Música o responsável por aquilo que o aluno fará com essa multiplicidade de sons.

Contudo, admitir que a música midiática seja exclusiva na sala de aula, concordando em excluir o que é infantil a fim de tocar *o que os alunos podem* não é aceitável.

A massificação de “produtos culturais” é um dado inegável desta sociedade, em que os produtos colocados à venda seguem o “gosto do mercado”, mais que o “gosto popular”. Na verdade o povo, transformado em massa, é também o mercado onde serão divulgados e vendidos esses artigos, como por exemplo, os produtos da indústria do disco. E aqui há uma distinção interessante a fazer: as músicas, neste contexto, deixam de ser obras para transformarem-se em produtos. (OSTETTO, 2003, p. 6).

Esse trecho atenua a importância de não se deixar subjugar exclusivamente pela mídia, visto que ela não reflete a preferência popular, e sim, a preferência industrial. Portanto, o fato do aluno pedir *Toca Chora Me Liga, professora!* não significa que esta seja sua preferência, e sim, que é o que lhe é ofertado. Se pudermos ofertar-lhe outra música, unindo elementos midiáticos com o seu contexto escolar, será possível a concordância entre objetivos musicais, estéticos, pessoais e escolares.

Cabe salientar que não somos contrários às músicas ofertadas nas rádios, apenas somos partidários da seguinte idéia: a música midiática é facilmente encontrada, portanto, devemos estimular às crianças à busca de uma identidade, de uma música que signifique e faça sentido no seu contexto.

Nesse sentido, crianças são alvo das estratégias mercadológicas da indústria fonográfica. Reconhecido como importante filão econômico, inúmeros produtos de qualidade estética discutível são postos à venda, muitos deles ancorados em sólidas campanhas junto à televisão, particularmente nos horários destinados à programação infantil. Na contramão deste processo, artistas comprometidos com a formação musical das crianças a partir de um repertório rico e criativo encontram grandes dificuldades em romper com as barreiras impostas pelas grandes gravadoras e pelas redes de TV. (NOGUEIRA, 2005).

Contudo, deve-se salientar o surgimento de composições de Hélio Ziskind e sua produção no programa *Cocoricó*, estas voltadas à infância, que vêm ganhando cena nas emissoras de televisão. Carolina Mandaji aborda o programa como enfoque para investigar a relação mídia, música e criança, conceituando-o como “um programa televisivo – que portanto, é um produto cultural das mídias - de audiência elevada [...], mas que ao mesmo tempo, traz músicas com a qualidade próxima das obras do passado, quando os mestres da MPB cantavam para o público infantil.” (MANDAJI, 2010)

Sabe-se se a quantidade de professores especialistas em Música não é suficiente para tornar a Música um componente curricular ministrado por especialistas, e nem é este nosso objetivo no momento. Porém, enquanto licenciados em Música, cabe a nós, poucos, a composição de cantigas que possam fazer parte da rotina escolar da Educação Infantil. Dessa forma, possivelmente, conseguiremos ampliar o repertório ofertado para nossas crianças, guardando a beleza da infância nas melodias do mundo que cresce tão depressa.

Referências

ILARI, Beatriz. *A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. In: Revista da ABEM, Porto Alegre/RS, v.9, p.3 - 14, 2003.

Realização



MANDAJI, Carolina Fernandes da Silva. *Do Rumo ao Cocoricó: o universo musical infantil a partir das músicas de Hélio Ziskind*. In: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, v.12 n.1, agosto 2010.

NOGUEIRA, M. A. *Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt07213int.rtf>>. Acesso em: 25 jul. 2006.

OSTETTO, L. E. . *Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais*. In: XXVI Reunião anual da anped, 2003, Poços de Caladas-MG. Anais XXVI Reunião anual da anped 2003. Novo governo. Novas políticas?(Caderno de resumos) 2003. p. 155-155.

TINHORÃO, José Ramos. *Cultura popular: temas e questões*. São Paulo: Editora 34, 2001.

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.

Projeto experimental sons de Brum

Rafael Rodrigues da Silva (UCS)
rafaelsilva.pr@gmail.com

Resumo: O presente artigo relata a experiência musico-pedagógica realizada em um projeto realizado desde abril de 2011 na Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum situada no bairro Restinga em Porto Alegre onde o autor atua como professor de música na educação básica. O Projeto Experimental Sons de Brum (o PESons de Brum) tem por objetivo oferecer aos alunos da referida escola um espaço de educação musical baseado na performance pública, na fabricação e/ou criação de instrumentos musicais e na composição ou adaptação de peças musicais para a formação instrumental do grupo. O artigo está dividido entre descrição do projeto e seus objetivos, referencial teórico que baliza as atividades desenvolvidas e uma breve análise dos resultados e dificuldades do percurso.

Palavras-chave: Educação Musical escolar, Performance musical, Ensino, Ensino Instrumental.

O Projeto Experimental Sons de Brum (o PESons de Brum) surgiu da iniciativa do autor, professor da disciplina de Arte-Educação na Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum, de oferecer aos alunos interessados em atividades musicais da escola um espaço de educação musical alternativo que explorasse elementos e habilidades que não vinham sendo explorados em sala de aula a contento. A ausência de um número significativo de instrumentos musicais disponíveis na escola fez reforçar a ideia que vinha sendo amadurecida há alguns anos de oferecer uma oficina na qual os alunos deveriam criar seus próprios instrumentos, cantar, percutir o corpo ou utilizar materiais do cotidiano para fazer música. O projeto apresentado em março de 2011 recebeu apoio da direção da escola e da comunidade escolar e vem sendo realizado voluntariamente desde abril de 2011.

Entre os objetivos, está o de oferecer um espaço em que, mesmo aqueles que não possuem inclinação para o estudo técnico necessário para adquirir uma mínima fluência em um instrumento musical, possam fazer música em grupo buscando a melhor maneira de contribuir na performance de acordo com o caráter da música que está sendo executada e as condições técnicas disponíveis. Em última análise, um espaço de prática musical voltada à performance onde o instrumento deixa de ocupar o centro, deixa de ser o elemento comum aos integrantes do grupo, para permitir que o discurso musical ocupe esse papel.

Do início até o fim do ano letivo de 2011, a oficina era oferecida voluntariamente e era constituída de um encontro semanal de uma hora de duração (dividido entre aquecimento, dinâmicas de apreciação, criação e formação de repertório e o ensaio, propriamente dito) no qual os alunos do turno da manhã ou da tarde aproveitavam o horário entre um turno e outro para participar. A partir do início do ano letivo de 2012, a oficina (agora aprovada pela Secretaria Municipal de Educação) passa a ter dez horas semanais previstas para a sua realização. Dispomos desde o início do projeto, de uma sala de aproximadamente 6m² localizada na própria escola onde guardamos os instrumentos já fabricados e materiais como ferramentas, canos de papelão e PVC, garrafas, galões de água, potes, entre outros para a confecção de novos instrumentos. Há nesta sala também um teclado de propriedade da escola (aquisição antiga) utilizado principalmente para a afinação dos instrumentos.

Referencial teórico

Estudar música sem escolher um instrumento específico para fazê-lo poderia soar como um absurdo até, talvez, a primeira metade do século passado mas, seguramente, não hoje. Além das práticas pedagógico-musicais que se valem do conceito de musicalização para explorar diferentes fontes sonoras (particularmente a partir da proposta de Carl Orff e seu instrumental) que tanto influenciam a pedagogia musical, existem as propostas musicais influenciadas pela música nova (também conhecida por música contemporânea), e, portanto, mais atentas ao som e seu potencial artístico do que à fonte sonora que o produz (como é o caso de John Cage, principalmente, ou mesmo as propostas pedagógicas de Murray Schafer e John Paynter, entre outros). No campo artístico mais próximo à chamada música popular, o modelo “uma fonte sonora

na mão e uma idéia na cabeça”¹ possui hoje muitos exemplos a serem tomados como referência: Há quem promova a interação de instrumentos alternativos com banda formada por instrumentos tradicionais (como o Blue Man Group²), quem crie peças musicais usando fontes sonoras do cotidiano (como o Stomp³) ou sons do corpo (como o Barbatuques⁴), quem se limite aos instrumentos construídos pelo próprio grupo (como o Uakti⁵) ou mesmo quem estimule que seus músicos toquem instrumentos tradicionais mas sem se fixar num único (como a Itiberê orquestra-família⁶),... a lista de possibilidades é grande e, via de regra, a proposta do grupo acaba sendo determinada pelos interesses dos integrantes.

O PESons não deixa de ser uma oficina de musicalização na medida em que tem por objetivo explorar fontes sonoras e seus potenciais musicais, repertórios, compor, improvisar e realizar atividades de apreciação. No entanto, há duas características fundamentais que me fazem ver a necessidade de estabelecer uma distinção. Em primeiro lugar, o objetivo, mais do que promover uma exploração “descompromissada” de fontes sonoras, é criar um corpo substancial de peças criadas ou arranjadas pelo grupo com olhos para a performance pública em contextos variados. Em outras palavras, a proposta, mais do que criar um espaço de educação musical, é a de criar um grupo de performance. Um objetivo bastante comum às oficinas de instrumento mas não a propostas como essa. Optou-se por acentuar a questão da performance pública porque, desde antes de iniciar a oficina, me preocupou a possibilidade de que o lidar diariamente com diferentes fontes sonoras e as diferentes experimentações geradas pela interação entre os alunos com as diferentes fontes torna-se o trabalho algo sem um foco definido. Na minha percepção, o fato de haver data para as apresentações, repertório a ser formado e um público em mente promoveu uma maior concentração dos integrantes bem como fortaleceu o espírito de grupo.

Em segundo lugar, há uma forte preocupação em evitar aquilo que Keith Swanwick (2003) chamou de “subcultura da música escolar”, ou seja, peças musicais criadas para fins didáticos como intuito de trabalhar importantes conteúdos e habilidades com os alunos mas que soam muito pouco, digamos, musicais, ou seja, não fariam sentido fora do contexto escolar. A proposta é dialogar com os interesses musicais do grupo para criar performances musicais culturalmente significativas e não músicas que só funcionam em salas de aula e recitais de escola. Vem daí, portanto, o interesse em apresentar-se para públicos distintos.

Posto isso, parece-me importante também deixar claro que não se trata de propor uma pedagogia musical “anti-instrumentos tradicionais”. O fato de a educação musical tradicionalmente tomar como base o aprendizado da técnica de um instrumento, de um código e/ou de um sistema específicos não representam um problema *a priori*. Aliás, o simples fato de haver demanda (e grande) por aprender um instrumento específico é razão suficiente para que esse modelo se mantenha e que as pessoas sigam buscando o tipo de prática musical que lhes deixam mais satisfeitas.

¹ Parafrazeando a célebre frase do cineasta Glauber Rocha quando descrevia a proposta do movimento Cinema Novo dizendo que “uma câmera na mão e uma idéia na cabeça” era tudo o que se precisava para fazer cinema.

² Trio estadunidense criado em 1988 cujas performances são descritas pelos mesmos como shows teatrais e concertos que combinam música, comédia, teatro multimídia para produzir uma forma única de entretenimento. Os integrantes possuem um traje comum constituído de calça e camiseta longa pretas e o corpo pintado de azul. Sua imagem tem sido bastante difundida no Brasil por serem eles os atuais garotos-propaganda da empresa operadora de telefonia TIM. Uma marca de seus espetáculos é o forte apelo visual onde saltam cores vibrantes ao longo de suas performances musicais/ teatrais.

³ Grupo inglês criado em 1991 pelos músicos Steve McNicholas e Luke Cresswell e cuja formação, dependendo do concerto, chega a 30 participantes. Combinando dança e música, o grupo usa objetos do cotidiano como vassouras, latas de lixo, galões de água, latarias de carro, entre muitos outros, como fonte sonora para suas peças.

⁴ Grupo formado em 1996 por Fernando Barba a partir de oficinas de percussão corporal que o músico ministra até hoje. O grupo hoje possui 15 integrantes e possui sólido reconhecimento nacional e internacional.

⁵ O Uakti (quarteto) foi formado em 1978 em Belo Horizonte a partir dos instrumentos construídos por Marco Antônio Guimarães (aluno de Walter Smetak) em sua casa. Possui grande reconhecimento internacional e segue realizando concertos e ministrando oficinas de construção de instrumentos ao longo do mundo.

⁶ Orquestra criada por Itiberê Zwarg (baixista do grupo do Hermeto Paschoal desde 82) e que é composta por mais 21 jovens músicos (dois deles filhos de Itiberê) na faixa dos vinte anos. Uma das características interessantes no grupo é o fato de que nenhum músico se limita a um só instrumento. Isso implica em dizer que a formação instrumental da orquestra (que não tem uma formação tradicional, se considerarmos a tradição orquestral no Ocidente) varia de uma música para outra.

O ensino de música através de um instrumento musical não compromete sua qualidade. O que pode ser visto como um problema é não haver uma forma alternativa de se estudar música à disposição daqueles que poderiam preferir fazer música sem necessariamente eleger um instrumento específico para dedicar seus estudos técnicos. Como aponta França,

é imprescindível desvencilharmos o nível técnico envolvido em uma atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através da mesma. Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver (e desenvolver) um nível elevado de compreensão musical, e vice-versa. (FRANÇA, 2000, pg. 60)

O estudo do instrumento e sua tradicional demanda pelo estudo progressivo da técnica instrumental que possibilita sua execução, especialmente no início, costuma ser uma fase traumatizante para muitos dos que buscam formação musical e é a fase em que se registra a maior parte das desistências (SWANWICK, 1994; FRANÇA, 2000; PEDERIVA, 2004). Aos olhos de muitos leigos, não se adequar ao estudo da técnica instrumental equivale a dizer que “não leva jeito para música”, o que sabemos não ser verdade. O trabalho com o PESons pretende colocar essa concepção à prova gerando performances interessantes através do estímulo de criações que enfatizam um discurso musical consistente sem limitar-se aos recursos oferecidos por um único instrumento e evitando a ênfase na progressão técnica do instrumentista.

Resultados e dificuldades encontradas

A experiência com o projeto, ao ser influenciado por grupos musicais cuja formação instrumental não é rígida, como os citados anteriormente, apresenta (guardadas as devidas proporções) características semelhantes. Aqui me atenho a duas:

Em primeiro lugar, há uma forte tendência a uma relação transdisciplinar com as demais artes tornando as performances mais ricas do ponto de vista cênico e coreográfico. Isso se manifesta tanto na preocupação oriunda dos alunos com a decoração dos instrumentos (fabricados a partir de objetos reaproveitados, como galões de água e latas) como em uma música de nosso repertório que possui um momento de improvisação de cada um dos integrantes (na qual, algumas vezes, alguns integrantes resolveram ocupar seu curto espaço de improvisação com uma intervenção sem intenção sonora mas sim cênica, como colocar o tambor na cabeça, por exemplo).



FIGURA 1 – Parte do grupo em apresentação no Paço Municipal de Porto Alegre

Em segundo lugar, há também uma forte tendência a realizar pesquisas por práticas musicais em outras culturas, favorecendo uma certa “limpeza de ouvidos” enquanto a escuta passeia pelas mais variadas músicas. Isso, me parece acontecer porque [1] não se tem uma expectativa do público em relação ao que um grupo de formação instrumental indeterminada deveria tocar (ao contrário de um quarteto com baixo, bateria, guitarra e voz), [2] faltam referências quanto às possibilidades de repertório até mesmo para os próprios músicos que buscam novas referências para alimentar sua prática e [3] porque nada impede que os alunos decidam executar um canto dos pigmeus do Gabão logo após executar um rock ou mesmo uma música de gênero não definido (nível de maleabilidade que seria dificilmente alcançada, ou pouco usual, numa oficina de violão, por exemplo).

A primeira preocupação foi com a divulgação: como explicar à comunidade escolar de maneira simples a ideia da oficina para que os interessados pudessem se inscrever? Após tentativas de formular uma descrição do projeto, achei melhor visitar as turmas divulgando o projeto com poucas palavras e chamando para uma exibição de vídeos com propostas musicais semelhantes. No encontro foram exibidos vídeos de Hermeto Pascoal e dos grupos Stomp, Barbatuques, Bloco do Passo e de recitais escolares em outros países com propostas semelhantes. O grupo que começou com seis alunos foi crescendo com as primeiras apresentações e terminou o ano de 2011 com 12 participantes assíduos.

Um fator que certamente influenciou na desistência de alguns e na infrequência de outros no ano de 2011 foi a constante retomada do repertório motivada pela entrada de novos integrantes. A oficina era constituída de um encontro semanal de uma hora de duração, tempo esse que se mostrou insuficiente, e que gerou a necessidade de marcar muitos ensaios extras antes das apresentações. Cada vez que um novo integrante ingressava, todo o repertório construído precisava ser retomado do início - o que impunha limites severos ao grupo na ampliação do repertório e na criação de novos instrumentos. Mesmo elegendo monitores para ajudar os mais novos, foi possível perceber a desmotivação por parte do grupo. Com a aprovação de 10 horas para o projeto, foi possível abrir um horário específico para os iniciantes, o que, para um grupo com foco na performance pública se mostrou fundamental. O processo de fabricação de instrumentos e, em alguns casos, de afinação ou aprimoramento dos mesmos é um processo que também foi beneficiado com o as horas aprovadas para o projeto. Na prática, todos os instrumentos inventados estão sendo aprimorados constantemente, no entanto, não havia tempo suficiente para essa tarefa mesmo porque essas tarefas implicam, com frequência o uso de ferramentas que nem todos os alunos estão aptos a utilizar como serrotes ou furadeiras elétricas.



FIGURA 2 – Alunas do PESons serrando o cano de PVC que gerou nossas flautas transversais

O envolvimento da comunidade escolar tem sido fundamental para o sucesso do grupo tanto na doação de diversos materiais para a confecção de instrumentos quanto no acompanhamento e apoio às atividades. Já é parte da dinâmica do grupo sair a convidar aqueles que estiverem no espaço escolar para formar uma plateia sempre que se finaliza uma música, como forma de “testar” seu impacto sobre o público, o que orienta futuros ajustes. Dessa forma, professores, funcionários e alunos tem acompanhado regularmente as criações e a evolução do grupo. Essas apresentações preparadas “em cima da hora” preparam os alunos para as performances públicas maiores que já foram realizadas dentro e fora da escola para públicos de diferentes idades e em diferentes contextos, sempre com boa receptividade.

No curto período em que o projeto vem acontecendo, já foi possível perceber uma gradativa apropriação do processo criativo que nos primeiros encontros ainda se via muito centrado na figura do professor. Atividades de exploração de sonoridades, dinâmicas, formas, ritmos, melodias e repertórios que antes careciam de intervenção ou mediação agora acontecem de maneira mais descentralizada. Com frequência escuto os alunos dizendo “olha o som que eu fiz, sor⁷” chamando a atenção para uma outra forma de tocar o mesmo instrumento ou para outra fonte sonora recém-descoberta, o que já foi muitas vezes incorporado ao repertório ou usado em improvisações. Ideias musicais tem aparecido com uma frequência que já não permite que todas as que foram aceitas sejam incorporadas ao repertório do grupo.

Conclusão

O trabalho com o PESons de Brum tem sido muito gratificante na medida em que tem proporcionado à comunidade do bairro da Restinga um espaço de educação musical em moldes muito pouco usuais naquela região. Um espaço que proporciona, em acordo com propostas contemporâneas em educação musical, novas formas de articular e incorporar o repertório conhecido pelos alunos sem deixar de propor uma ampliação de suas escutas (SOUZA, 2000; SOUZA; HENTSCHKE, 2004; CAMPBELL, 2004; FONTEERRADA, 2005).

Na elaboração do presente relato de experiência, busquei apresentar mais o percurso percorrido do que propriamente descrever o projeto como é hoje. Espero, assim, que encoraje outros profissionais com interesses semelhantes e ajude-os a otimizar o longo processo de consolidação de um projeto como esse tendo como base as dificuldades encontradas nesse contexto específico. A proposta, ainda que recente, parece apontar para resultados muito satisfatórios para os anos que seguem.

Referências:

- CAMPBELL, Patricia Shehan. *Teaching Music Globally*. New York: Oxford University Press, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Ed. Unesp, 2005.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre compreensão musical e técnica*. In: Per Musi. Belo Horizonte, v.1, p. 52-62, 2000.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Musicianship and Music Education in Brazil: A Brief Perspective*. In S. Leong (Ed.) *Musicianship in the 21st Century: Issues, Trends and Possibilities* (102-112). Sidney: Australian Music Centre, 2004.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 91-98, set. 2004.
- SOUZA, Jusamara (org.) *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

7 A palavra “sor” é um diminutivo de professor comumente usado naquela comunidade

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

Sons e silêncio, linhas e cores: a audiopartitura na escola de ensino básico

Rosenir Aparecida de Oliveira

Resumo: Este relato descreve atividades de musicalização desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 34 alunos, com idades que variam de 11 a 14 anos, que frequentam a 6ª série da E.E.E.F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha, situada na zona sul de Porto Alegre – RS. Esta turma foi escolhida por mim para dar continuidade às atividades de musicalização que venho desenvolvendo durante as minhas aulas de Artes Visuais, portanto já possuem um prévio conhecimento da linguagem musical. O trabalho aqui relatado apresenta, não somente, atividades de apreciação, criação e execução, como também, uma forma de trabalho interdisciplinar com elementos das Artes Visuais, mais familiarizados por eles, a fim de proporcionar a compreensão da linguagem musical e o desenvolvimento da percepção musical. Dentro dessa proposta a atividade foi realizada de forma coletiva e tem como objetivo reforçar conteúdos básicos da linguagem musical vistos anteriormente e apresentar novos conceitos utilizando como ferramenta didático-pedagógica atividades com audiopartituras. Para tanto foram criados poemas, construídas e reconstruídas audiopartituras a partir de elementos das Artes Visuais como linhas, cores e figuras e da apreciação das obras do pintor holandês, Piet Mondrian. Finalizando apresento algumas falas coletadas durante conversas em sala de aula e algumas considerações sobre a importância dessas atividades de musicalização, apresentadas de forma lúdica, descontraída e interdisciplinar para esses alunos.

Palavras-chave: Percepção musical, Audiopartitura, Musicalização.

Introdução

Durante muitos anos a música ficou fora das escolas como área do conhecimento sendo usada, somente, como pano de fundo de outras disciplinas, como entretenimento e festas escolares. Com a Lei 11.769/08, a música passou a ser conteúdo obrigatório no currículo da educação básica desafiando educadores especialistas e não especialistas a desenvolverem atividades que contemplem os conteúdos da linguagem musical.

Os jovens de hoje estão diariamente conectados às diversas mídias que possibilitam o desenvolvimento de várias formas de ouvir música, mas é na escola que esses jovens terão o acesso à música como um conhecimento mais formal. Nela esses conhecimentos poderão ser ampliados de forma mais prazerosa e interessante possibilitando investigação e análise de experiências, a partir do que cada um traz em sua bagagem cultural vivenciada cotidianamente, 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. E é na escola que os jovens terão a oportunidade de participar de atividades de natureza perceptiva e como nos diz Granja (2008, p.18) “A escola deve proporcionar situações de desenvolvimento e aprimoramento de uma escuta atenta e significativa como forma de ampliar as habilidades perceptivas do aluno e, conseqüentemente, de seu conhecimento musical.”

No entanto, vemos, ainda hoje, escolas privilegiarem disciplinas com caráter mais conceitual, onde são ministrados conteúdos de forma expositiva e explicativa. Vemos a Arte, conhecimento historicamente construído e eternizado pelo homem, ocupando um papel de coadjuvante e sendo esquecida como uma área importante que permite a interação com o outro, o crescimento, a transformação do indivíduo que se expressa. Esquecem que a Arte favorece o desenvolvimento da criatividade, envolve o fazer, o produzir, o perceber e é ela que contribui para a história de nossa cultura.

Pensando em tudo isso é que venho desenvolvendo durante minhas aulas de Artes Visuais atividades musicais na tentativa de resgatar a Música como uma linguagem artística com características que fazem dela um conhecimento que proporciona aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e cognitivas e que deve ser valorizado por todos.

Portanto, 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 como ferramenta didático-pedagógica a construção de audiopartituras¹.

A proposta da audiopartitura

Encontrei na audiopartitura uma aliada para minhas aulas, pois ao serem construídas a partir de linhas, figuras, cores elas contemplam elementos das Artes Visuais, linguagem mais familiar aos alunos, o que facilita a aproximação com a linguagem musical. Além disso, sons, imagens e movimentos fazem parte desse mundo midiaticizado tão apreciado por eles.

De maneira informal eles registram o que lhes apresentam mais significativo ao apreciarem, criarem e/ou executarem. Ela tem uma característica importante na sua construção, pois são registradas, também, as sensações que dependem da subjetividade de cada um, além da organização objetiva dos elementos sonoros. Isso dá um significado mais pessoal ao trabalho e uma sensação de autoria, fazendo com que o aluno se sinta mais seguro. Esta é uma atividade que quando desenvolvida em grupo conta com a experiência e imaginação coletiva para atingir resultados compatíveis com os objetivos propostos pelo grupo (OLIVEIRA, 2010).

A audiopartitura é uma proposta de atividade que pode facilitar a compreensão do sujeito quanto à interrelação dos parâmetros sonoros com os elementos da música como ritmo, melodia, textura, forma. Ela auxilia na compreensão da estrutura musical ampliando o conhecimento da linguagem musical através de uma notação musical não formal. Segundo Souza (2007, p.214) a notação serve “de auxílio para um ouvir musical consciente, preocupado com os meios técnicos utilizados pelo compositor [...]”.

Usar materiais plásticos expressivos como papéis, lápis e canetas coloridas e elementos das Artes Visuais, como linhas, figuras, cores, pontos para construção de um roteiro musical favorece a expressão e leva o sujeito a estabelecer uma ligação dos elementos sonoros com as imagens registradas facilitando a compreensão de conceitos musicais. Segundo França (2010) “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”. Portanto, é imprescindível a experiência com objetos sonoros e uma vivência auditiva anterior à notação.

Contextualizando a turma e a atividade

Esse é o relato de atividade desenvolvida em sala de aula com uma turma de 34 alunos da 6ª série, com idades que variam de 11 a 14 anos e frequentam a E. E. E. F. Dona Luiza Freitas Vale Aranha, situada na zona sul de Porto Alegre/RS.

Embora essa escola não tenha professor específico de Música tenho trabalhado atividades musicais em alguns períodos das minhas aulas de Artes Visuais há algum tempo. Portanto, essa turma, enquanto 5ª série participou de algumas atividades de escuta, escrita e leitura de sons e ruídos do entorno e do próprio corpo, montagem de paisagens sonoras, apreciação de vídeos, músicas e construções de audiopartituras onde foram apresentados alguns elementos da linguagem musical, mas sem a preocupação de nomeá-los e sim apresentá-los, gradativamente, como essenciais na estrutura musical. Essa turma, hoje 6ª série, mantém, praticamente, os mesmos alunos, então, posso dizer que já possuem um prévio conhecimento dessa linguagem.

Mantendo meu foco na percepção sonora proponho atividades cujo objetivo é proporcionar, através da audiopartitura, a compreensão e conscientização de parâmetros sonoros interrelacionados com elementos musicais como: melodia, ritmo, textura, timbre. Segundo Campolina e Bernardes (2001,

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).

p.13) “... a audiopartitura é um instrumento pedagógico que desvela a capacidade de cada um de perceber e interrelacionar as diversas ocorrências musicais...”. Portanto, organizei minhas atividades de forma lúdica fundamentada nas propostas de França (2009), onde fiz adaptações, a fim de atingir meus objetivos, não somente sonoros, mas também, plásticos.

Desenvolvimento das atividades propostas

Iniciamos a aula com atividades de sons e silêncio, sons corporais e como quiseram mostrar para os seis novos colegas o que tinham visto nas aulas do ano anterior, apresentaram a recriação sonora corporal baseada na apreciação do vídeo *Rain* do Coro *Perpetuum Jazzile*.

Fazendo uma adaptação à ideia sugerida por França (2009, p.33), escrevi no quadro um pequeno poema, criado por mim, onde menciono o nome das cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e do pintor holandês, Piet Mondrian. Os alunos já haviam estudado sobre ele e seu estilo abstrato de equilibrar linhas pretas e cores primárias ao desenvolver seus trabalhos. Nele escrevi palavras em diferentes tamanhos.

A primeira leitura foi feita normalmente e tive que pedi que lessem aumentando ou diminuindo a intensidade dos sons conforme os tamanhos das palavras. Uma aluna logo identificou o parâmetro sonoro intensidade falando do som forte, meio forte e piano visto anteriormente. Além dos sinais de intensidade (f, mf, p), fui acrescentando outros como crescendo e decrescendo, assim como as palavras: lento, moderado, ralentando e rápido, caracterizando o andamento da leitura. Conforme França (2009, p.26) “[...] podemos ir além, agregando à atividade ingredientes lúdicos e performáticos”.

Ainda no poema do quadro prolonguei os sons de algumas palavras repetindo as vogais de uma ou outra sílaba com o intuito de apresentar o parâmetro sonoro duração dos sons em curtos, médios e longos. Depois de lido conforme o que visualizavam sugeri que se dividissem em grupos e criassem um poema numa folha maior usando o do quadro como modelo.

Na aula seguinte apareceram vários poemas. Colei alguns no quadro para serem lidos por todos. A etapa seguinte consistia em fazer traços sob cada sílaba identificando-as com sons curtos, médios e longos.

A partir dessas audiopartituras criadas pelos grupos deixamos de lado a letra e passamos a bater palmas conforme os traços sob as palavras. Sugeri, então, que cada grupo desenhasse a sequência de traços numa folha à parte e que deixassem um espaço vazio entre as palavras para caracterizar uma pausa, isto é, o silêncio. Depois pedi que a executassem para toda turma com o som que quisessem, mas todos preferiram a palma. Todos foram fieis às suas criações demonstrando um entendimento sobre o que foi proposto. Com isso pude fazer a relação do parâmetro sonoro duração com o elemento musical ritmo. Ilustrando ainda mais esse conteúdo, alguns alunos arriscaram sequências rítmicas com palmas enquanto toda a turma repetia. Isso possibilitou, também, uma atividade de regência onde, seguindo gestos, tanto meus quanto de alguns alunos/regentes, mostraram seu entendimento quanto ao andamento e intensidade dos sons.

Todas as etapas das atividades desenvolvidas em grupo eram apresentadas à turma, portanto, nas audiopartituras construídas todos identificavam e liam os sinais o tempo todo. Zimmermann (2006) nos diz que essas atividades de escrever o som e o silêncio são importantes para o aluno conseguir executar o que está escrito e habituar a ler símbolos.

Como procuro trabalhar sempre as linguagens visuais e musicais de forma interdisciplinar trouxe, novamente, para os alunos, as obras de Mondrian. França (2009, p.19), também traz uma atividade com as obras dele. Depois de uma apreciação das obras sugeri que montassem suas audiopartituras, já coloridas, imitando Mondrian. A relação dos traços para sons curtos, médios e longos de suas audiopartituras, com os quadrados e retângulos apreciados na obra desse pintor, foi feita imediatamente. A partir de então cada grupo começou a reconstruir sua audiopartitura.

Enquanto desenhavam fui transitando pela sala e observando que alguns fizeram legendas para cores e duração dos sons e a cor branca para o silêncio. Cada grupo trabalhava com figuras em tamanhos diferentes, mas no momento o que interessava era a criação a partir do que conheciam de ambas as linguagens. Foi muito legal ver os alunos “mondriarem”.

A finalização dessa atividade ficou para a aula seguinte com os coloridos e contornos em preto. Alguns grupos fizeram, em casa, em folhas maiores e todas foram fixadas no quadro e apresentadas por eles. Alguns chegaram dizendo: “a gente quis fazer uma música bem feita para o Mondrian” ou “a nossa música ficou bem parecida com o quadro dele”. Outros: “eu achei legal desenhar para entender o que estou estudando” ou “as cores ajudam a gente a gravar as coisas” e ainda: “queremos fazer mais atividades assim”. Conversando sobre as atividades propostas notei que falavam dos elementos das duas linguagens com certa intimidade e autonomia caracterizando a audiopartitura como uma aliada nas nossas aulas.

As audiopartituras coladas lado a lado no quadro poderiam ser vistas como uma música com notação alternativa ou um painel feito a partir da releitura (atividade que estão acostumados a fazer) das obras de Mondrian, mas o mais importante mesmo era o trabalho feito por toda turma de forma lúdica, alegre e descontraída possibilitando o conhecimento de elementos importantes para o aprendizado dessa nova linguagem: a música.

Durante a semana, antes dessa aula, fiquei imaginando quantas outras coisas poderão ser trabalhadas a partir dessas duas idéias de França (2009) como altura, timbre, textura, melodia. Portanto, é o que farei nas próximas aulas. Sendo assim, posso dizer que à medida que as audiopartituras vão sendo construídas e executadas, tanto ritmicamente, quanto melodiosamente podemos acrescentar e/ou reforçar conteúdos, assim como fazer perguntas procurando trazer-lhes uma reflexão sobre o que apresentam. Acredito que a construção e a visualização desses registros tornam mais fácil o processo de ensino/aprendizagem de conceitos musicais, pois eles acabam sendo definidos, na maioria das vezes, pelos próprios alunos. Linhas e cores ilustrarão nossas aulas juntamente com sons e silêncios representados nas audiopartituras.

Algumas considerações

As atividades coletivas relatadas demonstram um fazer musical lúdico, descontraído e interdisciplinar capaz de estimular o desenvolvimento musical, pois elas são organizadas com o intuito de levar os alunos a explorar, descobrir, criar e aprender conceitos musicais relacionando-os com o que conhecem, além de impulsioná-los a um posicionamento expressivo e crítico em relação às atividades propostas e realizadas.

A audiopartitura foi apresentada de forma simples e acessível como prática musical capaz de estimular um aprendizado mais significativo devido à intimidade dos alunos com os elementos das Artes Visuais, linguagem mais trabalhada nas escolas.

Embora as escolas ainda não tenham professores especialistas em Educação Musical é necessário que crianças e adolescentes tenham acesso a essas propostas musicais, principalmente de forma coletiva possibilitando situações de criação musical experienciando concretamente a linguagem musical. Portanto, através das minhas pesquisas e adaptações de atividades sugeridas por vários educadores musicais, citados durante esse relato, procuro, como professora de Artes Visuais, estimular a criatividade e o fazer musical dos meus alunos para que essa linguagem possa ser compreendida e apreendida dentro do contexto em que estão inseridos

Referência

CAMPOLINA Eduardo; BERNARDES Virginia. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Uma concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 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, 2009.

Realização



_____, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____, Cecília Cavalieri. *A Expressividade dos sons curtos e longos*. 24/11/2010. Disponível em: [HTTP://ceciliacavalierifranca.blogspot.com/](http://ceciliacavalierifranca.blogspot.com/) Acesso em: 11/06/2011.

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, 2010.

SOUZA, Jusamara Vieira. *Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música*. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et. al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. - (Série Educação Continuada).

_____. Jusamara Vieira (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

ZIMMERMANN, Nilza. *O mundo encantado da música*. 4.ed. São Paulo: Paulinas, 2006.



GT2
A EDUCAÇÃO MUSICAL EM DIFERENTES
CENÁRIOS SÓCIO-MUSICAIS

A cultura gospel na construção de identidades musicais: reflexões em educação musical

André Müller Reck
andremreck@hotmail.com

Resumo: O artigo pretende apontar algumas considerações geradas a partir de uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo central da referida pesquisa foi analisar as práticas musicais gospel, focando os processos pedagógico-musicais e a construção de identidades musicais que ocorrem no grupo de louvor *Somos Igreja* da comunidade evangélica *Igreja em Cruz Alta-RS*. A música sempre esteve presente nos cultos evangélicos em múltiplas formas e contextos, entretanto a partir do final do século XX passou a sofrer sensíveis modificações em suas maneiras de concepção, produção, distribuição e consumo. A Educação Musical, compreendida como uma área que se articula com outras áreas do conhecimento como Sociologia, Antropologia e Etnomusicologia, tem como objeto de estudo os processos pedagógico-musicais, que ensejam possibilidades de debate sobre uma educação plural que considere o contexto sociocultural dos sujeitos, suas construções de identidades musicais e suas experiências cotidianas. Através de um viés interpretativo do universo musical gospel, realizado metodologicamente por um estudo de caso, pretende-se problematizar e anunciar algumas questões referentes à construção das identidades musicais na cultura gospel e o ensino de música, obrigatório no ensino básico a nível nacional a partir da lei 11.769 de 2008.

Palavras-chave: Cultura gospel, Música evangélica, Identidades musicais.

Introdução

A partir do final do século passado a música gospel no Brasil tem se destacado como um importante veículo para a divulgação do evangelho, produzindo relações musicais entre os evangélicos em diferentes níveis. Através da performance musical nos cultos, como instrumento de louvor, e no entretenimento e consumo da música por um mercado específico, o evangélico produz significações musicais, seja na escuta, no fazer ou na maneira de interpretar os códigos musicais, dentro de contextos específicos.

Para Souza (2002, p.134), “a música evangélica é produto do seu tempo, de elementos simbólicos e religiosos, que se somam aos conflitos da relação do homem (evangélico) com o mundo”. Evita-se assim tratar a música gospel como uma classificação genérica e totalizante, fora do fazer musical cotidiano, mas como uma importante manifestação da relação entre aspectos culturais, sociais e religiosos.

Hoje é possível anunciar a emergência de um modo de vida gospel, representado na identificação com um determinado sistema de crenças, e que se estabelece a partir das tensões entre o ‘modo de ser’ evangélico tradicional, representado pela rigidez da identidade, e do ‘modo de ser’ evangélico contemporâneo, que contempla a dinâmica social dos indivíduos. Esses ‘modos de ser’ são adotados e consumidos com relativa transitoriedade, através de um sistema de comunicação que integra redes de TV, rádio e mídias em geral e um mercado específico que movimenta diversos setores.

A música sempre exerceu uma importante função histórica na religiosidade protestante, e sua assimilação e reprodução está determinada pelo contexto em que ela é produzida. Falar no Brasil de música evangélica tradicional e música evangélica contemporânea é se reportar a duas concepções musicais históricas, que se processam ao mesmo tempo mediadas por um sistema de informações e um mercado em comum. Essas concepções informam muitas significações quando são adotadas pelo músico evangélico, pois tratam da aceitação ou não de elementos como a utilização de determinados gêneros musicais, a utilização de certos instrumentos musicais, a postura corporal, as técnicas instrumentais permitidas, etc.

Partindo de uma perspectiva de pesquisa qualitativa em educação musical (BRESLER, 2007) foi proposto um estudo de caso (STAKE, 1995) no Ministério de Louvor *Somos Igreja* da comunidade evangélica *Igreja em Cruz Alta-RS*. Através de observações participantes em ensaios, festivais e nos cultos, assim como entrevistas semi-estruturadas e análise de materiais de mídia produzidos pelo grupo, o referido estudo de caso se ancorou na perspectiva da sociologia da educação musical, “que tem como argumento central a visão de que práticas musicais são experiências sociais” (SOUZA, 2009, p.523).

A partir dessa proposta trago alguns recortes da pesquisa realizada, assim como trechos de entrevistas realizadas, pretendendo contribuir com o debate da temática música-religião sob uma perspectiva da educação musical. Ao final do texto proponho algumas questões e problematizações que emergiram durante a pesquisa, relacionadas à construção das identidades musicais gospel e a educação musical, frente a promulgação da lei 11.769/08 que prevê o ensino obrigatório do conteúdo de música no ensino básico.

Contextualizando a música gospel no Brasil

A explosão *gospel*, ou seja, as transformações no campo social, político, cultural e religioso relacionados com o avanço tecnológico e dos meios de comunicação, principalmente entre os evangélicos, iniciada nas últimas décadas do século XX e ainda em formação, constituiu-se de um fenômeno construído a partir da vivência dos diferentes segmentos que compõe o cenário religioso evangélico brasileiro e das mediações que estabelecem entre si.

O crescente fortalecimento de um segmento fonográfico evangélico e a utilização de meios de comunicação em massa, incentivada pelas denominações neopentecostais, na distribuição da música evangélica proporcionaram o desenvolvimento de uma nova proposta musical. A utilização de ritmos e instrumentos considerados populares passou a diferenciar a música cristã da música popular através de suas letras e não pelo seu gênero musical, que até então apresentava características tradicionais. No Brasil, a partir da década de 1990, o termo *gospel*, passa a denominar a música que, independente do ritmo, instrumentação ou estrutura, contém uma mensagem do evangelho. A partir de então é comum a utilização de termos como *rock gospel*, *jazz gospel*, *reggae gospel* e mais recentemente *hiphop gospel* ou *rap gospel*.

O termo *gospel*, “evangelho” em inglês, que se referia inicialmente a um gênero musical surgido nas comunidades protestantes negras americanas no início do século XX, é hoje “sinônimo de música religiosa moderna ou da Música Cristã Contemporânea (MCC), ou seja, passou a classificar um gênero musical que combina formas musicais seculares (em especial as populares como rock, as baladas, o samba, o sertanejo e até o *axé music*) com conteúdo religioso cristão” (CUNHA 2004, p.116).

A cultura musical gospel na construção de identidades musicais

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.

O trecho a seguir, transcrito de uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa, procura ilustrar essa tensão:

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.

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.

Reconhecer a dinamicidade do sujeito, em suas metamorfoses contextuais, implica no alargamento do conceito de identidade baseado no idêntico, no igual. Nesse sentido o conceito estaria ligado a uma perspectiva onde a permanência ocuparia uma posição central no processo de identidade. Esse princípio de permanência não reconhece a alteridade como um movimento constituinte das interações sociais, e não percebe a diferença, a distinção como uma característica comum à espécie humana. Quando identificamos a partir da igualdade, passamos a ‘aparar’ as distinções individuais para atingir a homogeneidade, desconsiderando o exercício da pluralidade e fechando algumas escutas para o diálogo entre as distinções.

Compreender as identificações musicais como processos que se dão também na diferença é descongelar os preconceitos sobre algumas identidades, criadas a partir de homogeneizações e tipologias genéricas. Essa orientação permite que não pensemos em ‘desvendar’ uma identidade, ou seja, desnudá-la em sua essência, mas entendê-la na dinâmica da vida social.

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições (DUBAR, 1997, p.4).

Ampliando o entendimento de identidade para além de um carimbo que nos descreve como realmente somos, é possível estender esse entendimento para a 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, p.238).

A influência da cultura musical gospel na construção de identificações musicais pode ser entendida como um complexo cruzamento e ressignificação de valores musicais, que subjazem ao rótulo de músico gospel. Compreender como essas identificações se produzem e se transformam implica lançar um olhar aos processos de socialização através dos quais elas se constroem e se reconstroem ao longo da vida (DUBAR, 1997).

Algumas reflexões

A diversidade de identidades e práticas musicais que se produzem em cada comunidade evangélica possibilita uma crítica à visão generalizante da música gospel, fazendo-se necessário entendê-la como múltipla e complexa, produzida a partir de relações sócio-culturais específicas. É comum que cada denominação evangélica, no âmbito musical, estabeleça certos códigos morais e estéticos, gerando assim inúmeras concepções de experiências musicais e diferentes processos de transmissão e apropriação de conhecimentos musicais, que deverão respeitar a conjuntura desses códigos.

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.

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.

Seguindo perspectivas de uma educação musical baseada no cotidiano (SOUZA, 2000) o educador musical, ou o responsável pelo ensino do conteúdo musical, ao trabalhar na escola, deverá levar em consideração a experiência pessoal que o aluno tem com a música. Embora a maioria das denominações evangélicas admitam hoje o uso de diferentes gêneros musicais em seus cultos, ainda pode-se perceber em alguns casos certas restrições.

As particularidades da música cristã contemporânea, e ainda mais especificamente das inúmeras denominações evangélicas, abrem espaço para múltiplas considerações sobre como a educação musical nas escolas, principalmente as públicas, de caráter laico, irá se relacionar com essas particularidades. Tomando cuidados para não correr o risco de negar ou desvalorizar significações musicais pessoais, ou de reduzir e classificar a música gospel como uma forma de música ‘diferente’, recorrendo assim a uma interpretação restrita de multiculturalismo, o educador musical deve estar aberto ao diálogo, promovendo uma maior aproximação entre o ensino musical e as vivências musicais pessoais dos alunos, podendo a partir daí estabelecer novos significados musicais, que ampliem a concepção de música numa perspectiva plural e complexa.

Referências

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.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Tradução de Sérgio Figueiredo. *Revista da ABEM*, n° 16, março de 2007, p. 7-16.

DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das identidades sociais profissionais*. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Editor: Porto Editora, 1997

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

SOUZA, Jusamara. Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia. In: XVIII Congresso Nacional da ABEM. *Anais*. p. 521-530, Londrina-PR, 06 a 09 de outubro de 2009.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. *A música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil: anos 70 e 80*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2002

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications Ltd, 1995.

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 prática musical na Sociedade Amigos da Música em Paranaguá

Adaile Domingues dos Santos
Secretaria de Estado da Educação/ Curitiba/PR
adaile.cantora@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste num relato sobre a prática musical dos membros da Sociedade Amigos da Música da cidade de Paranaguá/PR. Apoiado na idéia de que a cultura não pode ser confundida com eventos isolados, que se bastem em si mesmos, muito menos pode ser reduzida a mero entretenimento ou restrita às Belas Artes ou à “alta cultura”, erudita e hermética, a sociedade Amigos da Música que nasceu de reuniões residenciais que visavam o prazer pelo fazer musical, poético e literário, hoje se expande e contribui para o enriquecimento e fomento da cultura parnanguara. Desta forma, o conceito que ampara esta prática cultural é o de que o conhecimento musical não está atrelado às formas institucionais de ensino da música, e sim, é oriundo do empenho de pessoas da comunidade que dão sustentação a estes processos.

Palavras-chave: Sociedade, Prática musical, Cultura.

Introdução

A música é uma arte social por excelência. Tocar e cantar em conjunto é uma forma prazerosa de ampliar as aptidões, sensibilidade e conhecimento sobre a música bem como aprimorar as relações com outras pessoas. (PETRAGLIA, 2012).

A Sociedade Amigos da Música, uma das mais antigas instituições atuantes em Paranaguá, nasceu do desejo de um grupo de músicos que, reunidos nas residências de amigos, faziam daqueles encontros um momento dedicado à música e à poesia.

Na noite de 24 de junho de 1954, na residência do casal Malvina e Alberto Cordeiro em uma festa junina oferecida pelo casal, cerca de quarenta amigos em sua maioria músicos, foi oficialmente instituída a *Sociedade Amigos da Música* entre os presentes destacamos a Prof^ª Malvina Barletta Cordeiro, Sr^ª musicista e poetisa Anita Ribeiro Fontes, Prof^ª Alcídia Melo, Prof^ª Nilza Anastácio, Dr. Clóvis Beraldi, Sr. Caetano Gomes Correa. Sr. Glacir Machado Lima, Sr. Antônio Olímpio de Oliveira, Sr. Alceu Zanardini. Dentre os fundadores da Sociedade destacamos alguns compositores com obras dedicadas à cidade como “Minha Velha Paranaguá” de Anita Ribeiro Fontes e “Manhãs de Paranaguá” de Malvina Barletta Cordeiro e Clóris Junqueira, cantadas e executadas por corais, alunos, grupos de cantos, merecendo inclusive gravações diversas.

As reuniões informais realizavam-se quinzenalmente nas residências dos associados, onde todos os apreciadores da arte musical eram muito bem vindos. Tocavam-se peças de Bach, Beethoven, Mozart, Schubert, Villa Lobos, entre outros gênios da música erudita ao piano, violino, violoncelo, flauta, violão, acordeão e outros instrumentos que, harmoniosamente, formavam excelentes grupos de câmara, rodas de samba, chorinhos e serestas contando com composições próprias e peças épicas que lembravam os salões dos tempos de Chiquinha Gonzaga.

Com o passar dos anos outros talentos foram surgindo durante os encontros. As apresentações tornaram-se lítero-musicais, pois poetas, escritores e declamadores passaram a integrar a Sociedade Amigos da Música.

O prefeito da época Nelson Barbosa vendo que o as reuniões ganhavam um quórum cada vez maior pediu que se oportunizasse ao acesso do público, cedeu as dependências da Casa Monsenhor Celso para as reuniões e assim atraiu não só mais espectadores mas também jovens músicos da cidade.

A Cultura é um instrumento de relações sociais e é a única forma pela qual os homens podem atuar em sociedade. As pessoas se percebem pela cultura e por ela estabelecem relações entre si, definem valores e significados. Assim, ela se manifesta na criação artística, nunca é supérflua e o trabalho a ela destinado nunca é inútil, representando o espelho da alma humana. Quanto maior for o domínio de análise simbólica que as pessoas têm sobre a produção social, maior será a sua capacidade de articulação na sociedade. (TURINO, 2003).

A Sociedade Amigos da Música é declarada como órgão cultural de utilidade pública do município de Paranaguá, está inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas sob nº 05.278.275-0001-05.

Realização



O cenário musical de Paranaguá

Nos registros da FUNCUL encontramos atividades da Orquestra Municipal de Paranaguá, Orquestra de Cordas, Coral Amigos da Música, Coral Asa Branca, Coral Curumim, Núcleo de Ópera para formação de cantores, Grupo Regional de Choro, Grupo Chorando Baixinho, aulas de Hip-Hop, Capoeira, oficina de violas e rabecas além dos tradicionais grupos de fandango da região. Todas as atividades mencionadas recebem certo apoio e subsídio da lei municipal de cultura.

A Casa da Música “Brasílio Itiberê”, parte do patrimônio da FUNCUL, que foi criada para atender a área musical através de oficinas dos seguintes instrumentos: piano, violão, violino, cavaquinho, flauta-doce, flauta transversal, saxofone, clarinete e trompete, além de oficinas de musicalização infantil, teoria musical e técnica vocal. Esse mesmo espaço abriga um acervo de instrumentos musicais adquiridos para a formação de uma orquestra, criada pela Lei 2.500, de 01 de julho de 2004 e denominada Orquestra Municipal de Paranaguá.

Além das iniciativas da própria FUNCUL, Paranaguá conta com o convênio da FAFIPAR com o apoio do Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Fundação Araucária e Embap, realizando o Festival de Cultura e Arte Popular que em 2011 teve sua oitava edição, contando com oficinas ministradas por professores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

A prática musical

o fazer musical é uma espécie de ação social com importantes conseqüências para outros tipos de ações sociais. ‘Música’ é não apenas reflexiva; ela é também generativa tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (...). (BLACKING, 1995, p. 223).

A expressão ‘prática musical’, para os membros da sociedade Amigos da Música, é mais do que simplesmente a ação musical de executar uma música, improvisar sobre um tema, compor ou ouvir, se considerarmos o contexto cultural, a tradicionalidade, o esforço da formação destes músicos, seja ela formal ou informal.

Na década de cinqüenta o acesso a formação musical era muito restrita a uma elite que podia mandar seus filhos para uma formação no Rio de Janeiro, poucos vinham para a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, então esta formação se dava socialmente onde as próprias fundadoras da Sociedade Amigos da Música ministravam cursos para a comunidade oferecendo para aquelas pessoas que não tinham recursos financeiros uma oportunidade de desenvolver suas potencialidades musicais e assim agregar ao grupo.

Na época o grupo promovia saraus, encontros de alunos de acordeão, apresentações ao vivo nas rádios locais e serestas, até um fato bem marcante foi em uma certa homenagem que colocaram um piano em um caminhão para realizarem uma serenata.

Atualmente as reuniões são mensais, obedecendo a um calendário, incluindo encontro de corais, apresentações de estudantes, grupos de danças, conjuntos vocais e instrumentais, com uma participação marcante de artistas jovens.

A Sociedade Amigos da Música é sempre solicitada para apresentações em eventos em Paranaguá, como seminários, congressos, datas importantes da cidade, cerimônias oficiais da Capitania dos Portos do Paraná, Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina. Em seus registros de apresentações constam também as participações no Cinqüentenário da Biblioteca Pública do Paraná, participação nos Festivais de Corais Italianos de Santa Felicidade de Curitiba, inauguração do Hospital Regional do Litoral, apresentações na Câmara Municipal de Curitiba, além de outras tantas apresentações em diversos municípios litorâneos.

Para registrar seu cinqüentenário o coral em parceria com músicos membros da Sociedade lançou um DVD, com músicas de compositores parnanguaras, músicas latinas e italianas, como documentário de todas as atividades já realizadas até o presente momento.

Realização

Concluindo

Este artigo constitui-se em uma reflexão sobre a prática musical na Sociedade Amigos da Música e como ela está presente alterando não só culturalmente a vida dos parnanguaras, mas socialmente e na formação e motivação de novos músicos. A Educação Musical tem tido ações renovadoras, reconceitualizando, revendo os ambientes de aprendizado. Diversas pesquisas mostram que a aprendizagem de música se dá em ambientes sociais, no ambiente familiar onde a formação muitas vezes acontece através de referências socioculturais. Nesta abordagem Finnegan (1989) afirma que “Há implicações amplas que podem ser derivadas desse sistema de fazer musical local”. Ainda segundo o autor

os inúmeros pequenos atos e decisões que, embora pouco reconhecidos, sustentam a continuidade do fazer-musical, têm algum significado para a experiência e realidade fundamental da humanidade. (FINNEGAN, 1989, p.295).

Assim sendo, é importante salientar que a experiência musical proporcionada pela Sociedade Amigos da Música não trata apenas do caráter performático do fazer musical, mas suscita, ao longo das décadas de sua existência, a possibilidade real de que pessoas ligadas a comunidade possam aprender música, dando a esta mesma prática uma conotação social e socializadora dos saberes musicais.

Referências

BLACKING, J. *The biology of music-making*. In: MYERS, Helen (ed.) *Ethnomusicology: an introduction*. Nova York: Macmillan Press, 1992. p.301-314.

_____. *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

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

PETRAGLIA, M. S. *OuvirAtivo – Pesquisa Sonora Musical – Desenvolvimento Humano Através da Música*, <http://www.ouvirativo.com.br>, 2012.

TURINO, C. *Uma Gestão Cultural Transformadora*. In: *Revista Princípios N.º 100* Ed. 71. São Paulo, 2003. p.73-77.

A voz do adolescente: técnicas para coro juvenil

Rogéria Tatiane Soares Franchini
tatiane.rs@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa bibliográfica realizada como trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá - UEM, intitulado Coro juvenil: aspectos técnicos e pedagógicos, concluído em 2008. A pesquisa teve como objetivo discutir sobre o processo de mudança vocal do adolescente que participa de um coro juvenil, dando ênfase na preparação corporal e na técnica vocal adequada para o trabalho com essa faixa etária. O texto apresenta exercícios práticos de alongamento corporal que servem tanto para relaxar a musculatura quanto para ativar o tônus muscular, deixando o corpo pré disposto ao canto; e exercícios de aquecimento vocal, com técnicas adequadas para o uso da voz no ambiente coral, bem como alguns aspectos didáticos e metodológicos que podem auxiliar os regentes na elaboração do planejamento de ensaio e na condução do mesmo. A metodologia utilizada partiu de um levantamento e análise de trabalhos publicados em anais de eventos especializados e livros da área de canto coral, tais como Schimiti (2003), Soares (2006), Schmeling (2003), Specht e Bundchen (2004), Oliveira (2003), Mardini (2007) e Campos (1997). A pesquisa contribui para um maior entendimento do trabalho com coros juvenis, atentando para a importância de conhecimentos específicos para o trabalho com essa faixa etária. Este trabalho está organizado em três tópicos. No primeiro, apresento alguns aspectos vocais característicos da fase da adolescência. O segundo tópico trata da preparação corporal e o terceiro tópico aborda a questão da técnica vocal no coro juvenil.

Palavras-chave: mudança vocal; preparação corporal; técnica vocal.

O adolescente e suas características vocais

Diversos aspectos precisam ser considerados ao trabalhar com adolescentes. Segundo Marcelli e Braconier (1989), a adolescência é a idade da mudança, como a própria origem etimológica da palavra indica: *adolescere*, que em latim significa crescer. Nessa fase, o adolescente sofre diversas mudanças emocionais, psicológicas, fisiológicas e de convívio social. Dentre as mudanças fisiológicas, o que nos interessa neste trabalho é a mudança vocal.

Mardini (2007, p. 26) esclarece que no processo de mudança vocal nota-se o crescimento da laringe e o aumento das pregas vocais. As pregas vocais situam-se internamente na laringe e são apoiadas por músculos e cartilagens, permanecendo abertas para a passagem do ar durante a respiração. Quando falamos ou cantamos as pregas vocais vibram, gerando o som que é amplificado nas cavidades do pescoço, do nariz e da boca, que formam a caixa de ressonância. Desta forma, nota-se que vários órgãos do nosso corpo auxiliam na produção e emissão do som: o aparelho respiratório, as pregas vocais, a laringe, os ressonadores e os articuladores. Com base nesses órgãos surgem mudanças na voz dos adolescentes que se aproximam cada vez mais do padrão vocal dos adultos e se afastam da voz infantil. Os sinais de mudança vocal nas meninas não são tão evidentes quanto nos meninos, devido à diferença do desenvolvimento da laringe com crescimento e espessamento das pregas vocais. Pesquisas na área da fonoaudiologia concluíram que durante a transição, as pregas vocais dos meninos tornam-se um centímetro maior, enquanto nas meninas o aumento é de três a quatro milímetros, provocando uma queda no registro para a região grave em torno de uma oitava nos meninos e uma terça maior ou menor nas meninas.

De acordo com Mardini (2007, p. 26), até o início do século XX havia duas correntes distintas no que se refere à compreensão da mudança vocal em adolescentes. De um lado, professores de canto e regentes defendiam a ideia de que o adolescente permanecesse afastado do coro enquanto este estivesse em processo de transição vocal. De outro lado, a corrente formada igualmente por professores de canto e regentes defendiam a permanência do adolescente no coro. Esta última tendência foi se tornando mais forte, iniciando assim discussões sobre metodologias e estratégias para a permanência desses cantores no grupo. No início do século essa discussão foi retomada nos Estados Unidos da América sob um outro enfoque. A preocupação não era se o adolescente poderia continuar cantando nesse período, mas como a voz deveria ser classificada e treinada (OLIVEIRA, 2003, p.55).

O autor afirma que não há motivos para excluir o adolescente de atividades com o canto coral:

[...] não há nenhum inconveniente em que a criança de ambos os sexos, na adolescência, desenvolva quaisquer atividades que lhe sejam oferecidas, não havendo assim justificativa

Realização

para possíveis exclusões dos adolescentes, essencialmente masculinos, da prática coral nesta faixa etária. (OLIVEIRA, 2003, p.10).

Diante dessas afirmações, os regentes devem ser cuidadosos com adolescentes em muda vocal. Mardini (2007, p.20) faz algumas orientações a esse respeito. Os regentes devem, sempre que possível, ouvir separadamente a voz dos adolescentes e fazer avaliações constantemente, pois durante a transição vocal a voz poderá mudar de registro, subindo alguns tons, principalmente nos meninos. Para o autor, “o ideal é adaptar as frases musicais que os mesmos cantam, não utilizando “saltos” com intervalos grandes ou extremos como tons muito graves ou muito agudos” (MARDINI, 2007, p.20). Se necessário, o regente pode “mudar tonalidades, fazer novos arranjos e até mesmo abandonar o repertório inicial” (BEHLAU, 1997, p. 61).

O processo fisiológico de mudança vocal é um aspecto presente em qualquer coro que trabalhe com vozes adolescentes. O regente deve conhecer esse processo, não apenas do ponto de vista musical, mas de maneira global, por ser um processo que envolve o adolescente como indivíduo. (OLIVEIRA, 2003, p.49).

Preparação corporal

O momento da preparação corporal é essencial em um ensaio com o coro. Seja ele juvenil ou adulto, podem-se trabalhar as mesmas atividades no preparo corporal do grupo. Ao contrário do que muitos regentes acreditam a preparação corporal não é feita somente de exercícios que sirvam para relaxar a musculatura. Há momentos em que se faz necessário propor atividades que ativem o tônus muscular. Isso porque o principal objetivo da preparação corporal, o chamado “aquecimento”, é que o corpo fique pré-disposto ao canto.

Ao planejar o início de um ensaio é importante que o regente selecione e elabore uma série de atividades com objetivos diferentes. Isso porque o regente deve levar em conta o estado físico do coro. Se o coro está muito agitado, inquieto, é importante realizar exercícios que tranquilizem o corpo. Exercícios de respiração são interessantes nessa ocasião e fundamentais em todas as fases do trabalho de preparação corporal, devido ao fato de levar o indivíduo a uma respiração consciente, onde estará atento aos movimentos do diafragma, se preocupando com a fluidez da respiração. Todo movimento corporal deve estar associado à respiração. Em contrapartida, se o coro está muito desanimado, lento, o regente precisa propor atividades que animem e entusiasmem seus integrantes.

Nos casos de ensaios no final do dia ou início da noite é comum que os coralistas estejam cansados, preocupados e até estressados, devido às atividades do dia, estando possivelmente com a musculatura tensa. “Um indivíduo tenso está sempre muito próximo de problemas da voz e da fala” (QUINTEIRO, 2007, p. 59). Diante disso, é interessante que a preparação corporal seja condicionada a diminuir essas tensões, a relaxar o corpo, deixando-o pronto para uma atividade em que o uso da musculatura é essencial (QUINTEIRO, 2007, p.51). As tensões musculares podem provocar dificuldades de respiração e articulação, “se o corpo está demasiadamente apertado, a voz mal consegue sair” (QUINTEIRO, 2000, p. 39). O pescoço é uma das partes onde se concentra muita tensão e necessita de alongamento. Existem diversos exercícios para isso, um deles é o movimento para frente e para trás, para as laterais e movimentos de rotação para a direita e para a esquerda (QUINTEIRO, 2007 p. 48). Com isso, a musculatura do pescoço vai relaxando e descontraindo, permitindo assim melhor execução vocal.

Outra questão relevante no contexto do estudo sobre preparação corporal é a tensão dos músculos da face. Se os músculos estão rígidos provavelmente o som também será rígido, de difícil articulação e difícil pronúncia das palavras. Exercícios de soltura desses músculos serão muito úteis para uma boa emissão e uma boa pronúncia. Fazer caretas, massagem com o auxílio das duas mãos no crânio, na testa, atrás da orelha, bochechas e articulação temporomandibular (QUINTEIRO, apud SANTOS; FERREIRA, 2001, p. 59), vibração dos lábios (Sanchez, apud Santos; Ferreira, 2001, p. 54), são exercícios que dão mobilidade e elasticidade aos músculos faciais, bem como sensibilizam a ossatura da face para obter uma melhor ressonância.

Realização

Outro aspecto que precisa ser trabalhado durante a preparação corporal é a postura ideal para o canto. “Uma boa postura significa uma boa base para o funcionamento do instrumento vocal. Facilita o desempenho do aparelho respiratório melhorando a qualidade do som” (CAMPOS, 1997, p. 45).

Portanto, não importa a condição física que o grupo apresente, o regente precisa ter consciência de que a preparação corporal é o momento onde ele deve trabalhar atividades com o corpo deixando-o em estado de prontidão, ou seja, os coralistas devem estar prontos a responder os comandos.

Técnica vocal no coro juvenil

Diversos autores discutem sobre a técnica vocal adequada para adolescentes em processo de transição vocal, propondo técnicas pedagógico-musicais que facilitem a emissão vocal sem causar danos ao aparelho fonador.

Campos (1997) faz algumas observações importantes para o momento da técnica vocal. A autora chama a atenção para o uso de cromatismos no aquecimento. Ela afirma que eles tendem a comprometer a afinação, pois os intervalos de quartas e quintas não são trabalhados no grupo. Para que isso não ocorra, a autora recomenda deixar um grupo mantendo a nota de chegada enquanto o outro realiza a sequência cromática (CAMPOS, 1997, p. 37).

No trabalho com coros juvenis, alguns dados são importantes para o êxito vocal dos adolescentes. Dentre eles está a execução de movimentos corporais nas atividades de vocalização, pois auxiliam na fixação de conceitos e facilitam a emissão sonora (SCHIMITI, 2003, p. 16). A importância de primeiro fazer com o corpo e depois com a voz é uma ideia compartilhada também por Campos (1997), quando aconselha que o regente “utilize movimentos corporais associados aos exercícios”, pois “a analogia entre o movimento, o som e a sensação física da voz torna o aprendizado da técnica vocal menos abstrato” (CAMPOS, 1997, p. 37).

Outra atividade interessante é a repetição de fragmentos melódicos, tanto para que eles sejam memorizados quanto para a correção de procedimentos (SCHIMITI, 2003, p. 18). Dessa forma, os adolescentes “aprendem por imitação, ouvindo, tentando reproduzir, passo a passo” (SOARES, 2006, p. 26). De acordo com Schmeling (2005, p.141) “a escuta e repetição são os principais agentes de memorização”.

Uma questão importante para o ensaio de um coro juvenil é a substituição e alternância das atividades, ou a invenção de “variações sobre o tema abordado” como “ressonância, agilidade, passagens difíceis, saltos, articulação do texto” (CAMPOS, 1997, p. 33, 34) aumentando assim a concentração dos participantes e deixando o ensaio mais dinâmico. A autora orienta que “o aquecimento deve ser breve, para não cansar o grupo nem desgastar a atividade” (CAMPOS, 1997, p. 36). Uma atividade muito longa e repetitiva faz com que o coro disperse a atenção, fazendo com que os objetivos do aquecimento não sejam alcançados. Portanto, é importante que o regente tenha um vasto repertório de atividades práticas, assim, conduzirá o momento de aquecimento vocal com atividades, que apesar de breves, resultam em ótima qualidade vocal, além de estimular o entusiasmo dos adolescentes.

As atividades de vocalização também podem ser realizadas com o objetivo de promover a limpeza das frases e a clareza na articulação das palavras. Um excelente exercício para esse fim é realizar sequências melódicas em staccato. Sequências vibratórias de lábios e língua sugerem o apoio da musculatura e controle do ar, sendo atividades importantíssimas e que devem ser inseridas no trabalho vocal (SCHIMITI, 2003, p. 17). Como sugestão, a autora considera interessante e divertida para os adolescentes,

[...] produzir frases interrogativas e exclamativas com alternância de entonações, tais como: “Olá!, Como vai?, Olha!! Nossa!! Bem-vindo!!!...”, já que essas inflexões da voz falada preparam o caminho para a emissão vocal mais “alta” (com mais ressonância de cabeça), fazendo-os encontrar mais facilmente o lugar ideal da produção do som. (SCHIMITI, 2003, p.17).

Outra orientação para o preparo vocal é iniciar os vocalizes em áreas confortáveis para a voz, em geral através de linhas melódicas descendentes, partindo do grave para o agudo, para alcançar mais rapidamente a colocação ideal que conduz a uma sonoridade mais leve e ressonante (SCHMITI, 2003, p. 16). Essa orientação também é abordada por Campos (1997), que afirma que o uso de sequências melódicas descendentes, subindo de meio em meio tom, ajuda a melhorar a afinação do grupo, além de possibilitar que o adolescente adquira uma “tessitura ampla, com som bonito em toda sua extensão” (CAMPOS, 1997, p. 38 e 49).

Existem alguns aspectos importantes que precisam ser trabalhados com atenção em um coro juvenil. A ressonância, a colocação das vogais, a articulação e a dicção são alguns deles. Campos (1997) fornece algumas informações a respeito desses aspectos:

A voz é um instrumento cuja principal caixa de ressonância é a cabeça. Colocar a voz de maneira a utilizar todo esse ressonador melhora o timbre, a afinação e facilita o alcance de notas extremas.

A correta colocação das vogais, em conjunto com a ressonância, é responsável por uma boa produção vocal [...] O contorno das vogais pelos lábios possibilita a realização das muitas nuances de cor e textura de que a voz é capaz.

A articulação é fundamental para que não haja comprometimento com o ritmo. A dicção deve ser clara para que o texto seja compreendido. (CAMPOS, 1997, p. 48 e 49).

Em toda preparação vocal, “os exercícios propostos devem ser aplicados no repertório que será trabalhado” e as dificuldades encontradas no repertório devem ser transformadas em “pequenos exercícios para melhor assimilação do grupo” (CAMPOS, 1997, p. 37).

A técnica vocal precisa ser cuidadosamente aplicada para se tornar efetivamente útil na trajetória dos corais [...] é recomendável que a técnica vocal seja abordada a partir dos aspectos do repertório para que possa ser vivenciada pelos cantores. (FIGUEIREDO, 1990, p.89).

Considerações finais

Essa pesquisa buscou discutir sobre o processo de mudança vocal do adolescente que participa de um coro juvenil, dando ênfase na preparação corporal e na técnica vocal adequada para o trabalho com essa faixa etária. A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível identificar que a temática coro juvenil ainda há muito a ser explorada. Além disso, esse artigo não teve por pretensão esgotar a temática, mas trazer contribuições a partir de uma revisão de literatura sobre o tema.

O texto abordou duas práticas musicais vividas pelo coro juvenil, a preparação corporal e a técnica vocal, apontando exercícios práticos de alongamento corporal e aquecimento vocal, com técnicas adequadas para o uso da voz no ambiente coral, bem como alguns aspectos didáticos e metodológicos que podem auxiliar os regentes na elaboração do planejamento de ensaio e na condução do mesmo.

Em relação à técnica vocal foi possível identificar e compreender os aspectos relacionados à mudança vocal. Os autores ressaltam a importância de um trabalho individual para adolescentes que estão nesse período de transição vocal, para avaliar as condições vocais do mesmo e então aplicar exercícios vocais compatíveis com a extensão do coralista em questão. Tendo em vista a extensão vocal limitada do adolescente, devido ao processo de mudança vocal, o repertório deve estar adequado. Nota-se então, uma lacuna no que se refere à material específico para essa faixa etária, delegando ao regente uma nova tarefa, a de fazer arranjos vocais para o coro.

Quanto à preparação corporal, conclui-se que esta deve ter como objetivo principal trabalhar o corpo de modo a deixá-lo pré-disposto à atividade do canto. Os autores salientam a importância dessa prática que interfere diretamente no desenvolvimento vocal do grupo.

Dessa forma, a principal contribuição dessa pesquisa para a área de regência coral e educação musical, é trazer a complexidade que envolve o coro juvenil, e conscientizar os regentes da importância de seu papel na formação musical de seus coralistas. O regente de coro juvenil, 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 desse grupo.

Realização

Referências

BEHLAU, Mara. A voz infantil. In: *Canto Canção Cantoria: como montar um coral infantil*. São Paulo: SESC, 1997.

CAMPOS, Ana Yara. Técnica Vocal. In: *Canto Canção Cantoria: como montar um coral infantil*. São Paulo: SESC, 1997.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*, RS, 1990. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MARCELLI, D. e BRACONNIER, A. *Manual de Psicopatologia do Adolescente*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MARDINI, Bruno Silva. *Coral Mãe de Deus – Tupanciretã/RS: É metade da minha vida, só quem canta sabe o que é, né?* RS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

OLIVEIRA, Vilson Gavaldão de. *O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil “a capella”*, RS, 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUINTEIRO, Eudósia A. *Manual da terapia corporal como base da estética da voz e fala*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

QUINTEIRO, Eudósia. *Estética da voz: uma voz para o ator*. – 5. ed. rev. – São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SANTOS, Fabíola M. R. dos; FERREIRA, Vicente J. A. Técnicas fonoarticulatórias para o profissional da voz. In: *Revista CEFAC*. São Paulo, 2001.

SCHIMITI, Lucy Mauricio. Regendo um coro infantil: reflexões, diretrizes e atividades. In: *Revista Canto Coral*. ABRC, Associação Brasileira de Regentes de Coros, nº 01, 2003.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*, RS, 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

As ações de musicalização em projetos sociais no Vale do Paranhana

Alexandre Herzog (FACCAT)
alexandre.herzog@hotmail.com
Patrícia Kebach (FACCAT)

Resumo: A musicalização faz parte do processo da construção simbólica e cultural do ser humano, além de ser uma importante ferramenta na produção de autonomia e reflexão crítica, características que são indispensáveis à construção da vida social. Sendo assim, ela, muitas vezes, integra as atividades desempenhadas em projetos sociais. Com o objetivo de verificar como isso ocorre no âmbito da Região do Vale do Paranhana, realizou-se um mapeamento de projetos sociais que desenvolviam atividades musicais e, em seis deles, cada um referente a uma cidade da região, foram realizadas observações coletivas e entrevistas clínicas, conforme o método clínico piagetiano, sendo ambas registradas em vídeo. As entrevistas foram transcritas e analisadas, comparando-as também com as observações, o que evidenciou que nem todos esses espaços partem da musicalidade do cotidiano dos participantes. A escolha do repertório depende dos objetivos de cada projeto. Inferem-se processos de exclusão no ato da eleição dos candidatos para participarem num dos projetos pesquisados: os candidatos são eleitos por suposta “musicalidade”. Nota-se também que em muitos dos projetos visitados, os proponentes necessitariam passar por formação continuada para aprimorarem suas condutas didático-pedagógicas. Em vista dos problemas que foram encontrados, verificou-se que a região poderia beneficiar-se de um possível curso de formação de educadores musicais, legitimando as atividades musicais nas suas imediações.

Palavras-chave: Musicalização, Projetos sociais, Vale do Paranhana.

Introdução

O ser humano, para garantir sua sobrevivência, precisa exercer ações no sentido de cooperar e agregar entre si. “Nas relações humanas, as pessoas agem juntas através da linguagem e da música reproduzindo-se materialmente, mediante os sons, o que constitui a sociedade, a música bem como as subjetividades dos indivíduos” (KLEBER, 2006, p.29). Desse modo, assim como a autora, pensa-se aqui a música como prática significativa constituída social e culturalmente. O corpo daquele que produz música é o mediador da expressão e a produção musical, um dos construtos dos processos simbólico e social (idem, p. 28). Assim, a atividade musical faz parte da sociedade e não deve ser compreendida a partir dela própria, isto é, como uma prática cujo significado esteja baseado nos sons, mas no sentido atribuído a estes pelos seres humanos de determinada sociedade que os produz e os interpreta.

No terceiro setor, e mais especificamente, nos projetos sociais estudados nesta pesquisa, é assim que se pensa o objeto musical: como expressão social e cultural. Esses ambientes são campos emergentes e significativos, conforme a mesma autora (KLEBER, 2003, Apud. ALMEIDA, 2005), para a musicalização que se conecta ao discurso relativo à inclusão social.

A arte desenvolvida nos projetos sociais, como espaço de expressividade lógica e simbólica, serve como um instrumento de educação no sentido mais amplo do termo, uma vez que se concebe o conceito de educação como uma adaptação ao meio físico e social (PIAGET, 2006), ampliando o universo cultural de cada um e, portanto, possibilitando o acesso à diversidade de capitais culturais existentes (BOURDIEU, 1996). Nesse contexto, as pessoas que trabalham com a educação musical têm, além da tarefa de desenvolver a musicalidade dos indivíduos, a incumbência de gerar formas de recuperar ações educativas e culturais, aprimorando a capacidade destes indivíduos de atuar de modo autônomo na sociedade, pois, além do foco em questões de ordem social, jurídica, econômica e cultural, o ambiente de projetos sociais é relativo à dimensão ética.

Portanto, ao pensar a educação musical como um espaço de trocas simbólicas, lógicas e sociais (KEBACH, 2008), o presente estudo detecta nos projetos sociais¹, um espaço potencialmente próprio para acessar conhecimentos que nem sempre são disponibilizados nas escolas. Especialmente pelo fato da música ter sido silenciada do ambiente escolar no período da ditadura. De fato, é somente agora que

¹ Os movimentos sociais organizados, os projetos sociais e as ONG's fazem parte do Terceiro Setor. A denominação Terceiro Setor se refere à Sociedade Civil Organizada que faz contraponto com o Segundo Setor, referente ao Mercado, e o Primeiro Setor, ou seja, o Estado.

ela retorna como conteúdo que deverá ser sistematizado em função da Lei 11.769, de agosto de 2008, publicada no Diário Oficial da União, que obrigou sua implantação até agosto de 2011. Portanto, os ambientes de projetos sociais se tornaram, durante este tempo em que a música esteve ausente da escola, espaços garantidos de musicalização com variados objetivos, como se verá mais adiante.

O termo “projeto social” tem a ver com uma variedade de organizações muito diferentes que emergem de movimentos sociais e transita por diversas áreas: assistência social, educação, cultura, meio-ambiente, comunicação, ciência e tecnologia, geração de renda e trabalho. É neste cenário especialmente que se pode notar “uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao trabalho com jovens adolescentes em situação de exclusão ou risco social” (KLEBER, 2006, p.22) e onde há espaço para se revisitar diferentes formas de manifestações e expressões artísticas.

Método

Buscando uma compreensão aprofundada sobre a educação musical em projetos sociais e as trocas cooperativas envolvidas nesse processo, dirigiu-se o foco da metodologia para as dimensões individual e social do fenômeno. Primeiramente, buscou-se mapear as atividades musicais em projetos sociais no Vale do Parahana para depois escolher um projeto social de cada município para realizar uma investigação *in loco*, visando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno.

Nos espaços escolhidos, participaram da pesquisa os professores (ou proponentes dos projetos sociais) e os alunos (ou participantes dos projetos). No contato com essas pessoas, buscou-se investigar as relações que estabelecem entre si, bem como compreendem seus papéis e como estabelecem objetivos para as suas ações dentro dos projetos sociais. Aliadas à busca teórica sobre musicalização nesses contextos foram empregadas as técnicas de observação coletiva e entrevista individual, que seguiu a orientação do método clínico piagetiano (DELVAL, 2002), sendo ambas registradas em vídeo e gerando a transcrição, no caso da entrevista clínica.

A partir desse método, a livre conversação com os participantes da pesquisa permitiu visualizar como ocorrem os processos de musicalização e como se estabelecem as trocas sociais no ambiente dos espaços investigados; aproximando-se, portanto, dos modos de observação da Epistemologia Genética, cujo objetivo é verificar as ações e compreender, através da entrevista clínica, o pensamento dos agentes do processo investigado.

Objetivou-se com isso, averiguar quais estratégias de ações são utilizadas para musicalizar os sujeitos que participam desses projetos, quem são as pessoas que desempenham esse papel e que objetivos estabelecem para a educação musical nesse contexto, quem integra o grupo de pessoas que podem participar dessas atividades, além de como são trabalhadas as trocas sociais nesses espaços.

Através da análise qualitativa dos vídeos resultantes das observações e das entrevistas transcritas, comparando-os entre si, verificaram-se os pensamentos que norteiam as ações educativas musicais das pessoas que propõem essas iniciativas no âmbito dos projetos sociais investigados e os pensamentos e percepções que os participantes constroem a respeito destas práticas.

Resultados e discussão

No momento, a pesquisa encontra-se ainda em fase de análise, sendo este artigo, portanto, um recorte da análise concluída sobre as atividades de alguns dos projetos investigados. Entretanto, é possível relatar o resultado da primeira etapa metodológica desta pesquisa, sendo esta, o mapeamento geral dos projetos sociais da região e também algumas análises sobre observações e falas já realizadas.

Foram encontrados 23 projetos sociais exercendo atividades musicais na região. De naturezas diversas, muitos deles são gerenciados por Igrejas, prefeituras, escolas, empresas e instituições de saúde dentre outros, e apresentam como objetivo de trabalho interesses distintos, como: musicalizar para promover a saúde e a qualidade de vida, buscando prevenir a vulnerabilidade social e o consumo de drogas; musicalizar

para revisitar as tradições gaúchas ou mesmo européias e pesquisar a musicalidade de culturas antigas; ensinar e incentivar a espiritualidade, realizando também trabalhos que visam a permanência na escola.

Segundo Penna (2005, p.12) a educação musical deve adotar uma “concepção ampla de música e arte” de modo a suplantiar a oposição entre o popular e o erudito, podendo assim valorizar as diversas formas de musicalidade sem deslegitimar com isso, nenhum estilo musical em favor da imposição de uma determinada forma de expressão. Nessa linha de pensamento, portanto, toda a bagagem musical individual que os educandos de projetos sociais trazem às atividades é importante para a sua construção musical e para a elaboração das aulas. Contudo, as análises das observações e entrevistas feitas até então, a partir de uma visão crítica sobre o cenário encontrado nos projetos sociais do Vale do Paranhana, demonstram que nem sempre esses espaços partem desses princípios para desenvolver o seu trabalho. O repertório eleito para ser trabalhado em cada projeto depende dos objetivos propostos pelos proponentes.

O principal objetivo de um projeto social deveria ser o de se dedicar a impulsionar ações coadjuvantes de desenvolvimento humano. Assim, nos ambientes de projetos sociais o sentido do termo “cooperação” deveria ser o mais profundo possível. Entretanto, não é sempre que os proponentes desenvolvem um trabalho com enfoque em condutas cooperativas. Num dos projetos visitados, ocorre o contrário: a obediência e o respeito unilateral é o principal valor a ser desenvolvido. Esse projeto tem como objetivo ajudar dependentes químicos a enfrentarem o processo de recuperação, em relação ao vício. Poderia ser melhor qualificado se os proponentes refletissem sobre a psicologia do desenvolvimento moral. Entretanto, ao observarem-se as ações nas oficinas de música realizadas nesse projeto, nota-se o caráter cooperativo implícito nas condutas musicais.

Outro projeto, desenvolvido pela mesma equipe, apresenta o mesmo objetivo: a normatização de condutas, além da reflexão sobre o uso de drogas. Insere-se em comunidades carentes de municípios da região utilizando a música como atividade para criação de vínculo e interesse em palestras preventivas. As ações visam a orientar e prevenir pessoas com relação ao uso de drogas, sendo o público alvo crianças em vulnerabilidade social. Neste projeto trabalha-se a inclusão social e se tem como foco das palestras valores que auxiliam na conscientização a respeito dos malefícios advindos do consumo de drogas e, também, a importância do fortalecimento de vínculos familiares e espirituais. Segundo o mentor do projeto, esses valores representam as principais dificuldades encontradas por quem já está dependente de alguma substância. As iniciativas do projeto partem do princípio de tentar fortalecer vínculos familiares e espirituais desde a infância, enquanto as crianças ainda os têm em construção. Porém, o proponente enfatiza, sobretudo, a obediência, em detrimento do respeito mútuo e de atitudes cooperativas, o que poderia gerar maior eficácia na formação da autonomia e da reflexão crítica sobre o uso de drogas, conforme Piaget (1973).

Já em outro contexto, desenvolvem-se atividades que remontam a revisita às tradições locais da região, com um foco bastante voltado à cultura germânica. Sendo o Vale do Paranhana uma região colonizada por etnias européias, tradições germânicas, italianas ou polonesas estão muito presentes e, numa linha geral, vários dos projetos encontrados ocupam-se em realizar atividades folclóricas. Isso ocorre também por meio de danças, declamações, teatro e do ensino de palavras do idioma alemão. Nesse caso, a música é o veículo utilizado para mesclar e integrar essas propostas.

Em outro projeto ocorrem ações musicais voltadas às pessoas que enfrentam a vulnerabilidade social. Este é desenvolvido por uma equipe de músicos em uma escola por determinação judicial, para reeducar adolescentes que estavam marginalizados. Com ações de musicalização no turno inverso às aulas, incentiva-se a expressão musical, a recreação, a reflexão, o que, conforme os proponentes, repercutiu, nos últimos anos, numa real diminuição dos índices de criminalidade na região onde o projeto acontece.

De uma forma geral, a vulnerabilidade social também é trabalhada em outros projetos da região, sendo as ações muitas vezes voltadas a proporcionar uma aula de música para quem gostaria de aprender e não tem condições ou também a utilização da musicalização como um veículo para evitar que adolescentes em risco adentrem mercados de trabalho sem condições.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem musical, pensa-se que é importante apontar para o fato de se partir das construções musicais de cada um que se musicaliza como ponto de partida e se verificou que também isto nem sempre acontece por vários motivos, alguns com um propósito mais lógico, outros por se configurarem por relações mais assimétricas entre proponentes e participantes. Como já se afirmou, verificou-se que isso depende diretamente dos objetivos dos projetos, cujo foco central nem sempre é a musicalização em si.

Kleber, ao estudar o contexto musical de dois projetos sociais diferentes, propõe que nestes, o processo pedagógico-musical

[...] pode ser pensado como um fenômeno social envolvendo essas diferentes dimensões e contextos e, portanto, um fato social total, não se reduzindo a um processo de ensino e aprendizagem musical, ainda que este seja considerado em sua multiplicidade. Pode-se pensar ainda que nesse processo está presente também um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as. Estabelece-se, assim, a possibilidade de se construir redes de sociabilidade mobilizando motivações internas, consubstanciadas em ações nos diferentes contextos: institucional, histórico, sociocultural e de ensino e aprendizagem (2006, p.36)

Ao compreender as relações sociais estabelecidas durante os trabalhos de musicalização no ambiente dos projetos sociais, pode-se verificar que estes podem produzir relações sociais onde as trocas e discussões que se desenvolvem em atividades de invenção, interpretação e verificação (KEBACH, 2008), ampliam experiências democráticas, enfrentando as questões sociais vivenciadas pelos agentes desse processo. Porém, quando as atividades são impostas, parte do rico processo pode ser deixado de lado, como as atitudes criativas, o desenvolvimento de valores como a solidariedade e cooperação, a expressão crítica sobre acontecimentos sociais cotidianos, etc. Mas, como se pode verificar, na maioria dos casos analisados até então, o investimento educacional realizado nessas organizações costuma ir ao encontro da construção de conhecimento, da ampliação da dignidade humana e do exercício da cidadania plena.

Investigou-se que em muitos projetos sociais da região, os mecanismos de exclusão/inclusão são gerenciados e são pauta cotidiana nos processos de musicalização, fazendo com que os envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem tomem consciência de seus papéis na sociedade e se sintam pertencentes ativos e valorizados dentro da mesma.

Habitualmente, nos ambientes de ensino musical mais tradicional, como o que ocorre em conservatórios de música, por exemplo, transmite-se e impõe-se, via de regra, padrões culturais que se tornaram modelos, através de um processo histórico-cultural de valorização de certos conteúdos como bem simbólico (BOURDIEU, 1996). Há legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade, em um dado momento. No entanto, nem todos têm acesso a estes padrões culturais, como diz Penna (2008). A cultura popular é excluída por uma boa parte da sociedade, embora abraçada por outra. A parte que deslegitima os saberes culturais gerados em ambientes diversos, como a cultura popular, por exemplo, é justamente a burguesia, que, enquanto detentora do poder de veiculação musical nas mídias, embora desmereça a cultura popular, dela tira proveito em termos financeiros (KEBACH, 2007, p. 41). A partir dessa discussão, podemos compreender os mecanismos de herança cultural que legitima alguns, enquanto “talentosos”, e exclui a maioria das pessoas de processos de musicalização. A análise dos dados demonstra o fato de que determinados projetos apresentam também ações claras de exclusão, ao elegerem os participantes por “suposta musicalidade”, quando, na verdade, deveriam ser eleitos por nível de interesse e por necessidade de acesso, ou seja, para aqueles que mais necessitam e beiram os riscos sociais. Evidencia-se, assim, que as pessoas que organizam essas atividades têm um interesse maior no produto final, aquele que será apresentado ao público em recitais e concertos, em detrimento dos benefícios, em termos gerais, que um projeto de musicalização poderia proporcionar às crianças e jovens carentes da região.

Preocupa saber que tais fatores estejam presentes no contexto investigado, mas ao mesmo tempo, abre-se um espaço para se pensar em soluções para esta problemática. Propõe-se aqui que a formação

continuada para os proponentes da musicalização em projetos sociais, relativa não somente aos processos de ensino e aprendizagem, mas também ao desenvolvimento moral da criança, seria de muita valia. Espera-se também, contribuir com essa iniciativa para aqueles que desejam tornarem-se educadores musicais e quem sabe, para que aqueles que hoje fomentam práticas de exclusão em favor da habilidade musical prévia, possam rever seus conceitos.

Esta pesquisa, no momento, ainda encontra-se em fase de análise. Pretende-se continuar aprimorando a compreensão sobre a musicalização em projetos sociais do Vale do Paranhana, a fim de oferecer a melhor proposta de formação para os educadores musicais da região.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não-formal e atuação profissional*. Revista da Abem, Porto Alegre, v.13, pp. 49-56, set. 2005.

BORDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?* Revista da ABEM, Porto Alegre, V.17, 39-48, set. 2007.

_____. *Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática da Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2006.

MONTANGERO, J & MAURICE NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PENNA, Maura. *Poéticas Musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade*. Revista da Abem, Porto Alegre, v.13, pp. 7-16, set. 2005.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Canto coral como atividade de Educação Musical

Matheus Cruz Paes de Almeida
matheus.cruz@gmail.com

Resumo: O texto relata a pesquisa que tem como objetivo geral verificar as possibilidades pedagógicas de afinação vocal e ritmo em uma atividade de canto coral com cantores da terceira idade, observando rigorosamente as propostas, principalmente, as que visam solucionar os problemas musicais nestes dois âmbitos. A pesquisa de campo está sendo realizada com o grupo “Jovens de Ontem”, um coro de terceira idade com faixa etária de 54 a 93 anos. No decorrer dessa pesquisa verificamos um grande avanço técnico vocal e perceptivo nos coralistas. Até o momento a revisão bibliográfica está apoiada nos seguintes autores: Costa (2009), Góis (2010), Amato (2007), Coelho (1994), Figueiredo (1990), Fernandes (2001), Fonterrada (2011), entre outros.

Palavras-chave: Canto coral; Afinação vocal; Ritmo; Ações pedagógicas, Educação Musical na terceira idade.

Introdução

O canto coral ganhou grande importância na área da educação musical, como ferramenta de ensino ou, também, como atividade musical. Todavia o ato de começar a ensinar música através do canto já vinha sendo abordado por grandes educadores do século passado. Fonterrada, em seu livro “De Tramas e Fios”, ao expor o método Kodály, nos diz que:

O objetivo do método de educação musical de Kodály é ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, além da alfabetização musical para todos, trazendo a música para o cotidiano, nos lares e nas atividades de lazer, de modo a formar público para a música de concerto. (FONTERRADA, 2007, p. 156, 157).

Podemos dizer dentro desta perspectiva, que um dos mais acessíveis contatos com o processo de musicalização acontece quando as pessoas ingressam em algum grupo coral. Conforme Penna “o canto coral é tido, com frequência, como instrumento privilegiado de musicalização” (PENNA, 1990 p. 68 apud GOIS, 2010).

O regente coral em exercício de sua função se depara com várias situações no coro, tais como, problemas de afinação, ritmo, dicção, entoação, dentre outros problemas técnico-vocais. Para solucionar esses problemas é necessário que o regente tenha domínio não somente de técnicas de regência, mas também conheça “a pedagogia vocal, pela qual consiga efetivamente desenvolver nos cantores uma maior habilidade vocal, facilitando a tarefa de interpretação de repertórios diversificados” (FERNANDES, KAYAMA, OSTERGREN, 2001, p. 51-74), quando certamente conseguirá solucionar tais problemas com mais facilidade.

Coelho afirma que o trabalho de técnica vocal com coralistas não desenvolve apenas condições e habilidades vocais, mas promove também mudanças em suas estruturas internas de sensibilidade e conhecimento. Isso implica o regente na condição de professor de técnica vocal, antes de mais nada, seja um educador musical (COELHO, 1994, p. 16). Então o mais aconselhável é que se una as duas áreas, ação pedagógico-musical do licenciado em música e a técnica do bacharel em regência coral.

Durante o estágio obrigatório da Graduação em Música – Licenciatura - pude perceber que os problemas técnicos vocais apareciam com frequência no grupo “Jovens de Ontem”, com quem estou trabalhando. Diante da situação em que o coro se encontra é que me baseei na escolha do repertório, porém levei em consideração que precisava de outros elementos que me assegurassem as escolhas. No primeiro ensaio pedi para que o grupo cantasse uma música de seu repertório que estivesse “fresca na memória”. Os cantores apresentaram a música “Maracangalha”, do compositor Dorival Caymmi. Os ouvi atento aos aspectos rítmicos, melódicos, entrosamento do coro, memória musical, entre outros, observação que me fez preocupar com as situações técnico-vocais e que me levaram a pensar numa pesquisa para observar as possibilidades pedagógicas em uma atividade de canto coral com cantores da terceira idade.

A partir desse trabalho de estágio com canto coral na terceira idade escolhi o tema para meu projeto de trabalho de conclusão de curso. Com isso estou fazendo pesquisa sobre minha própria prática pedagógica.

A pesquisa tem como objetivo geral verificar as possibilidades pedagógicas de afinação vocal e ritmo em uma atividade de canto coral com pessoas idosas tendo como objetivos específicos constatar as formas de movimento corporal que ajudam no processo de afinação vocal do coro; averiguar quais atividades rítmicas auxiliam para a aprendizagem e promovem com a precisão rítmica necessária para a realização do repertório; sistematizar atividades relacionadas com afinação vocal e precisão rítmica para elaboração de um caderno pedagógico referente ao canto coral com cantores da terceira idade, observando rigorosamente as atividades propostas, principalmente, as que visam solucionar os problemas musicais. A pesquisa de campo está sendo realizada com o grupo “Jovens de Ontem”, um coro de terceira idade com faixa etária de 54 a 93 anos. O coro é composto por 25 integrantes divididos em três naipes, 13 pessoas no soprano, 8 no contralto e 4 no barítono.

O coro como ferramenta de musicalização

Fernandes, Kayama e Ostergren, ao discutirem sobre a escolha de um repertório afirmam que “é preciso abordar cada composição com um conhecimento do seu estilo musical e da técnica vocal mais eficiente para sua execução” (FERNANDES, KAYAMA, OSTERGREN, 2001). Figueiredo diz: “o repertório coral é o elo principal entre todos os agentes que participam da atividade coral – coralistas, regente e público – e o fio condutor das atividades desenvolvidas pelo conjunto – ensaios, apresentações, etc.” (FIGUEIREDO, 2006, p. 44 apud GOIS, 2010). Kerr afirma em sua carta ao Canto Coral, referindo-se ao repertório que: “o recado que o coro tem para dar é aquilo que o seu coro tem a dizer” (FIGUEIREDO et al., 2003). Desta forma, um trabalho que investiga como o elo entre o coro e o público - a construção de repertório - pode ser facilitada nos ensaios é de extrema importância.

No que diz respeito ao canto coral, Coelho em seu livro “Técnica vocal para coros”, elucida o necessário para um coralista em uma ordem didática e aparentemente eficaz dizendo: “essa é uma obra que apresenta não só fundamentos teóricos, mas também exercícios práticos constituindo-se assim numa excelente fonte de consulta para o professor e para o aluno” (COELHO, 1994, p. 22).

Coelho ao iniciar seu livro explicando sobre o canto e a técnica vocal diz que: “a voz é o resultado sonoro de um instrumento que exige cuidados” e segue dizendo sobre a preparação vocal e corporal: “esse trabalho promove, também, mudanças em suas estruturas internas de sensibilidade e conhecimento”. Sobre a postura que o coralista deve ter a autora afirma citando Hofbauer que, “os principais objetivos do trabalho de postura são: adquirir consciência do próprio corpo, colocá-lo em posição natural, manter ou restabelecer sua elasticidade, e desenvolver equilíbrio e autocontrole” (HOFBAUER, 1978 apud COELHO, 1994, p. 24). Já sobre a respiração necessária para a prática do canto coral segundo Gomez, citado por Coelho, diz que, “o problema para quem canta não é a inspiração, mas a expiração”.

Amato ao citar White diz:

Que o desenvolvimento de exercícios respiratórios e de manobras de estratégia respiratória para a produção vocal cantada é um fator essencial para o trabalho musical e vocal no coro, já que o desenvolvimento do controle dos músculos abdominais, do diafragma e dos músculos intercostais é a chave de um bom controle respiratório e da manutenção da pressão da coluna de ar durante o ato de cantar. (WHITE, 1982 apud, AMATO, 2007, p. 88).

O termo articulação apresentado pela autora significa que se deve pronunciar com a clareza da interpretação musical inteligente veiculada pela separação equilibrada e coerente do trecho musical em pequenas unidades. A autora explica que “as cavidades de ressonância humanas são todas aquelas cavidades do corpo cujo conteúdo aéreo e cujos componentes ósseos, cartilagosos ou musculares entram ou

podem entrar em vibração a partir das vibrações do interior da laringe” (COELHO, 1994, p. 26). Todavia olhando por outra ótica Fernandes, Kayama e Ostergren ao se referirem à dicção afirmam que:

Ela permite uma enunciação clara, capaz de proporcionar um melhor entendimento do texto; uniformidade sonora das vogais, essencial para uma afinação refinada e para a maior homogeneidade sonora; uniformidade de articulação consonantal, essencial para o equilíbrio rítmico; e flexibilidade dos lábios e da garganta, permitindo uma produção vocal eficiente e saudável. (FERNANDES, KAYAMA, ØSTERGREN, 2001, p.62).

Swan afirma que “a homogeneidade é possivelmente a técnica coral mais necessária e importante” (SWAN, 1998, p. 60 apud FERNANDES, KAYAMA, ØSTERGREN, 2001, p.67), para que se obtenha um resultado sonoro agradável. Para Brandvik, para alcançar essa homogeneidade é necessário que regentes e cantores devam estar constantemente atentos a quatro elementos: a altura (afinação), a “cor sonora” de cada vogal, a potência e o volume das vozes e a precisão rítmica do todo (BRANDVINK, 1993 apud FERNANDES, KAYAMA, ØSTERGREN, 2001, p.68).

Fernandes, Kayama e Ostergren, afirmam que para alcançar a excelência na performance coral é necessário:

Uma “mistura sonora unificada” que pode ser alcançada a partir de uma proposta timbrística unificada, baseada num trabalho uniforme dos vários aspectos técnicos individuais, na produção adequada dos sons vocálicos, no equilíbrio dinâmico-musical das vozes e na busca de uma afinação refinada, por meio da qual, os cantores devem cantar nas frequências mais similares dentro da maior precisão rítmica possível. (FERNANDES, KAYAMA, ØSTERGREN, 2001, p.72).

Toda essa dimensão de elementos citados é necessária para o coralista realizar o ato de cantar. Coelho vem elucidar que o ato de vocalizar é exercitar e desenvolver possibilidades técnicas da habilidade vocal, sendo que cada vocalise possui um objetivo específico a ser alcançado (COELHO, 1994, 28).

Olhando pela ótica social Costa afirma que o canto coral:

colabora com a ampliação da visão de mundo, exercita a atuação em nossa sociedade com princípios de solidariedade, confiança, companheirismo e harmonia em grupo, oferecendo um veículo de expressão de suas descobertas, conflitos e anseios, além de ser um importante instrumento de musicalização. (COSTA, 2009 p. 84).

Dentro desta função social que a música exerce é importante ressaltar que tendo como exemplo o “Coral Jovens de Ontem”, percebo o grande interesse das pessoas com mais idade em aprender mais. Quando pensamos em musicalização, e neste caso musicalizar pelo viés do canto coral, nos equivocamos, pois o ato de musicalizar constantemente é tomado como “coisa para criança”, e não para idosos. Gois em sua reflexão afirma a importância do canto coral não somente para crianças, mas para todas as idades:

Percebo nesta prática a importância do canto no ensino de música. Pessoas de todas as idades gostam de cantar e alimentam a expectativa de aprender a fazê-lo bem. É importante estar atento a este objetivo desde o início do trabalho, aproveitando esta motivação para desencadear o processo de educação musical na atividade do canto coral. (GOIS, 2010).

Figueiredo afirma que cantar em coro é uma experiência afetiva muito forte, na qual se acarreta sentimentos cheios de significados como:

o diapasão do regente (fascinante, para os inexperientes); o indefectível uniforme, às vezes bata, que sempre gera tantas discussões; a questão da afinação, sempre um objetivo mágico, que nem sempre os cantores entendem bem qual é, tornando-se, assim, um aparente privilégio dos iniciados; a correta colocação da voz, objetivo ainda mais vago, trabalhado pelo regente, ou professor de técnica vocal, com imagens incríveis, às vezes engraçadas e, às vezes, até, chulas (risinhos...). (FIGUEIREDO, 2003).

Metodologia

O trabalho consiste numa pesquisa qualitativa, que tem como pressuposto analisar dados referentes aos aspectos de afinação e ritmo do coral “Jovens de Ontem”. Bresler afirma que:

Metodologia qualitativa é de fato um “termo guarda-chuva” para vários gêneros: etnografia, fenomenologia, interacionismo simbólico, pesquisa-ação, pesquisa de professor e pesquisa formativa (Bresler, 1995), para exemplificar alguns termos utilizados. Nós usamos pesquisa qualitativa como um termo geral que se refere a várias estratégias de pesquisa que compartilham certas características: 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; 4) validação da informação através de processos de triangulação. As observações e interpretações preliminares são validadas e o relatório da pesquisa procura facilitar a transferência dos resultados às experiências dos leitores. (BRESLER, 2007).

Para fundamentar a pesquisa, até o momento, busquei estudar em artigos e livros, onde encontrei respostas, questionamentos para esse assunto, importante para os dias de hoje, que é o canto coral. Estructurei basicamente este artigo a partir do livro de técnica vocal para coros de Helena Coelho (1994) e no livro “De Tramas e Fios de Marisa Fonterrada (2011) e nos artigos e dissertações referentes a prática coral de Fernandes (2001), Amato(2007), Gois (2010), Figueiredo (1990) e Costa (2005).

A pesquisa está sendo realizada junto ao coral “Jovens de Ontem”, em um município do Paraná, onde os ensaios são realizados no C. A. C. (Centro de Ação Cultural). O Coral teve início no ano de 1998, com o objetivo de criar uma atividade que integrasse as pessoas da terceira idade na arte musical. Desde seu funcionamento, até o ano de 2010, teve à frente do coro uma única regente. No ano de 2011, eu assumi a regência do coro.

A pesquisa se desenvolve através das observações que acontecem nos ensaios de segunda e sexta-feira. Nestes ensaios que se iniciaram no mês de abril até os dias de hoje pude já detectar vários problemas nos quais muitos são devido aos vícios técnicos incorporados com o tempo. Todavia corrigir esses vícios não é todo o problema, pois ao inserir um novo repertório para este ano detectei novos problemas. Partindo dessa situação identifiquei o foco da pesquisa.

Alem da revisão bibliográfica que constará de estudo detalhado de textos que abordam práticas de educação musical através do canto coral, especificamente, trabalhos relacionados com o ensino de música para a terceira idade, serão feitos estudos sobre técnica vocal e ritmo, de forma que se possa escolher um repertório e programar atividades apropriadas para a sua boa realização.

Um estudo da ação de trabalhar com o referido coro esta sendo realizado com gravações e anotações de todas as situações pedagógicas, desde o planejamento até o ensaio e apresentações do coro. Desta forma um relato do desenvolvimento do coro, ressaltará as experiências com a afinação vocal e ritmo.

Primeiramente foi realizado um planejamento semestral, referente ao repertório realizado pelo coro em seguida um planejamento por ensaio, o que corresponde a uma aula. Neste é de grande importância se pensar em um aquecimento corporal, que podemos chamar de “sensibilização corporal”. Neste tipo de trabalho realizei exercícios corporais de respiração, de alongamento e de ritmo (referente ao repertório proposto). Logo após fiz o aquecimento vocal, ou o vocalise, que é compreendido por volta de quatro exercícios (1ª vibração vocal, 2ª ressonância vocal, 3ª extensão vocal e 4ª um exercício de staccato). Tanto o terceiro quanto o quarto exercício devem ser trabalhados baseando-se nas melodias em que o coro apresenta dificuldades. Dessa forma se almeja sanar as dificuldades no vocalise o que, provavelmente, repercutirá no repertório, pois os problemas serão amenizados no momento que for executar a peça no ensaio geral.

Morato e Gonçalves em seu texto Observar a Prática pedagógico-musical é mais do que ver!, apresenta uma prática dizendo que é necessária “a observação enquanto processo de abordagem do real:

conhecer com objetividade a realidade em que se pretende intervir” (ESTRELA, 1994, p.21 apud MORATO, GONÇALVES, 2009, p. 119). Todavia as autoras complementam dizendo que “é preciso prestar atenção na relação que os alunos estabelecem com a música e, enquanto professor inserir-se na relação, buscando interagir com eles e com seu jeito de fazer e de gostar de música” (MORATO, GONÇALVES, 2009, p.120).

Procuro uma forma de solucionar os problemas melódicos partindo do que nos diz Parejo:

o ouvir, segundo estratégias bem definidas, é o ponto de partida. A escuta musical cria as condições necessárias para que a pessoa se torne receptiva ao ambiente sonoro, à fala do outro, à escuta de si próprio e à música, naturalmente; é também através do ouvir que as condições fisiológicas, psicológicas e emocionais do indivíduo são transmutadas, levando-o a estados de relaxamento, concentração, percepção e bem-estar que permearão todo o processo. (PAREJO, 2001, p. 23 – 24).

Após esse trabalho e com os devidos registros - planos de aulas, relatórios e gravações -, poderei realizar então uma análise desses materiais, tendo como alvo desta, a afinação vocal dos coralistas e o ritmo na música que eles cantam. A partir dessa análise poderei avaliar quais atividades pedagógico-musicais deram certo, quais não deram, quais possibilidades vocais e rítmicas do coro e por fim redigir meu trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentando todos os dados da pesquisa e apontando sugestões de atividades praticas que podem ser aplicadas em situações semelhantes.

Referências

AMATO, Rita Fucci. O Canto Coral como Prática sócio-cultural e educativo- musical. *Opus*, Goiânia, v.13, n.1, p.75-96, jun. 2007.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

COELHO, Helena de S. N. Wohl. *Técnica vocal para coros*. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.

COSTA, Paulo Rubens Moraes. *Diagnose em Canto Coral: Parâmetros de Análise e Ferramentas para a Avaliação*. Musicologia da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

FERNANDES, Ângelo Jose. KAYAMA, Adriana Giarola. OSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. E. A. (p.51-74), *Revista MUSICAHODIE*, 2001.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Lakschevitz, Elza. Cavalcanti, Nestor de Hollanda. Kerr, Samuel. *Ensaio-olhares sobre a música coral brasileira*. 2 edição. 2003.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como movimento de aprendizagem: A prática coral numa Perspectiva de Educação Musical*. Porto Alegre. 1990.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios um ensino sobre música e educação*. P. 195 a 204, 2011.

GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. *Educação musical e canto coral: ferramenta prática e desenvolvimento*. In: IX Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical. 1º Simpósio Coral Infantil. Campo Grande, 2009.

MORATO, Cíntia Thais. GONÇALVES, Lilia Neves. *Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver!* MATEIRO, Teresa. SOUZA, Jusamara. In: *Práticas de Ensinar Música*. Ed. Sulina. Porto Alegre, 2009.

PAREJO, Enny. *Contribuições do desenvolvimento expressivo- musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

Realização



Composição em uma aula de piano: um relato de experiência

Camila Betina Röpke
camila_betina@hotmail.com

Resumo No início da minha trajetória como professora utilizava o método tradicional de ensino do instrumento, com a metodologia de ensino voltada para a técnica e execução das atividades propostas. Esse era o meu referencial de ensino naquela época, pois foi assim que aprendi música. Logo comecei a sentir que os meus alunos precisavam de algo a mais para o seu desenvolvimento musical, sendo assim decidi introduzir a composição musical como uma alternativa ao conteúdo das aulas. O presente artigo é um relato de uma atividade de composição musical em aulas de piano, no qual procuro demonstrar os resultados positivos dessa atividade no aprimoramento técnico deste instrumento e também na fixação das figuras da linguagem musical. Para a avaliação da música aqui apresentada foi utilizado como referencial o modelo espiral desenvolvido pelos educadores June Tillman e Keith Swanwick. Esse modelo é composto de quatro camadas: Materiais, Expressão, Forma e Valor, cada uma destas camadas possui suas características e complexidades. Esse modelo auxilia o professor a compreender o desenvolvimento de seus alunos independente de suas idades.

Palavras-chave: Composição em aula, Aula de instrumento, Avaliação

Introdução

Há muitos anos atuo na área da educação musical como professora de instrumento. Trabalho com aulas individuais em uma escola de música municipal, que possui uma estrutura tradicional de curso de instrumento, com programas, níveis e provas. Mesmo com a exigência de conteúdo programático do curso de piano, pude constatar que é possível, e necessário, trabalhar outros elementos importantes para a aprendizagem musical como um todo, indo além da simples reprodução tecnicista da partitura. Desta forma, apresento neste relato uma experiência que tive com uma aluna de piano, na qual a composição de uma pequena peça trouxe benefícios além do esperado.

A prática da composição na educação musical é uma atividade com reconhecida importância e vem sendo alvo de pesquisas nas últimas décadas. Há um reconhecimento de educadores e pesquisadores de que, através da composição, os alunos podem manifestar as suas próprias ideias musicais e exercitar a criatividade, enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento de um pensamento autônomo. Embora valorizada pelos professores, observa-se que existe uma dificuldade em trabalhar com a composição, sendo possível que a complexidade das várias abordagens torne difícil a articulação desses conhecimentos com a prática pedagógica. (BEINEKE, 2008).

A avaliação da composição dos alunos pode ser um caminho para superar essa dificuldade. A avaliação, em um sentido amplo, é importante para o professor conhecer o que a criança já sabe, para, assim, ter condições de dar sequência ao seu desenvolvimento. É interessante que as composições sejam analisadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, uma vez que o professor pode conhecer melhor o aluno e promover a auto avaliação como um meio de incentivar o pensamento crítico e autonomia do estudante (BEINEKE, 2003). Os professores devem ser críticos, sensíveis, articulados, e devem responder de maneira aberta ao que os alunos fazem. Também é importante considerar o discurso musical dos alunos, procurando compreender e dar suporte à curiosidade, ao desejo de ser competente e ao desejo querer imitar os outros (SWANWICK, 2003).

Modelo de avaliação da composição: a espiral do desenvolvimento

Para que a avaliação se torne concreta, é necessário estabelecer critérios claros e objetivos. Com o objetivo de estipular tais critérios, Swanwick e Tillman (1986), após pesquisas realizadas com crianças e adolescentes ingleses em atividades de composição, desenvolveram o Modelo Espiral do Desenvolvimento Musical. Este é um construto teórico que descreve os elementos essenciais do desenvolvimento musical.

Esse modelo é dividido em quatro estágios; Materiais, Expressão, Forma e Valor, sendo que cada um representa características do conhecimento musical. O estágio Materiais é caracterizado pelo som em si, ou seja, do material sonoro. É uma fase de exploração de timbres, intensidade, duração e altura das

Realização

notas do instrumento. O estágio Expressão refere-se a um maior controle dos materiais sonoros, demonstrando a existência de um clima ou atmosfera, já com alguma organização rítmica e melódica. O estágio Forma observa-se a utilização de relações estruturais, com elementos repetidos, transformados e contrastados. Por fim, o estágio Valor é caracterizado pelo desenvolvimento sistemático de novos processos musicais, pela valoração da música de forma pessoal ou cultural e ideias críticas e analíticas sobre música (SWANWICK, 1994; 2003). De acordo com o autor, essas dimensões estão sempre presentes quando executamos, criamos ou apreciamos um discurso musical.

Cada camada possui duas fases, sendo a primeira de caráter intuitivo e subjetivo, e a segunda de caráter analítico e objetivo. Organizado desta forma, o modelo se apresenta como um padrão de desenvolvimento musical, à medida que a criança adquire conhecimento e apresenta mais sofisticação em suas composições estará avançando nos estágios, seguindo um caminho de desenvolvimento como se fosse uma espiral. Desta forma, o modelo espiral se mostra como uma ferramenta válida para a avaliação da composição do aluno, como demonstrado no relato a seguir.

A composição na aula de piano

O desejo da exploração sonora é característica do ser humano e ele se manifesta desde sua infância. (KASCHUB, 1997). Sendo assim inicio a atividade de criação sonora com meus alunos logo nos primeiros dias de aula pianos. Para um aluno totalmente iniciante prefiro sempre começar antes de tudo com uma exploração aos sons do instrumento, após isso inicio um trabalho de improvisação. Para essa atividade de improvisação peço para que o aluno imite o que eu estou tocando, uma frase sempre simples e curta, após isso sugiro a ele que eu passe a imita-lo, assim sem perceber ele já está criando sons.

Depois de algum tempo explorando e improvisando, esse tempo varia de acordo com cada aluno, inicio com a composição. Utilizo a composição nas aulas, entre outras razões já citadas, para solucionar alguns problemas técnicos apresentados pelos alunos, como por exemplo, com alguma tonalidade ou articulação específica. Segundo Beineke (2003), é possível discernir três enfoques teóricos metodológicos sobre o uso da composição na aula de música: desenvolvimento da criatividade musical, ensino e fixação de conceitos, desenvolvimento da autonomia. Em minha prática pedagógica utilizo a composição com a intensão de ensinar e fixar conceitos, embora o desenvolvimento da criatividade e da autonomia também estejam presentes, em menor intensidade.

As idades e as vivências musicais de cada um dos meus alunos foi, na época da elaboração desta atividade e continua sendo, bastante diferentes, como é o normal para uma escola de música. Consequentemente, também são diferentes suas maneiras de se expressarem através da composição, pois cada um deles transfere para suas obras aquilo que já experimentou musicalmente.

O relato que descrevo a seguir é uma atividade de composição realizada com uma aluna que estava oito anos de idade na época da composição. Ela iniciou seus estudos de música comigo no início daquele ano e além das aulas de piano ela participa de um coral infantil da cidade.

Esta aluna em determinada aula apresentou muita dificuldade para tocar duas notas ao mesmo tempo na mão esquerda, ficou muito aborrecida consigo mesma por não conseguir executar um exercício proposto em um de seus métodos. Como senti que esse exercício estava realmente difícil para o nível técnico da aluna naquele momento, resolvi deixá-lo de lado um pouco. Alguns instantes antes do final da aula sugeri que compuséssemos uma música, ela a princípio não sentiu confiança em si mesma para compor, pois essa era uma atividade que ela nunca havia feito antes, e achava só pessoas geniais poderiam compor. Aos poucos fui convencendo-a de que qualquer pessoa é capaz de criar sons, apoiada em autores que defendem a composição como algo essencial na música, independente do seu nível de complexidade (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Delimitei, sem que ela soubesse, que a composição fosse com os elementos musicais ao qual apresentava dificuldade, ou seja, tocar duas notas simultaneamente na mão esquerda. Neste período

também estávamos começando a estudar as colcheias, assim resolvi incluí-las na obra. O primeiro compasso foi composto durante a aula por nós duas, os demais ela escreveu sozinha em casa, porém como ela era na época uma aluna ainda iniciante teve dificuldades para escrever as notas da clave de Fá. Assim na aula seguinte ajudei-a com a mão esquerda. A composição é sempre feita diretamente do instrumento e posteriormente transcrita para o papel, desta forma o aluno escreve sua música exatamente como quer que ela soe. O manuscrito da aluna pode ser visto na Figura 01.



Figura 1. Manuscrito do aluno

A música pronta ficou bem parecida com as do método que estamos utilizando em sala que era o referencial de música para piano dela naquele momento. Assim sua composição foi uma melodia simples formada por quatro compassos sem a presença de acidentes. O primeiro compasso está em (DóM), que é a escala que estávamos estudando naquele momento. Foi esse o acorde que eu achei que ela manteria até o fim da peça, porém no compasso seguinte há uma mudança na sensação harmônica, a melodia modula para os graus da cadência. Depois do quinto grau não há uma volta à tônica mas sim uma mudança para o segundo grau (réM), que tem função de subdominante e é assim que a música finaliza. Quando perguntei a aluna o que ela achou do final, ela respondeu que tinha ficado bonito, demonstrando que a sensação de conclusão da progressão harmônica não era necessária para ela naquele momento de seu desenvolvimento.

Analisei a composição segundo o Modelo Espiral, e pude constatar que a aluna encontra-se no estágio da expressão, segunda camada da espiral, e está em transição entre as fases objetiva e subjetiva. A fase objetiva é denominada “Pessoal”, sendo caracterizada por sinais elementares de frases, sem o desenvolvimento de ideias. A fase subjetiva, denominada “Vernacular” é caracterizada pela repetição de figuras melódicas e rítmicas, frases melódicas de dois, quatro ou oito compassos e influências de outras experiências musicais (SWANWICK, 1994). Como podemos observar na partitura, a composição encontra-se com as características de frases musicais elementares do modo Pessoal, embora seja possível observar indícios do modo Vernacular, com a métrica de quatro compassos e também a similaridade com as melodias do método de piano utilizado em aula.

Após a apresentação da composição, retomei o exercício que havia ficado inacabado na aula anterior, e para minha grata surpresa, ela conseguiu tocá-lo sem maiores dificuldades. Os exercícios que continham colcheias também estavam muito mais fluentes, com uma rítmica bem precisa.

Utilizo a composição, como também a improvisação musical, com a grande maioria dos meus alunos, e estou colhendo muitos resultados positivos. Meus alunos estão mais motivados para o estudo do instrumento, o que vai de encontro a afirmação de Kaschub (1997), que considera a composição musical como uma forte ferramenta motivacional, uma vez que possibilita aos alunos produzirem seus próprios sons.

Além da motivação notei também que meus alunos possuem uma maior compreensão sobre música e os elementos de sua linguagem. Este é um ponto importante em que a avaliação permite ao professor ter consciência do estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno. Assim o professor pode planejar atividades de performance, composição e apreciação baseado em critérios objetivos que auxiliem para um bom encaminhamento da aula.

Referências

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.) *Avaliação em Música: reflexões práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, n. 20, p. 19 – 33, 2008.

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. 05 – 41, 2002.

KASCHUB, Michele. Exercising the musical imagination: students can develop musical thinking skills by being guided in listening lessons and by participating in composition exercises that help them imagine sound. *Music Educator Journal*, v 84, n. 3, 26 – 32, nov. 1997.

SANTOS, C. G. A; HENTSCHE, L; FIAKOW, N. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*, n.5, p. 21 – 29, 2000.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305 – 339, 1986.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. New York: Routledge, 1994.

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

Escolas de música e o estilo motivacional de professores de instrumento: um campo para pesquisa

Edson Figueiredo (UFRGS)
edsonf83@yahoo.com.br

Resumo: O estudo do professor enquanto agente ativo na motivação do aluno é um tema que vem sendo estudado na educação básica desde a década de 1980. Apesar de ser um constructo teórico pensado para a aula coletiva, o estilo motivacional do professor se mostra como uma possibilidade viável para a pesquisa com o professor de instrumento, levando em consideração as características das escolas de música. A partir deste contexto, o presente artigo apresentará um recorte de um projeto de tese de doutorado que tem por objetivo estudar o professor de instrumento e seu papel na motivação do aluno. O texto desenvolve uma problemática específica das escolas de música, assim como apresenta os pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos previstos. Ao final apresentam-se algumas contribuições que a pesquisa poderá oferecer para o ensino de instrumento.

Palavras-chave: Professor de instrumento, Estilo motivacional, Escolas de música.

Introdução

Os estudos sobre motivação podem contribuir para o entendimento dos motivos que levam um aluno a estudar ou desistir de um instrumento musical. A motivação, entendida como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2001, p.09), está intimamente relacionada com a educação, uma vez que a motivação não é mais vista como um distinto conjunto de processos psicológicos, mas como uma parte integral da aprendizagem (O’NEILL; MCPHERSON, 2002).

A motivação enquanto conceito multifacetado está associado a pesquisas em diversas áreas do conhecimento e observa-se um interesse crescente por essa temática na área de música (HENTSCHKE *et al*, 2009). Essa tendência aplica-se em diversos contextos do ensino de música, como na educação básica (CERNEV, 2011; CERESER, 2011), na educação à distância (RIBEIRO, 2010) e no ensino de instrumento (CREECH, HALLAM, 2003).

Com relação a esta última modalidade de ensino, a literatura mostra que a aula individual de instrumento pode ser gratificante, mas também pode ser um ambiente intimidador (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002). Nas escolas de música observa-se que existe uma pressão por parte da administração das escolas na tentativa de manterem os alunos matriculados e evitar a evasão (GOSS, 2009) e que os professores de instrumento, embora reconheçam a importância de motivar alunos no contexto de aula individual, sentem dificuldade em como fazer isso (HADDON, 2009),

Estudos realizados nos mais diversos campos da educação mostram que o professor exerce um papel importante na motivação do aluno (REEVE, 2009). No contexto da aula individual de instrumento observa-se que crianças que desenvolvem excelentes habilidades instrumentais geralmente aprendem em uma atmosfera emocional positiva, prazerosa e livre de ansiedade, e seus professores recebem uma avaliação das qualidades pessoais relativamente maior do que os professores das crianças que desistiram de estudar o instrumento (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002).

A partir deste contexto, o referencial teórico adotado é o construto chamado estilo motivacional do professor (DECI *et al*, 1981), que orienta parte das pesquisas realizadas em educação sob a ótica da Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECY, 2000). Essa abordagem fornece elementos teóricos capazes de orientar uma ampla discussão sobre tema e também disponibiliza um sistema metodológico que permite investigar o papel do professor de instrumento na motivação do aluno.

Estilo motivacional do professor

O estilo motivacional constitui-se de uma abordagem da atuação do professor enquanto fonte de influência na motivação do aluno, sendo representado por um *continuum* bipolar que conceitua a qualidade

ou condições em que o professor procura motivar os estudantes. Em um extremo do *continuum* encontra-se o estilo *controlador*, e em oposição situa-se o estilo *promotor de autonomia* (DECI *et al*, 1981).

Estilo controlador é definido por Reeve (2009) como “sentimento interpessoal e comportamento que o professor desempenha durante uma instrução para pressionar os estudantes a pensarem, sentirem, ou se comportarem de uma forma específica” (p.159). Embora os professores não sejam necessariamente controladores por si, muitos tendem a pensar na motivação de seus alunos através de sua própria perspectiva, inferindo na forma de pensar, sentir e agir de seus alunos, e pressionando-os a se comportarem de um modo particular.

Em contrapartida, o estilo promotor de autonomia é definido como “sentimento interpessoal e comportamento que o professor desempenha para identificar, nutrir e desenvolver os recursos motivacionais internos dos alunos” (REEVE, 2009, p. 159). Os professores que tendem a criar condições favoráveis à autonomia geralmente adotam a perspectiva do aluno, acolhem seus pensamentos, sentimentos e ações e promovem o desenvolvimento da motivação autônoma.

A *autonomia*, neste contexto, é conceituada como a necessidade psicológica dos seres humanos de experimentar uma escolha, ou seja, o desejo de realizar as próprias escolhas, sem a obrigação de seguir determinações impostas por eventos ambientais. O comportamento é autônomo quando nossos interesses, preferências e vontades apoiam nossas atitudes para escolher participarmos ou não de uma atividade. Por outro lado, o comportamento não autônomo ou controlado ocorre quando existem forças externas que nos pressionam a pensar, sentir e agir de maneira determinada (RYAN; DECI, 2000).

Existem indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle. Alunos de professores promotores de autonomia sentem-se mais competentes e demonstram níveis mais altos de motivação intrínseca, demonstram maior engajamento, maior esforço, melhor performance acadêmica, menor evasão, melhor aprendizagem, e bem estar psicológico (REEVE, 2009).

Apesar dos estudos mostrarem que a promoção de autonomia possibilita uma resposta positiva na motivação do aluno, é observado pelos pesquisadores que a maioria dos professores adota um estilo relativamente mais controlador (REEVE, 2009). A literatura aponta para uma série de fatores que originam a preferência por controle durante uma instrução. Alguns desses fatores serão a seguir relacionados com as características das escolas de música.

Contexto da pesquisa: escolas de música

As escolas específicas de música ocupam uma importante posição no cenário nacional. As escolas de música são os espaços onde ocorrem a formação dos egressos dos cursos superiores em música, a formação de profissionais que seguem carreira fora da universidade, e local onde atuam egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música (CUNHA, 2009).

A regulamentação das escolas de música no Brasil está relacionada com a legislação da educação. O Decreto nº 5154 (BRASIL, 2004) regulamenta a educação profissional em geral, sendo que as escolas de música podem ser classificadas em duas modalidades: *Formação inicial e continuada de trabalhadores* (escolas livres) e *educação profissional técnica de nível médio* (escolas técnicas).

Escolas livres

Os estabelecimentos denominados “escolas livres de música” são classificados como estabelecimentos que destinam-se a “qualificar e requalificar trabalhadores, independente de escolaridade prévia, não está sujeita a regulamentação curricular” (BRASIL, 1997, p. 03).

Na literatura encontram-se algumas definições de escola livre de música, que levam em consideração o contexto de formação inicial e continuada proposto pela legislação, bem como as especificidades da aula de música. Assim, a escola livre de música é caracterizada por não possuir vínculos com órgãos

estaduais e municipais de ensino; apresentar flexibilidade no currículo ou programa de disciplinas, trabalhar com repertórios voltados para estilos musicais variados (SILVA, 1996); contratar professor sem a necessidade de um concurso especial (REQUIÃO, 2002); atender as necessidades e objetivos dos alunos (GOSS, 2009) e por emitir certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004).

O diferencial das escolas alternativas é justamente a possibilidade de estabelecer as próprias normas. Segundo Cunha (2009) as escolas alternativas possuem diversos nomes, tais como espaço, centro, casa, estúdio, entre outros, que demonstram uma tendência em sair da definição tradicional de escola ou conservatório. Estes termos permitem uma flexibilidade na constituição destes locais, tornando-os mais atrativos para uma parcela da população. Outros autores também descrevem a escola livre como um estabelecimento que propõe novas alternativas educacionais, flexibilidade de horários e métodos, inclusão de repertório popular e rejeição ao modelo conservatorial (VIEIRA, 2000, SILVA, 2006, GOSS, 2009).

Neste contexto, Goss (2009) relata duas dificuldades apontadas por professores de instrumento. A primeira está relacionada à falta de estabilidade, em relação ao salário e ao próprio emprego. Os professores geralmente recebem um pagamento mensal proporcional ao número de alunos, havendo assim uma pressão da diretoria das escolas livres para que os professores mantenham seus alunos matriculados. Esse tipo de situação pode levar os professores a utilizarem estratégias de controle ao se defrontarem com alunos desinteressados (REEVE, 2009). Quando percebem que seus alunos estão pouco motivados, os professores tendem a tornarem-se mais adeptos do estilo controlador, e a pressão da escola pode influenciar nesta escolha.

A segunda trata-se da relação professor-aluno. Por ser um contexto extremamente flexível, os professores sentem-se desconfortáveis com o excesso de liberdade do aluno. Nas escolas livres, em muitos casos, o aluno define o repertório e o tempo em que frequentará as aulas, deixando o professor em uma posição muito passiva. Isso remete as considerações que Reeve (2009) faz em relação à estrutura e estilo motivacional. Geralmente os professores associam estratégias de controle com um ambiente de aprendizagem estruturado, enquanto a promoção de autonomia tende a ser associado a um ambiente caótico e sem regras. Segundo o autor é um erro relacionar promoção de autonomia com falta de estrutura, pois a estrutura informa aos estudantes o que eles precisam fazer, como metas e expectativas, e o estilo motivacional caracteriza o tipo de interação adotada pelo professor para que se atinjam os objetivos. Em outras palavras, o professor pode adotar um estilo controlador mesmo em uma escola que incentiva a liberdade do aluno.

Escola técnica

A presente legislação entende a escola técnica como um estabelecimento autônomo que promove a educação profissional técnica de nível médio. A educação profissional técnica de nível médio deve seguir alguns princípios norteadores, tais como independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL 1999).

As escolas que desejam promover a educação técnica de nível médio devem oferecer cursos que estejam contemplados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Estando em acordo com o catálogo, as escolas adquirem o direito de expedir e registrar diplomas de técnico, com validade nacional. Os diplomas devem mencionar a área da respectiva habilitação profissional e serem acompanhados do histórico escolar.

O curso técnico em instrumento musical possui uma carga horária de 800 horas aula. Nas possibilidades de temas a serem abordados na formação do instrumentista encontram-se percepção,

linguagem, estruturação e estética da música; gêneros e estilos musicais; técnicas específicas e repertório do respectivo instrumento. As possibilidades de atuação do técnico em instrumento são 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 (MEC 2011).

A motivação dos alunos matriculados em cursos técnicos de instrumento é descrita na literatura em termos de evasão escolar. Viegas (2006) aponta para o índice de desistência e repetência em uma escola técnica, considerando que este fenômeno ocorre devido à adoção do modelo de ensino baseado no século XIX, no qual a rigidez do currículo e da prática pedagógica não são mais compatíveis com a realidade atual.

Pesquisas retratam a evasão dos alunos em escolas técnicas por diversos motivos. Destaca-se a falta de cuidado por parte dos professores a estimularem os alunos a permanecerem na escola, a discrepância entre as necessidades das escolas e as imposições da secretaria de educação (ESTEVAM, 2010), a estrutura rígida e tradicional das instituições de ensino de música, e as transformações ocorridas no mercado de trabalho (PIMENTEL 2011).

Uma das razões pelas quais os professores adotam estratégias de controle apontadas por Reeve (2009) é especialmente importante para o contexto das escolas técnicas. Segundo o autor, o professor tende a ser mais controlador em ambientes que o responsabilizam pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Forças externas como administradores, normas estaduais, leis, e até mesmo parentes e mídia, podem responsabilizar o professor pelo resultado obtido em aula. Os professores que são pressionados a produzir determinados resultados em seus alunos tendem a repassar esta pressão através de um estilo motivacional controlador.

Metodologia

A pesquisa com o estilo motivacional de professores tende a ser quantitativa, seguindo a tradição de um referencial teórico consolidado internacionalmente, que permite um bom rigor científico no delineamento e metodologia. Desta forma, pretende-se elaborar um instrumento de coleta de dados baseado em outro instrumento já existente, que avalia o estilo motivacional do professor no contexto da educação básica. A técnica de coleta de dados será um *survey* baseado na internet, sendo a população constituída por professores de instrumento que trabalham com aulas individuais em escolas técnicas e escolas livres de música.

Considerações

O estudo do estilo motivacional do professor se justifica pelo contexto de atuação do professor. Nas escolas de música o professor está frente a apenas um aluno e envolto com as peculiaridades do ensino do instrumento, como o detalhamento técnico, a escolha do repertório e o desenvolvimento de habilidades musicais, bem como as particularidades da escola de música na qual atua.

Conhecer o estilo motivacional dos professores pode ser útil para descobrir como professores considerados promotores de autonomia interagem com seus alunos, bem como conhecer a relação entre o padrão motivacional dos estudantes e o estilo de seus professores. Também pode ser importante para analisar as condições de trabalho e suas relações com estilo motivacional.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Relator: Fábio Luiz Marinho Aidar. Brasília, 3 de dezembro de 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 1999.

BRASIL. Decreto-lei n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 2004.

BZUNECK, José. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs) *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DECI, Edward L.; SCHWARTZ, Allan J.; SHEINMAN, Louise. RYAN, Richard M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, v.73, n. 5, p.642-650, 1981.

CERESER, Cristina M. I. As crenças de autoeficácia dos professores de música. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CERNEV, Francine K. A motivação dos professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 29 – 44, 2003.

CUNHA, Elisa S. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ESTEVAM, Vicente. Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de minas gerais: dois estudos de caso. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental Influences. In: MCPHERSON, Gary E.; PARNCUTT, Richard. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002.

GOSS. Luciana. *A formação do professor para a escola livre de música*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

HADDON, Elizabeth. Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 57 – 70, 2009.

HENTSCHKE, Liane; SANTOS, Regina A. T.; PIZZATO, Miriam; VILELA, Cassiana Z.; CERESER, Cristina. Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. *Educação Temática Digital*, v. 10, n. esp., p. 85 – 104, 2009.

MEC. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de dezembro de 2011.

RIBEIRO, Giann M. Motivação para aprender no ensino coletivo de violão. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais... Goiânia*, 2010. Cd Rom, p. 1251-1263.

O'NEILL, Susan A.; MCPHERSON, Gary E. Motivation. In: MCPHERSON, Gary E.; PARNCUTT, Richard. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002.

PIMENTEL, Maria O. P. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011. Vitória. *Anais... Vitória*: ABEM, 2011. Cd Rom, p. 1586 – 1598.

REEVE, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

Realização

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002. Cd Rom, p. 426 – 433.

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.

SILVA, Walênia M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da Abem*, n. 03, p. 51 - 64, 1996.

VIEIRA, Lia B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIEGAS, Maria A. de R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, 2006.

Instrumentista professor: formação X atuação profissional

Diogo Baggio Lima

Resumo: No presente relato de experiência busco abordar a questão do músico que, formado como bacharel em música e sem ter obtido um aprofundamento significativo nos conteúdos e práticas de ensino em sua graduação, atua como professor de seu instrumento. Este perfil está presente em minha trajetória profissional, e são alguns aspectos desta trajetória que servem de ponto de partida para as reflexões sobre esse tema. Os trabalhos de Cruvinel (2005), Glaser e Fonterrada (2007), Borém (2006 e 2001), Moraes (2006) e Harder (2003) integram o referencial teórico que abrange o professor de instrumento, a(s) pedagogia(a) da *performance* e a dicotomia existente entre as diferentes formações acadêmicas de nível superior existentes no Brasil na área de Música (Bacharelado e Licenciatura). Procuro relacionar as experiências vividas como professor logo após a conclusão do período de formação com a busca por um embasamento mais significativo no campo da educação musical e do ensino de instrumentos musicais. Exponho minhas reflexões suscitadas pelas participações em quatro edições do Festival de Cordas Nathan Schwartzman, em Uberlândia, Minas Gerais, além de relacionar as discussões já existentes e difundidas (ainda que em número não muito expressivo) acerca do tema *instrumentista professor* com minhas próprias vivências neste mesmo terreno.

Palavras-chave: Ensino de instrumento, Instrumentista professor, Formação x atuação profissional.

Introdução

“Vou ser músico de orquestra!”

Esta foi a resposta dada por mim à conhecida e assustadora pergunta feita pelo meu professor de contrabaixo na época, durante uma aula do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2005. Resposta absolutamente natural e recorrente, embora não fosse a única possível, dentre meus colegas estudantes deste mesmo curso e de tantos outros cursos sinônimos e homônimos pelo Brasil. Sempre me senti bastante confortável com a ideia e a imagem projetada em minha mente sobre meu futuro como profissional da música e, mais especificamente, como músico de orquestra. Esse conforto provinha, ao menos para mim, de dois fatores principais: da formação profissional oferecida pelo curso escolhido e da oferta de empregos nas orquestras brasileiras.

Hoje sou professor de contrabaixo no Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria e, em diversas ocasiões, surpreendo-me com esta realidade e com o fato de sentir-me tão ou mais confortável com esta nova ideia quanto me sentia há alguns anos em relação ao exercício da profissão como integrante de alguma orquestra. O ingresso na carreira docente na área do ensino de instrumento musical sem uma prévia formação acadêmica que contivesse práticas ou conteúdos pedagógicos, tanto no tocante ao ensino da música como ao ensino de forma mais ampla, acarretou uma série de dúvidas e problemas que só puderam ser resolvidos a partir da reflexão teórica, observação e experiências práticas de ensino, tais como minhas participações no Festival de Cordas Nathan Schwartzman¹, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, além de aulas particulares de instrumento.

Neste relato de experiência busco relacionar a questão do profissional instrumentista que atua como professor de seu instrumento, sem uma formação de nível superior que lhe garanta um contato suficiente com conteúdos pedagógicos, às experiências de ensino de música vividas por mim, em especial nos Festivais de Cordas Nathan Schwartzman. Estudos realizados por professores pesquisadores brasileiros servem como referencial teórico para esta reflexão, tais como os trabalhos publicados por Cruvinel (2005), Glaser e Fonterrada (2007), Borém (2006) e Moraes (2006).

¹Nathan Schwartzman é um dos mais renomados violinistas do Brasil, tendo estudado com dois dos mais proeminentes pedagogos de seu instrumento no mundo: Max Rostal e Ivan Galamian. Teve direta relação com a formação de importantes instituições musicais brasileiras, como a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e a Universidade de Brasília. Atuou como solista frente as mais importantes orquestras nacionais e internacionais e é considerado um proeminente pedagogo de seu instrumento no Brasil e no mundo. (Fontes: <http://www.concerto.com.br/textos.asp?id=81>; <http://www.osbp.org.br/solistas/natanschwartzman.htm>)

Bacharel em Música: um professor em potencial [?]

Em artigo publicado na revista *Musica Hodie*, vol. 7, n. 1 de 2007, Glaser e Fonterrada abordam uma questão pertinente e cada vez mais presente em cursos de formação de músicos instrumentistas, que é a atuação do profissional graduado como bacharel também no papel de professor de seu instrumento. Segundo as autoras

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. Como o estudante do curso de Bacharelado em Música – habilitação em instrumento não é preparado para lecionar, tende a repetir o modelo ou os modelos de ensino com os quais teve contato durante o período de formação. Isso até pode dar certo em alguns casos, mas, muitas vezes, gera desajustes e conflitos entre professor e aluno, que talvez pudessem ser evitados, caso o instrumentista professor estivesse mais bem preparado para enfrentar esse tipo de situação. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 31)

As dificuldades acima mencionadas estiveram ligadas a dois fatores principais dentro da minha experiência: ao desconhecimento das metodologias adotadas para o ensino do contrabaixo por notórios pedagogos desse instrumento no Brasil e em outros países, e ao desconhecimento dos conceitos fundamentais da pedagogia, não apenas restrita ao universo musical, mas de uma forma mais abrangente, onde o supracitado “trato com os alunos” pudesse ter sido construído de forma mais consciente e fundamentada. Este preparo para enfrentar desafios próprios da docência só poderia ter sido obtido em uma formação voltada diretamente para este fim, que é o caso dos cursos de Licenciatura em Música. Porém, como afirmam Glaser e Fonterrada (2007),

[...] os cursos de licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento e trabalham com outros objetivos, que não a formação do instrumentista professor. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p.31).

Os perfis dos profissionais graduados em Licenciatura e em Bacharelado em Música possuem direcionamentos distintos com relação ao mercado de trabalho e às possibilidades tradicionais (e esperadas) de emprego. No entanto, quando há uma intersecção destes perfis, a conclusão mais natural seria a de completar uma graduação e, posteriormente, complementar a formação em um período de permanência na instituição para cursar a outra (ibid.), mas essa medida não garante que os saberes intrínsecos do ensino de instrumento possam emergir da união de duas formações que possuem objetivos nitidamente diferentes.

No que diz respeito ao currículo de cursos de formação de músicos instrumentistas, o estudo aprofundado das técnicas e dos elementos essenciais da *performance* não poderia ser prejudicado, em detrimento de um trabalho que englobasse os conhecimentos acerca da educação musical. Ao refletir sobre questões como o mercado de trabalho do músico instrumentista e as exigências profissionais que lhe são colocadas pela sociedade, a atuação deste profissional também como professor é recorrente a tal ponto que se faz necessária uma nova maneira de estruturar a sua formação acadêmica, sem criar apenas mais uma especialidade (o professor de instrumento) e sim pensar a formação do instrumentista como um indivíduo capaz de integrar seu conhecimento em um fazer musical flexível e adaptável às exigências da vida profissional.

Há ainda no cenário da Educação Musical uma extensa lacuna de estudos relacionando ensino e *performance* musical (BORÉM, 2006; HARDER, 2003). Em pesquisa realizada em 2001, Borém mostra que, de todos os trabalhos finais de pós-graduação em música no Brasil entre período de 1981 até 17 de agosto de 2001, que somam um total de 585, “[...] menos de duas dezenas versam sobre o ensino de instrumento, ou seja: apenas 6% das teses e dissertações em música produzidas no Brasil, aproximadamente, aparecem relacionando *Performance* e Educação Musical” (HARDER, 2003, p. 40). A partir destas constatações quantitativas podem nascer algumas perguntas: Por que existe um desinteresse por esta inter-relação *Performance/Educação Musical*? Este desinteresse existe, de fato, ou há ainda algum fator

Realização

implícito neste panorama? Quais seriam as possíveis consequências provenientes desta baixa proporção para a área de música?

Além da escassez de estudos relacionando a *performance* musical e o seu ensino, existe ainda outro fator, academicamente anterior à pesquisa e à pós-graduação, que é a ausência de um preparo mais substancial dos músicos na graduação no que tange ao ensino e à pedagogia de seu instrumento. Nestes termos, não me refiro a um embasamento superficial nas ciências da Educação, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, entre outras, mas sim uma valorização, já durante sua formação profissional, deste ramo de atuação (do ensino de instrumentos musicais), que só poderá ser suficientemente desempenhado por aquele que obteve as competências e os conhecimentos próprios da *performance*. Refiro-me aqui a dois universos claramente distintos, o do *ensino* de música e o da *performance* musical, porém unidos em uma única atuação profissional, o Professor de Instrumento, que tem parte de sua formação e saberes obtidos quase exclusivamente de forma assistemática e/ou sem uma segura orientação.

Uma possível alternativa para integrar de forma consistente à formação profissional de músicos instrumentistas os conteúdos e práticas referentes ao ensino de seu fazer musical reside nos programas de extensão em música das universidades. Uma notável maioria dos professores destes programas são alunos dos cursos de graduação em música – bacharelados com ênfase em determinado instrumento – e esta atuação docente, unida a uma orientação pedagógica, poderia conduzir o aluno a uma prática fundamentada de ensino.

Borém (2006) e Moraes (2006) trazem à tona uma série de questões fortemente influentes para o mundo da pedagogia da *performance*. Uma dessas questões apontadas por ambos os autores, refere-se ao distanciamento que persiste entre as áreas da educação musical e da *performance*. Moraes (2006) reflete acerca da pesquisa realizada por Santos (2001), onde a pesquisadora relata que dialogou com docentes de educação musical, na década de 1980 (1987) e constatou algumas divergências acerca das concepções destes educadores musicais a respeito da musicalização e da educação musical. Segundo Moraes (2006), a Educação Musical

[...] continua a ser [depois de 20 anos decorridos da pesquisa da referida autora] vista pelos músicos como área autônoma e distinta da pedagogia dos instrumentos [...] e tem seu campo de conhecimento ampliado, mas também dividido por inúmeras abordagens interdisciplinares. (MORAES, 2006, p. 57).

Outro ponto intrigante diz respeito à divergência no direcionamento dos estudos e trabalhos realizados por grande parte dos educadores musicais e dos pedagogos da *performance* musical especificamente, onde o autor relata que

[...] a maioria dos pedagogos da *performance* musical parece ignorar os referenciais teóricos consolidados pelos educadores musicais e também parece olhar com subestima o fato de a maior parte das pesquisas destes serem dedicadas aos iniciantes na música. Por outro lado, a maior parte dos educadores musicais ainda não se debruçou sobre questões que dizem respeito aos níveis musicais intermediários ou avançados[...]. (BORÉM, 2006, p. 50)

Dentre os tantos fazeres, saberes e atuações profissionais concebíveis nesta grande área chamada Música, penso que o ensino dos instrumentos musicais necessita possuir profissionais capacitados e metodologicamente fundamentados para garantir a continuidade do desenvolvimento em práticas interpretativas musicais, além de contribuir para que haja uma maior (e melhor!) integração entre os conhecimentos provenientes de áreas isoladas, em direção a uma concepção holística e humanista da Música.

Os Festivais de Cordas Nathan Schwartzman

Antes de reflexões mais pontuais acerca deste festival, cabe uma breve descrição sobre suas principais características e seu histórico. O Festival de Cordas Nathan Schwartzman iniciou sua trajetória no ano de 2004, e seu nome tem como objetivo homenagear

Realização



[...] o professor de Violino e de Música de Câmara que iniciou tais cursos no então Conservatório Musical de Uberlândia, (mais tarde Faculdade de Artes da Universidade Federal de Uberlândia) [e o festival] se destinaria a incrementar e despertar nos jovens da cidade de Uberlândia e da região central do Brasil, o interesse pelo estudo dos instrumentos de cordas a arco. (Fonte: <http://www.promusica-udi.com.br/festival-de-cordas-nathan-schwartzman-/2004.html>).

A inclusão social é um dos perfis norteadores de todas as ações promovidas e a coletividade nas atividades pedagógicas do festival caracterizam-no de forma acentuada, o que, desde sua primeira edição até a sétima, ocorrida em 2011, “[...] proporcionou frutos muito valiosos a todos que nele se envolveram: professores, orientadores, [...] executantes, crianças que puderam tocar em público pela primeira vez” (Fonte: <http://www.promusica-udi.com.br/festival-de-cordas-nathan-schwartzman-/2004.html>).

As experiências vividas durante as quatro edições do Festival de Cordas Nathan Schwartzman nas quais participei, de 2008 a 2011, tiveram uma profunda relação com a construção de parâmetros e concepções sobre o ensino de instrumento de cordas de arco. O primeiro contato com o ensino coletivo de instrumento, que é um dos fundamentos pedagógicos do festival, não ocorreu na forma mais natural: aos olhos de um músico sempre habituado ao aprendizado proveniente de aulas individuais, além de não possuir um embasamento mais substancial sobre o referencial teórico próprio da educação musical, uma aula coletiva de instrumento torna-se um terreno desafiador e temeroso, principalmente por exigir uma profunda revisitação aos preceitos educacionais anteriormente tidos como únicos e inabaláveis.

“O ensino coletivo de instrumentos musicais, vem sendo difundido há algumas décadas no Brasil” (CRUVINEL, 2005, p. 67). Segundo a autora, os primeiros experimentos com o ensino coletivo de instrumentos de corda foram realizados por Alberto Jaffé e Dayse de Lucca, no ano de 1975, na cidade de Fortaleza, a convite do Serviço Social da Indústria, SESI. Na Europa a história do ensino coletivo de instrumentos musicais remonta ao século XIX, e o ano de 1843 marca a inauguração do Conservatório de Leipzig, na Alemanha, o qual propagou a [então] nova metodologia de ensino para outros países e continentes (CRUVINEL, 2005, p. 71). O histórico das práticas coletivas de ensino de instrumentos musicais teve períodos de maior e menor fervor, por vezes com grande aceitação e procura, em outras provocando receio e objeções por parte dos professores (OLIVEIRA apud CRUVINEL, 2005, pág. 69).

Os principais aspectos da metodologia de ensino coletivo que provocaram um estranhamento inicial, e que posteriormente fizeram-me reorganizar os princípios até então formulados acerca do ensino de instrumento, foram a escassez de tempo para abordagens sobre técnicas específicas do contrabaixo e a mudança de postura do professor frente aos alunos, que deixa de ser o orientador personalizado voltado às necessidades particulares do aluno, e passa a ser o coordenador das atividades e do andamento da aula. O tempo reduzido para tratar de aspectos técnicos, de sonoridade e manuseio do instrumento, contribuiu para o amadurecimento de minhas concepções sobre o que é essencial no processo de aprendizagem da *performance*.

Atualmente o ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido amplamente discutido e estudado por educadores musicais no Brasil e no mundo, devido aos resultados positivos de experiências com esta metodologia, além de pontos fortemente impulsionadores para esta proposta, como uma maior motivação dos alunos e a interação social (MORAES, 1997, apud CRUVINEL, 2005, pág. 69). Segundo Moraes, esta motivação se dá no momento em que:

[...] o aluno passa da postura passiva da aula individual (que poderá trazer dependência e ausência de reflexão, envolvimento e motivação) para o aprendizado por meio da descoberta, do desenvolvimento da reflexão, da contextualização pessoal, da criatividade, da iniciativa e da independência através da aula coletiva. (MORAES apud CRUVINEL, 2005, p. 69).

Posso afirmar, com significativa segurança, que essas experiências de ensino de instrumento musical ocorridas durante o ingresso na carreira profissional tiveram um papel decisivo na estabilização de

uma postura reflexiva, essencial ao professor. A lacuna que há na formação do bacharel em música focado nas práticas interpretativas de seu instrumento pôde ser preenchida, ao menos parcialmente, através do embasamento teórico em estudos realizados nas áreas de *Performance* e Educação Musical, e de experiências positivas no ensino de instrumentos musicais.

Conclusão

É importante explicitar que não me refiro à minha própria formação do bacharelado em música como tendo sido incompleta ou insuficiente, mas procuro salientar que o ramo profissional de professor de instrumento é, sim, um dos principais focos de músicos instrumentistas na busca pela autossuficiência financeira e pela inserção em um mercado de trabalho pluralista e carente de profissionais menos especializados em um único fazer, mas aptos a transitar entre vários caminhos existentes. A formação acadêmica voltada à prática interpretativa contempla as necessidades do músico interessado neste âmbito; a formação voltada à educação musical presente na Educação Básica no Brasil é desempenhada pelos cursos que oferecem o grau ao licenciando. Porém, ao nos depararmos com o raciocínio exposto por Glaser e Fonterrada (2007), de que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (ibid. p. 31), os saberes da docência e da *performance* musical estão desconectados em ambas as formações.

As experiências nos Festivais de Cordas Nathan Schwartzman tiveram um papel central no desenvolvimento de minhas próprias concepções sobre o ensino de música e de instrumento, mais especificamente, sobretudo na busca por um embasamento nos referenciais teóricos consolidados da educação musical no que diz respeito ao ensino de instrumentos musicais. A reflexão e busca por novas ideias metodológicas mostraram-se, neste início de trajetória docente, elementares no processo de construção de um trabalho consciente e produtivo.

Referências

ALMEIDA, Rogério. *Festival de Cordas Nathan Schwartzman: espaço para novos jovens talentos*, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.promusica-udi.com.br/festival-de-cordas-nathan-schwartzman-2004.html>>. Acesso em: 20 de mar. 2012.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, mar. 2006.

FRÉSCA, Camila. *Nossos Músicos: Nathan Schwartzman*, set. 2005. Disponível em: <<http://www.concerto.com.br/textos.asp?id=81>>. Acesso em: 20 de mar. 2012.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

HARDER, Rejane. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 55-64, mar. 2006.

NETO, José A. Daidone; CALZAVARA, Leonardo P. *A Orquestra: Solistas: Nathan Schwartzman*, mai. 2000. Disponível em: <<http://www.osbp.org.br/solistas/natanschwartzman.htm>>. Acesso em: 20 de mar. 2012.

Os desafios do ensino de música em um projeto social

Cheila Mari Filippin Oba (UFMS)
c_mari20@yahoo.com.br

Resumo: o presente artigo consiste em um recorte de uma pesquisa já finalizada, trata-se da pesquisa realizada com vistas à elaboração de minha monografia de conclusão de curso a qual foi redigida e finalizada no segundo semestre de 2010. A abordagem principal, no caso deste recorte, gira em torno de minha atuação como professora de teclado em um projeto social no decorrer de 2010 e algumas das situações enfrentadas neste ambiente de ensino e convivência e suas problemáticas, levando-se em conta o contexto social de atuação. Através da escrita de cartas, as aulas ministradas neste local foram registradas e analisadas posteriormente para a elaboração da pesquisa, portanto, esta se caracteriza como uma pesquisa narrativa (Oliveira, 2010). E utilizando autores como Peres (2006) e Kleber (2008) que tratam a respeito dos temas formação de professores e projetos sociais respectivamente, foi possível realizar uma análise mais detalhada das situações enfrentadas e descritas por mim dentro do projeto social em questão. Esta pesquisa ainda está vinculada a outra pesquisa desenvolvida pela professora Ana Lúcia Louro desde 2005, intitulada “cartas de licenciandos em música: dilemas e identidades”. Enfim, serão apresentadas a seguir as situações enfrentadas e suas problemáticas para a formação e atuação de professores de música em contextos diferenciados, no caso, mais especificamente em projetos sociais.

Palavras-chave: Projeto social, Formação de professores, Aulas de teclado.

Introdução

A presente pesquisa representa um recorte da pesquisa desenvolvida em minha monografia de conclusão de curso, a qual teve como tema central a análise de cartas escritas como forma de relato das aulas de teclado ministradas por mim em um projeto social. O tema acaba por ser desenvolvido na medida em que as cartas oferecem conteúdos relacionados com a formação de professores, a atuação em projetos sociais e as dificuldades enfrentadas por professores em formação nestes ambientes. No caso deste recorte, optei por tratar das dificuldades no ensino enfrentadas dentro de um ambiente como o projeto social, assunto que já foi desenvolvido em minha monografia, mas volto a apresentar neste artigo, como tema de interesse, já que os espaços de atuação de professores tem se ampliado, inclusive para o âmbito dos projetos sociais.

Com relação à utilização de cartas como forma de relato das aulas de teclado, a pesquisa está relacionada com outra pesquisa desenvolvida desde 2005 pela professora Ana Lúcia Louro intitulada “cartas de licenciandos em música: dilemas e identidades”. As cartas são utilizadas em substituição aos relatórios, forma normalmente utilizada por professores em formação para registrar as atividades realizadas em sala de aula. As cartas diferenciam-se dos relatórios na medida em que abrem espaço para a escrita informal e para a descrição de impressões, sensações e opiniões dos professores em formação, por este motivo são denominadas “cartas”, por abrirem espaço para que o professor em formação relate sua aula com suas próprias palavras, sem ter de se preocupar com formalidades e em ocultar detalhes que em um relatório normal poderiam não ser convenientes e, além disto, a escrita de cartas tem por objetivo incitar o aluno professor em formação para o uso da auto reflexão a respeito de sua atuação como professor

É por este motivo que as cartas foram escolhidas como objeto de pesquisa, já que muitas das impressões que tive como professora de teclado em formação atuando em um projeto social estão registradas nesta forma de relato das aulas. Para a pesquisa da monografia foram escritas uma carta por aula ministrada. Alguns trechos de cartas serão citados no decorrer deste artigo, portanto a numeração de cada carta condiz com a sequência das aulas ministradas, por exemplo, a carta número 1 condiz com a primeira aula, e assim sucessivamente.

A pesquisa enquadra-se no âmbito de uma pesquisa narrativa, pois “se quiséssemos pensar a narrativa enquanto pesquisa poderíamos dizer que é a capacidade de organizar a experiência como pautas de discussão ou como focos de investigação, como forma de construir sentido por meio da descrição e análise de dados biográficos (OLIVEIRA, 2010, p.3). E sendo as cartas o relato de minha experiência, a análise do conteúdo das cartas torna-se a pauta de discussão da pesquisa.

E ainda utilizando-se autores que tratam a respeito dos projetos sociais e o ensino de música como Kater (2004), Fialho (2009), Gaulke (2010), Kleber (2008), Santos (2004) além de autores como Peres (2006) que tratam da formação de professores, a realização da pesquisa e das reflexões de minha atuação foram possíveis.

Nesta análise serão observadas situações que podem vir a permear o ensino de música em projetos sociais, pois como se tratam de ambientes diferenciados do contexto escolar normal, no sentido das questões sociais e econômicas, as experiências e reflexões aqui realizadas podem auxiliar outros educadores que atuem ou venham a atuar em contextos semelhantes, contribuindo para que haja esta reflexão a respeito do ambiente em que se atua e as conseqüências que podem ser ocasionadas na própria sala de aula por pequenos acontecimentos, mas que podem vir a ter grande significância tanto para o professor como para seus alunos.

“E agora, o que vou falar para a Irmã?”: os desafios do ensino de música em um projeto social

Assim como diversos outros espaços de ensino, o projeto social não foge aos empecilhos que, muitas vezes, consideramos como pedras que surgem em nosso caminho no processo de ensino. Ainda assim como cada espaço possui as suas particularidades, no projeto social, estes empecilhos, em diversas situações, também assumem particularidades que condizem à realidade social, econômica e política das crianças, do local.

Analisei, a seguir, três situações nas quais estive envolvida. Uma delas foi um acontecimento que não se restringe apenas ao âmbito de um projeto social, pois pode dar-se em outros contextos de ensino, mas as outras duas foram situações próprias do projeto social, já que envolveram a realidade social e as condições próprias deste contexto.

De início, apresentarei a primeira situação que não se caracteriza como particular de um projeto social, mas que ocorreu logo no início de meu trabalho no CEFASOL.

Hoje, finalmente, pude iniciar as aulas de teclado no projeto social Cefasol. Estava previsto para que eu iniciasse na quarta-feira passada (24/03/2010), inclusive eu cheguei a ir até o projeto social neste dia e chegando lá, fui ligar os teclados antes de iniciar minha aula e levei um susto enorme ao ligar uma das fontes na tomada, pois, ao fazer isso, ela estourou e a tomada ficou preta. Fiquei apavorada e apreensiva pensando “nossa, estraguei uma das fontes dos teclados, e agora, o que vou falar para a Irmã?” Acabei contando para a Irmã que estava como responsável no projeto o que havia acontecido, mas, para o meu alívio, ela reagiu bem se questionando assim como eu o que havia acontecido com a fonte. Descobrimos que um dos pinos estava solto, e já que a voltagem estava certa, concluí que este havia sido o motivo do estouro. (carta nº1, 2010).

Este realmente foi um grande susto, pois, logo no início de meu trabalho, passar pela situação de estragar uma das fontes dos teclados provocou-me um grande sentimento de culpa. Inicialmente, fiquei um tanto apreensiva em se tratando de contar para a Irmã sobre o que havia ocorrido, mas não havia outra maneira, o que mais me preocupava era o que ela iria pensar sobre mim que, mal iniciando as aulas no projeto social, já havia causado um prejuízo.

Felizmente, a Irmã reagiu de maneira tranquila e, assim, me senti mais confiante para testar a outra fonte, pois eram dois teclados e uma fonte para cada um.

‘Tudo bem, este susto passou, ainda temos a segunda fonte’. Liguei-a na tomada, mas esta, ao invés de estourar como a outra, nem deu sinal de vida. ‘Essa não, a primeira aula parece que não vai rolar’. Testamos a fonte em diversas tomadas, trocamos de teclado, mas nada de ligar os teclados. Acabamos desistindo, e a Irmã disse que iria resolver este problema para a próxima semana. A sorte era que os alunos ainda não haviam sido escolhidos, portanto não houve nenhuma criança decepcionando-se neste dia por ficar sem a aula de teclado. (carta nº1, 2010).

Realmente, fiquei aliviada pelo fato de que as crianças que seriam escolhidas para frequentarem as aulas de teclado ainda não terem sido selecionadas. Minha maior preocupação seria ter a infelicidade

de informá-las de que não poderíamos ter nossa primeira aula e ainda ter que passar pela situação de observar suas expressões de desânimo ao ver uma expectativa, já criada, sendo desfeita.

Estes imprevistos fazem parte da prática pedagógica e, assim como nos mostra Peres (2006, p.51), “os imprevistos são constantes no percurso de se tornar professora(r) e, geralmente, eles advêm das demandas do cotidiano nas nossas relações com a escola e tudo o que ela representa: relações de saber e de poder”.

No caso desta situação, o imprevisto consistiu realmente em um acaso, pois não envolveu questões sociais nem econômicas. Mas, sendo acaso ou não, meu alívio maior foi saber que nenhuma criança do CEFASOL ficaria sem aula de teclado neste dia.

Já em outra situação em que me envolvi, mais como uma ouvinte do que como uma participante, a realidade social do projeto esteve bem presente como um dos fatores que contribuiu para a sucessão destes acontecimentos:

o que aconteceu foi que a irmã informou-me que tiveram que tirar as gêmeas das outras oficinas de música das quais estavam participando (uma fazia flauta e a outra violino), pois outros alunos do projeto social estavam querendo bater nelas por estarem participando de duas oficinas de música ao mesmo tempo. Achei a situação preocupante, pois mostra como a realidade social das crianças é mais forte do que elas demonstram durante as aulas. Pedi mais detalhes para a irmã e ela me esclareceu que como não há instrumentos e vagas para todas as crianças nas oficinas de música, eles brigam entre si pelo fato de alguns não poderem fazer oficinas de música e outros estarem fazendo. Algumas brigas são sérias e as crianças acabam com cicatrizes, portanto já que minhas alunas participavam de duas oficinas cada uma, elas ficaram apenas com teclado para que as outras crianças não ficassem revoltadas com esta injustiça. (carta nº3, 2010).

É uma situação preocupante ver-se envolta em uma realidade destas, saber que mesmo tendo acesso ao projeto social, que busca justamente o trabalho com o resgate social dos indivíduos, nem todas as crianças têm acesso a todas as atividades oferecidas pela instituição, e ainda mais saber que as crianças sentem-se injustiçadas por não poderem participar de todas as atividades e descontam sua decepção em seus próprios colegas.

Minha maior apreensão foi o que estes acontecimentos significaram para as minhas alunas. A pressão de seus colegas e as ameaças, serem tiradas de uma das oficinas de música, propunham-me questionamentos: Qual seria o reflexo destas situações sobre o desempenho delas nas aulas de teclado? Será que elas ficariam mais retraídas, com o sentimento de não merecerem participar desta oficina? Mas se caso elas demonstrassem estas reações teria sido minha função intervir estando ciente da situação e das causas?

Neste sentido, o projeto social está sujeito a situações como esta:

pode-se constatar que as ONGs construíram suas propostas a partir de suas ações com os grupos sociais e apresentaram-se como espaços que agregam o paradigma de instabilidade em sua ordem institucional no cotidiano. Portanto, ao incorporar a imprevisibilidade, se constituem como espaços em que não há lugar para contextos homogêneos, preestabelecidos. Nesse aspecto, o conhecimento produzido expurga o caráter funcional, dando lugar às estratégias socializantes. (KLEBER, 2008, p.233).

E estando aberto a acolher crianças vindas de um contexto com uma forte realidade social, é inevitável que o projeto social não tenha que lidar com situações semelhantes a que minhas alunas vivenciaram. Sendo assim, estratégias de ensino que se baseiam em atividades prontas, conceitos comuns a realidade da maioria das pessoas não podem ser considerados adequados neste ambiente.

Tudo que for considerado como modelo, e generalizante, pode até ser utilizado em um projeto social, mas não sem modificações e adaptações para que se preze o trabalho com o resgate social dos indivíduos, uma vez que situações como a violência entre as crianças fazem parte de contextos sociais como o dos projetos sociais e, para saber lidar com estas situações, é preciso deixar de lado as “receitas” e estar aberto a imprevisibilidades para que elas possam ser resolvidas, prezando-se as individualidades e o diálogo aberto.

Ressalve-se, porém, que existem situações resultantes da realidade social de algumas crianças para as quais nem sempre estamos preparados. Por mais que saibamos da situação social das crianças que frequentam a instituição e que tenhamos que lidar com esta realidade, algumas cenas, por vezes, nos chocam, como no meu caso, certo dia em que

antes de entrar nas dependências do Cefasol, reparei em uma cena que, de certa forma, doeu em meu coração presenciá-la: um menino pequeno, que, pelo tamanho, acredito que devia ter por volta de três anos de idade estava agarrado do lado de fora às grades que cercam o projeto social. Ele estava mal vestido e com os pés descalços, acompanhado por dois cães vira-latas e segurando um pequeno caminhão de brinquedo nas mãos, olhando para as dependências do Cefasol, e, neste meio tempo, um menino que estava no Cefasol veio até ele, falou alguma coisa e voltou a se afastar. Entrei no projeto e quando voltei a olhar o menino já não estava mais ali. Perguntei à Irmã se ela o tinha visto e esta me respondeu que ele mora perto do projeto social e a mãe dele é usuária de drogas. Fiquei com muita pena do menino e com vontade de fazer alguma coisa por ele. Comecei a refletir a respeito da infância daquele menino e de sua vida, pensando nesta fase da vida que muitas crianças têm a oportunidade de vivenciar de forma que não tenham que passar por situações que provavelmente aquele menino tenha que enfrentar, também me perguntei como será a personalidade dele daqui alguns anos. Provavelmente muito marcada pelas dificuldades que já tem de enfrentar desde pequeno. (carta n°5, 2010)

É doloroso recordar-me desta cena, pois ela ficou marcada em minha memória. Minha maior satisfação em estar atuando em um projeto social como o CEFASOL é justamente poder oferecer assistência às crianças que, nestas condições, normalmente não teriam acesso a recursos que o projeto social oferece. E o melhor de tudo é que posso oferecer assistência com as condições que tenho: ensinando música.

Observar cenas como a que presenciei causam, de certa maneira, revolta, pois sei que apesar do CEFASOL estar fazendo sua parte por estas crianças, nem todas elas podem ter acesso à instituição a todo o momento, já que, no caso deste menino, ele não possuía a idade mínima para frequentar a instituição. E que medidas nossas políticas públicas estão tomando para atender estas crianças?

Esta mesma preocupação de minha parte é demonstrada por Kleber, quando nos afirma:

as ações da sociedade civil, inclusive a otimização das organizações sociais em rede, muitas vezes, mostram-se insuficientes para dar conta de um contexto marcado por uma extrema desigualdade social e um nível quase insustentável de vulnerabilidade, que deixa parte da juventude brasileira, indivíduos ainda em formação, expostos à sua própria sorte, quando deveria ser atendida pela rede de proteção das políticas públicas. (KLEBER, 2008, p. 231).

Neste ponto, volto ao contexto da cena que eu presenciei e realizo a seguinte indagação: qual é a reação de um professor e que consequências o fato de observar esta cena pouco antes de entrar em sala de aula pode ter para a sua atuação? Para finalizar esta reflexão, respondo esta pergunta da maneira como reagi ao entrar nas dependências do CEFASOL. Presenciar esta cena, apesar de ter pesado em minha consciência, só me motivou a realizar um trabalho cada vez melhor pelas crianças as quais posso auxiliar, pois é justamente neste momento em que posso fazer minha parte e dar o melhor de mim em função da melhoria de vida destas crianças.

Considerações finais

Para finalizar gostaria de enfatizar minha preocupação com a utilização da reflexão durante as práticas pedagógicas, que foi um dos exercícios mais decorrentes em minha atuação no projeto social, como pode ser verificado na análise realizada. É possível perceber as situações que ocorrem enquanto ministramos aulas em ambientes como o de projetos sociais, mas o questionamento que me faço é, será que realmente refletimos sobre como estes acontecimentos podem influenciar nossas práticas pedagógicas? Aos professores que atuam não só nestes ambientes, mas em todo ambiente de ensino e aprendizado,

será que há reflexão a respeito do quanto pequenos acontecimentos podem influenciar a atitude de seus alunos em sala de aula?

E devo destacar também que a utilização da reflexão pode vir a auxiliar, e muito, nas práticas pedagógicas em sala de aula, pois estando ciente da realidade e dos acontecimentos que o cercam em determinado ambiente, um professor possui muito mais capacidade para refletir a respeito das dificuldades enfrentadas, desenvolvimento dos alunos, e de encontrar soluções para os problemas que podem vir a permear suas práticas.

A realização da pesquisa demonstrou grande importância na medida em que me auxiliou no desenvolvimento de minhas reflexões e percepções, inclusive em minha formação profissional, e na mesma importância de como pode vir a auxiliar outros profissionais da educação para que percebam o quanto a utilização da reflexão como ferramenta de ensino e aprendizado é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades educativas.

Referências:

FIALHO, Vânia Malagutti. *Projetos sociais e a formação do professor em música*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2009, Itajaí. Anais... Itajaí: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

GAULKE, Tamar Genz. *Aula de violino em um projeto social: dilemas de uma educadora musical*. 2010. 66f. Monografia (graduação em música licenciatura plena) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KATER, Carlos. *O que podemos esperar da educação em projetos de ação social*. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n.10, Porto Alegre. p. 43-51, 2004.

KLEBER, Magali. *Projetos sociais e educação musical*. In: *SOUZA, Jusamara (org.). Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p. 213-235.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e; TORRES, Maria Cecília A. R., CORRÊA, Marcos Kröning. *Escritos de si e narrativas autobiográficas: reflexões de um grupo de pesquisa*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Cartas de licenciandos em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno*. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n.20, Porto Alegre. p. 63-68, 2008.

_____. *“Nós falávamos mais e as crianças permaneciam em silêncio”*: a narrativa de si enquanto encaminhamento de dilemas em aulas de música num projeto social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Qual pesquisa, qual educação? Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação*. In: *Encontro Anped sul*. Anais... Londrina, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)*. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 49-65.

PINO, Mariel Perez; JOLY, Ilza Zenker Leme. *Práticas sociais e processos educativos: um olhar para a construção do conhecimento musical e das relações sociais em grupos de prática musical coletiva*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM.

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. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, n.10, Porto Alegre. p. 59-64, 2004.

Percepções sobre a prática e o ensino da flauta transversal

Ziliane Lima de Oliveira Teixeira (UFSM)
teixeira.ziliane@gmail.com
Cheisa Rodrigues Goulart (UFSM)

Resumo: Esta pesquisa resulta da busca pela compreensão do desconforto muscular causado pela prática da flauta transversal. A escolha por este instrumento não se deu somente pelo fato de uma das autoras ser flautista, mas também porque a flauta tem sido identificada como um dos instrumentos menos ergonômicos e conseqüentemente que mais exige uma postura corporal assimétrica ao instrumentista (FRANK; MÜHLEN, 2007). O estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido com o objetivo de contextualizar essa problemática tendo em conta visões pessoais de três flautistas de carreira internacional, baseadas nas suas próprias vivências como profissionais (professores e performers). Dentre os itens que pontuaram as entrevistas e mostraram grande contribuição à pesquisa, destacam-se temas como condições de trabalho, pedagogia e didática do ensino da flauta transversal bem como a importância de hábitos posturais no ensino do instrumento. Das entrevistas realizadas, pode-se deduzir que os professores de instrumento estão particularmente preocupados com hábitos posturais corretos e com estratégias para um estudo otimizado, a fim de prevenir lesões, neles próprios e nos seus alunos. O interesse pela aplicação dos resultados encontrados em estudos científicos na otimização das suas práticas instrumentais e pedagógicas, revela igualmente uma procura de oferta educativa que inclua disciplinas na área da ciência performativa.

Palavras-chave: Prática instrumental, Ensino, Flauta transversal

Introdução

Do ponto de vista ergonômico, a flauta transversal é um instrumento pouco funcional (NORRIS, 2000); assim, tocar durante horas seguidas, várias vezes ao dia, em ensaio ou em estudo individual, conduz frequentemente a um desconforto muscular e dor (SPENCE, 2001; DAWSON, 2002; FONSECA, 2005). Torna-se, pois importante conhecer as condições de trabalho de professores de flauta transversal e compreender como eles orientam os alunos sobre a importância de hábitos posturais corretos. Pretendeu-se investigar de que forma estes fatores poderão ou não contribuir para uma prática saudável da flauta, bem como para a longevidade da carreira do flautista.

Caminhos teórico-metodológicos

No âmbito do desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três flautistas de carreira internacional. A entrevista semiestruturada foi particularmente selecionada, pois encoraja a expressão livre de opiniões e visões, permitindo a obtenção de informação detalhada sobre fatos, atitudes, sentimentos, planos de ação no passado, no presente ou para o futuro dos participantes, relativos ao objeto em estudo (ROBSON, 1993), além de permitir que o entrevistado discorra e verbalize os seus pensamentos e tendências sobre os temas apresentados de uma forma mais profunda e objetiva, num ambiente de confiança entre entrevistador e entrevistado (ROSA; ARNOLDI, 2006). A entrevista não foi presencial, mas conduzida através do programa audiovisual gratuitamente disponível na Internet, Skype, Versão 5.3 para Windows. Este procedimento deveu-se ao fato de os entrevistados viverem no estrangeiro.

O programa Skype foi o escolhido para a realização das entrevistas pois possibilita a visualização de expressões faciais e outros elementos de comunicação não-verbal importantes à recolha detalhada de informação sobre a resposta dada. Com este programa, o entrevistado pode visualizar o entrevistador, ficando mais à vontade para responder às questões que lhe são colocadas.

Para compreender os resultados das 3 entrevistas realizadas, primeiramente será abordado o perfil de cada entrevistado, aos quais tiveram suas identidades preservadas.

Perfil

Antônio toca flauta há 44 anos. Atualmente é professor numa prestigiada universidade no norte dos Estados Unidos e, como *free-lancer*, integra um grupo de música de câmara. Tem realizado *master-*

Realização

classes em diversos países, mantendo igualmente uma carreira ativa como solista. A carga horária semanal é de aproximadamente 20 horas. Já foi flautista em orquestras no Brasil e fez o doutorado na *Manhattan School of Music*, em Nova Iorque. Possui 8 Cds gravados solo.

Filipe toca flauta há 35 anos e é primeiro flautista numa orquestra profissional no norte da Itália. A sua agenda de concertos é bastante intensa, o que por vezes dificulta a sua atividade paralela de ensino na academia desta orquestra. Assim leciona apenas 5 horas por semana. Foi flautista numa orquestra no Brasil, concluindo o seu mestrado em *Stuttgart*, na Alemanha.

André toca flauta há 53 anos. Já não leciona, mas quando o fazia, trabalhava entre 20 e 30 horas por semana. Hoje é diretor de uma orquestra de flautas na Holanda e realiza algumas *master-classes* em diferentes países Europeus. Foi flautista em diversas orquestras em Buenos Aires, na Argentina e também professor de flauta numa universidade Holandesa.

Da análise da profissão de flautista, conclui-se que os entrevistados possuem uma agenda intensa de atividades. Para além das horas dedicadas à prática instrumental e ao ensino, a internacionalização da sua atividade é também condição de sucesso. Isto poderá condicionar as suas condições de trabalho, como se poderá observar em seguida.

Carreira

As opiniões sobre as condições de trabalho a que estes músicos estão sujeitos são unânimes. Filipe descreve bem as diferenças entre a carreira de professor, que poderá ser tranquila, e a carreira de músico de orquestra, vista como bastante exigente, principalmente quando se têm que preparar diferentes repertórios de concerto e de óperas. Possuir as duas profissões paralelamente, como ensinar e tocar solo ou em orquestra, podem trazer consequências negativas devido carga horária e consequentemente carga física muscular. Para este entrevistado, encontrar estratégias de *coping*¹ torna-se fundamental.

O ensino aqui (em Itália) é bastante tranquilo, os professores têm uma vida facilitada. O mais difícil é ser-se músico de orquestra porque, sendo um país com esta tradição de ópera, oitenta por cento das orquestras fazem ópera e são muitos ensaios. Somos capazes de fazer oito horas de ensaio seguidas (...) você acorda as nove da manhã e volta para casa as dez horas da noite, uma situação que nem no Brasil nem na Alemanha eu conhecia. Então aí começa a pesar fisicamente. Então você tem que fazer todo um trabalho físico de tocar sentado todo relaxado porque se não a coisa pesa mesmo. (Filipe)

Um fator adicional de exigência física e mental associada à coordenação entre prática pedagógica e prática performativa é a necessidade de reposição de aulas depois de períodos de viagens, quando se realizam master-classes ou concertos no estrangeiro. Além de cansativo, a reposição de aulas parece ser contraproducente no encorajamento da realização dessas atividades de internacionalização necessárias ao desenvolvimento individual da própria prática pedagógica e à conquista de novos alunos. Assim, quem leciona demonstra uma certa desmotivação perante esta falta de reconhecimento da importância destas atividades, que devem ser naturalmente inerentes à carreira de um professor de instrumento. Esta desmotivação, juntamente com períodos de carga letiva mais intensa (devido à reposição das aulas não lecionadas), são interpretadas como fatores adicionais de stress. O profissional é obrigado a reduzir o tempo que dedica ao estudo individual, essencial para a manutenção das suas capacidades, expondo-se ao risco de adquirir práticas instrumentais menos apropriadas.

Eu sou obrigado a repor as aulas que não dou quando estou fora. Então fica corrido, pois tem semana que eu tenho que dar duas horas de aulas para cada aluno, e são cerca de 15 ou 16 alunos... então imagina, dá mais de 30 horas de aula por semana. É uma loucura,

¹ “O conceito de coping tem sido descrito como conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes” (ANTONIAZZI ET AL., 1998, p. 273).

não? Daí complica para mim. Para descansar e estudar, porque se eu trabalho mais, tenho menos tempo para descansar e estudar, então isso cria um pouco de stress. (Antônio)

Um tema emergente desta entrevista foi a comparação entre aulas individuais de instrumento e aulas de grupo, praticadas já em alguns países. A distribuição do serviço docente em aulas individuais foi considerada uma mais-valia. Por exemplo, o André refere que o tipo de interação individual professor-aluno estabelecido numa aula individual é fundamental à criação de laços motivacionais com os alunos, ao respeito das necessidades individuais dos mesmos, e à aquisição de competências necessárias para a prática do instrumento. Só assim se poderão criar estratégias e modelos de ensino que conduzem à otimização do processo ensino-aprendizagem. Esta possibilidade de dedicação ao aluno facilita, em parte, o trabalho do professor, tornando-o mais motivador e constituindo uma estratégia para lidar com situações difíceis no trabalho.

É interessante a individualidade no ensino de um instrumento, distinto de estar diante de uma classe na escola e ter 30 alunos e cada um pensa diferente e não podes dar atenção a todos ao mesmo tempo, da mesma forma. E é interessante, justamente, este intercâmbio humano que se produz, quando se dão aulas de flauta. A minha experiência é que, quando não te sentes cómodo com o instituto onde ensinas, quando fecha a porta de tua aula e estás com teus alunos, se está bem. (André)

Pedagogia e didática da flauta

Filipe reconheceu lacunas na prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à sua fundamentação nos fenómenos biomecânicos necessários à prática instrumental. O seu ensino baseia-se assim essencialmente nas suas experiências individuais e no que foi aprendendo com outros profissionais.

É muito instintivo e muito físico, muito empírico o que eu faço. Eu nunca parei para pensar nesse trabalho que você está fazendo... se eu parei para pensar que músculo eu utilizo? Não. A pessoa tem que começar a ter consciência dos músculos necessários, da força para tocar flauta, de uma forma progressiva, ao longo da sua experiência. (Filipe)

Estudos recentes, ao reconhecerem o ensino e a prática instrumental como atividades de coordenação neuromuscular bastante complexa, indicam a necessidade de aliar o conhecimento científico ao conhecimento artístico-performativo (WELCH *ET AL.*, 2005).

O bem-estar físico dos alunos e a importância de orientá-los para um estudo eficiente e otimizado do instrumento foram aspectos partilhados pelos três entrevistados.

Exijo muito dos meus alunos que tomem muito cuidado, embora a maior parte dos meus alunos não tenha problemas de mão, de dores, nada... eu sou muito cuidadoso com eles para que eles não estudem muito, muito assim em termos de você sentar e estudar uma hora, então a minha recomendação é que eles estudem 20 minutos e tirem 5 minutos para ir beber água, balançar os braços. Eu também recomendo para os meus alunos que, antes deles começarem a estudar, eles subam a escada da escola, que são dois andares, duas vezes para que o coração fique batendo forte e para que eles possam esquentar os braços. É importante estar com os braços aquecidos antes de começar a tocar. (Antônio)

Eu tento chamar a atenção mas eles nunca acreditam que pode acontecer isso, pode acontecer aquilo... 'fulano não está mais tocando, o outro teve problema e teve que operar, aquele teve tendinite'. Não é por isso que eles deixam de tocar tensos. Eu digo aos alunos: se você chegar lá na minha idade desse jeito que você está tocando, você não vai mais estar tocando, mas nunca ninguém acredita. Eu tento mostrar que existe uma posição mais relaxada e conto com o bom senso da resposta de alguém. (Filipe)

Tento de todas as maneiras ajudá-los a encontrar um esquema de trabalho, e não um esquema fixo, pois tal como te disse, eu não considero... bom, considero estar bem ter um esquema, mas não posso dizer meia hora para isto, 15 minutos para este outro, 5 minutos para este... absurdo! E o ponto da concentração do estudo se otimiza no momento em que tu queres conseguir algo com o que está fazendo, não tratando de olhar no relógio: já está minha meia hora de escalas, já fiz. Não. O momento de dizer basta é quando dizes: agora está aceitável. Amanhã posso pensar em começar aqui, neste ponto onde estava antes de fazer. (André)

Apesar da relevância do assunto, mais uma vez o conhecimento utilizado para a prática e ensino do instrumento parece ser empírico e baseado na vivência dos próprios flautistas. Nota-se que não há um

conhecimento profundo do assunto sobre o que fazer antes de estudar (alongar, aquecer) ou mesmo durante o estudo.

O comentário do Filipe, sobre o que os alunos pensam das patologias não corrobora os resultados encontrados no estudo de Williamon & Thompson (2006). Neste estudo, os estudantes tinham conhecimento de que existem riscos de desenvolvimento de determinadas patologias associadas à profissão de músico, recorrendo ao professor de instrumento para aconselhamento sobre o que fazer quando, por exemplo, sentem dor. Este estudo levantou a questão de que instituições de ensino da música devem assumir a responsabilidade de informar os seus alunos sobre este assunto, educando-os para a prevenção e práticas instrumentais otimizadas (Ibid.).

Importância de hábitos posturais corretos no ensino da música

De um modo geral, observou-se que os entrevistados possuem uma preocupação particular com os seus hábitos posturais e os dos seus alunos, bem como a implementação de estratégias de educação em hábitos posturais corretos.

Eu acho que essa parte da postura... é muito importante esse trabalho que você está fazendo. Eu acho que geralmente os professores que não têm dor, nunca pensam nisso, porque eles nunca tiveram que pensar, mas seria importante ter uma educação a respeito do corpo, da anatomia do corpo humano e como o corpo funciona. Nós tocamos um instrumento que não é nada natural, então para você procurar uma posição que seja aquela que seja mais natural, orgânica para você poder ter uma longa vida como flautista porque se você começa a ter muitas dores e muita gente acaba parando não é? (Antônio)
Dá para dizer que noventa por cento das pessoas tem dor. Engraçado, gente nova com vinte anos, dezoito anos principalmente por apertar a flauta, de manter a flauta horizontal usando os dedos ao invés de usá-los para tocar as chaves! Então é normal, mas essa tensão eu procuro eliminar meio logo nos alunos. Às vezes o pessoal não tem muita técnica, não consegue desenvolver muito rapidamente o texto rápido, as escalas com regularidade, essas coisas, mas em duas, três semanas eu trabalho muito com isso e vejo que existe uma resposta meio imediata para conscientização do relaxamento. (Filipe)
São coisas que não se vêem, mas tem que aprender quando dá aula, penso que isto é fundamental, quando dá aulas criar uma empatia tal com teu aluno que sinta o que ele pode sentir, entendes? No princípio, me recordo nos primeiros anos em que eu dava aulas, eu ia para casa e pensava em tocar como eu recordava como tocava meus alunos, para ver de onde estava o problema e como podia solucionar, imitar tudo o que podia: a atitude, a maneira de usar a língua, a qualidade de som. Desta maneira eu fui encontrando solução. (André)

Da análise destes comentários, surge a ideia de que existe uma carência nos currículos educativos, de um espaço dedicado ao ensino de hábitos posturais corretos, hábitos de estudo otimizados e preparação para a performance. Seria interessante desenvolver um estudo em que, da comparação detalhada entre currículos educativos utilizados em vários estabelecimentos de ensino da música, se chegasse a uma uniformização do que seria uma estrutura base de ensino que melhor satisfaria as exigências que a carreira de música atualmente acarreta.

Discussão e conclusões

As respostas dadas nestas entrevistas indicam que a profissão de flautista é uma atividade complexa. As condições de trabalho nem sempre são as melhores no que diz respeito à prevenção de lesões, pois a simultaneidade de atividades letivas com atividades performativas de diferentes índoles conduz a uma carga excessiva de prática instrumental. O não reconhecimento, por parte das instituições de ensino, da importância da internacionalização e prática performativa do professor, leva muitas vezes à desmotivação do professor. Esta, por sua vez, poderá constituir um fator adicional de risco para o desenvolvimento de desconfortos musculares e à deterioração das condições de trabalho do flautista. Para manter uma prática saudável e longa do instrumento, os entrevistados reconhecem que é necessário desenvolver estratégias de *coping*.

Os entrevistados salientaram a falta e necessidade deste tipo de articulação entre conhecimento tácito, mais empírico, e o conhecimento recebido da exposição a estudos científicos que possam revelar a natureza biomecânica da sua performance instrumental. Estas afirmações constituem assim indícios de que hoje, mais do que nunca, há uma procura na pedagogia do instrumento de uma articulação com a ciência performativa. Assim, estas entrevistas corroboram de certo modo o que já é defendido noutros países (WILLIAMON; THOMPSON, 2006). Na oferta educativa devem constar disciplinas que promovam: a consciência dos requisitos biomecânicos específicos à prática individual de um instrumento musical, aprendizagem dos fatores de risco para o desenvolvimento de problemas médicos associados à prática instrumental, formas de prevenção destes problemas médicos, estratégias de estudo otimizado, práticas pedagógicas melhoradas, monitorização e correção de hábitos posturais, preparação mental e física para a performance, estabelecimento de parcerias com instituições de saúde com pessoal qualificado para o tratamento de músicos.

Referências

- ANTONIAZZI, Adriane S.; DELL'AGLIO, Débora D.; BANDEIRA, Denise R. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.
- DAWSON, William. Common problems of Wind Instrumentalists. *Medical Problems of Performing Artists*, v.12, n.4, p. 107-111, 1997.
- FONSECA, Marcelo Parizzi Marques. *Os principais desconfortos físico-posturais dos flautistas e suas implicações no estudo e na performance da flauta*. (Tese de Mestrado em Flauta) Belo Horizonte: Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- FRANK, Annemarie & MÜHLEN, Carlos Alberto von. Queixas músculo-esqueléticas em músicos: prevalência e fatores de risco. *Revista Brasileira de Reumatologia*, v. 47, n. 3, p. 188-196, 2007.
- NORRIS, Richard N. Applied Ergonomics. In: TUBIANA, R. & AMADIO, P. C. (ed) *Medical Problems of the Instrumentalist Musician*. Londres: Martin Dunitz Ltd., 2000, p. 595-613.
- ROBSON, Colin. *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- ROSA, Maria Virgínia F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
- SPENCE, Cari. Prevalence Rates for Medical Problems among Flautists: A Comparison of the UNT-Musician Health Survey and the Flute Health Survey. *Medical Problems of Performing Artists*, v.16, n.3, p. 99-101. 2001.
- WELCH, Graham F.; HOWARD, David M.; HIMONIDES, Evangelos; & BRERETON, Jude Real-time feedback in the singing studio: An innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p. 225-249, 2005.
- WILLIAMON, Aaron; THOMPSON, Sam. Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. *Psychology of Music*, v.34, n.4, p. 411-430, 2006.

Reflexões acerca da experiência com o ensino de técnica vocal em uma escola de música

Dani Torri Souza

Resumo: O presente relato de experiências trata de minha atuação docente como professor de técnica vocal em uma escola de música particular localizada em Santa Maria – RS. Começo o relato falando sobre as transformações ocorridas com os avanços tecnológicos e questionando sobre como diferentes mídias influenciam o gosto musical das pessoas e como a música midiática é objeto de meu trabalho no momento. Atuo como professor, trabalhando com alunos em diferentes faixas etárias, níveis de conhecimento musical e de interesse pelo estudo de técnica vocal e de canto, no entanto, alguns compartilham do gosto pela música popular, principalmente, a que se encontra veiculada pela mídia na atualidade. Em suas preferências destacam-se as músicas sertanejas e gaúchas. Assim, neste artigo, discorro sobre minha formação em canto em que tem lugar o canto lírico no meu bacharelado em música. Após, descrevo sobre o contexto de minha atuação profissional, ou seja, a escola de música “Musiartes”, o curso de técnica vocal e um pouco sobre os alunos que dele participam, para então dar lugar ao relato sobre os dilemas e desafios vividos no contexto da docência em técnica vocal. Finalizo, refletindo sobre como esses dilemas e desafios mobilizam meu pensamento e minha ação docente, promovendo meu crescimento enquanto professor.

Palavras-chave: Escola de música, Ensino de técnica vocal, Dilemas e desafios docentes.

Reflexões iniciais

Segundo Souza (2008, p. 8): “As transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea”. Hoje, presenciamos shows que são verdadeiros espetáculos, os quais despertam nossa atenção de diferentes formas. Somos atraídos pelos efeitos de som e imagem, muitas vezes mais até do que pelo próprio conteúdo musical da obra. Ignorar o impacto que essas novas tecnologias provocam e promovem sobre as pessoas, é desconsiderar os avanços que vemos presentes em nosso dia-a-dia e que podem trazer contribuições para a educação musical. Entretanto, como acompanhar a rapidez desses avanços e dispor de conhecimentos suficientes para promover um fazer pedagógico-musical que leve em conta as novas formas de interação e de percepção presentes na atualidade? Ou ainda: Como fazer isso se você não vivencia de forma direta a influência desses avanços na área da música?

Trago esses questionamentos, pois venho de uma formação erudita e estou atuando em uma escola de música. Nesta escola, meus alunos chegam às aulas com muitas expectativas e desejos. Eles, diferente de mim, em sua maioria, vivem plenamente sob a influência da mídia e das novas tecnologias. Assim, encontro-me entre dilemas e desafios docentes. Como trabalhar com um repertório que não me é familiar e que não me desperta nenhum apelo, mas promove sentidos em meus alunos?

Ao longo de minha trajetória com a música, nunca procurei me inserir no contexto da música popular e midiática, no entanto, em função de meu trabalho atual, sinto-me na responsabilidade de buscar por maiores conhecimentos nessa área. Isso tem me causado muitas angústias e inseguranças, dificultando a minha atuação docente.

Assim, escrevo este relato de experiência acerca de minha prática docente em uma escola livre de música, no curso de técnica vocal, discorrendo sobre alguns dilemas e desafios enfrentados neste espaço de atuação. Antes disso, faço um breve relato sobre minha formação musical e sobre o contexto da escola de música na qual atuo.

Minha formação musical com o canto lírico

Iniciei minha formação musical com instrumento, primeiro com violão e guitarra, aos quais não me adaptei propriamente, indo depois ao encontro de um instrumento de orquestra, a viola. Iniciei um curso de bacharelado neste instrumento. Mas, durante este percurso, deparei-me com a oportunidade de trabalhar a minha voz, e então iniciei aulas de canto lírico. Em seguida, ingressei no curso de bacharelado em canto, primeiro de maneira concomitante com o curso de viola, depois exclusivamente o de canto.

No curso, pude experimentar a prática da música antiga, principalmente do período barroco, repertório no qual me foquei, dado que desde o início de minhas aulas de canto, foi com o uso de minha voz de contratenor (através da técnica do falsete).

No entanto, no decorrer do curso, passando por mais de uma orientação, tive de fazer uso de minha voz natural intercalando com a voz de contratenor em épocas diferentes, terminando o curso com um recital de formatura em que cantei inteiramente com a voz de barítono.

Após a formatura, segui tendo aulas particulares de canto, nas quais voltei a me dedicar ao estudo com o registro de voz de contratenor. Durante e após o curso de canto, participei de cursos e masterclasses dedicando-me ao estudo do canto lírico. Não tive ao longo deste período, interesse por aprender um repertório diferenciado abrangendo músicas de cunho mais popular.

Cabe destacar que, ao longo de minha formação no bacharelado em canto, desenvolvi um repertório que privilegiou músicas eruditas (exceto por algumas atuações em coral, com arranjos eruditos de canções populares) com ênfase na performance, em detrimento ao ensino, menos explorado nas cadeiras que cursei. Isso me legou algumas carências na questão da formação docente para atuar com o ensino de canto e de técnica vocal, principalmente, no que se refere ao trabalho com repertório de música popular e midiática.

O contexto de atuação profissional – a escola de música Musiartes, o curso de técnica vocal e os alunos

A “Musiartes – Centro de Educação Musical” localiza-se em Santa Maria - RS e já possui reconhecimento na região, atuando no mercado há mais de 20 anos. É uma das escolas particulares locais mais procuradas para o aprendizado tanto de um instrumento musical quanto de técnica vocal, oferecendo os cursos de violão, cavaquinho, guitarra, contrabaixo, percussão, piano, teclado, DJ - Disk Jockey, violino, acordeon e gaita ponto, técnica vocal e musicalização infantil. Possui como missão “oferecer uma educação musical completa a seus clientes, através de um ensino qualificado e diversificado, abordando a arte musical sob vários aspectos¹”.

A escola de música disponibiliza material didático para cada um dos cursos ofertados e possui uma infraestrutura adequada que atende às necessidades dos professores e alunos. Recentemente abriu uma filial em outro bairro de Santa Maria, distante do centro da cidade.

Nesta escola, desde fevereiro de 2012, sou um dos professores responsáveis pelo curso de técnica vocal. Leciono aulas individuais e em grupo. A duração das aulas é de uma hora e, neste tempo, procuro trabalhar, principalmente, exercícios respiratórios, vocalizes e repertório focado nas preferências dos alunos. Aspectos como dicção, afinação e riqueza tímbrica também são explorados. Os alunos que frequentam as aulas de técnica vocal possuem idades variadas, diferentes níveis de conhecimento musical e preferências de repertório. Além disso, há diferentes interesses no aprendizado, que variam desde a busca de um hobby até o desenvolvimento de uma carreira musical. Neste contexto, o repertório varia muito de acordo com os gostos dos alunos, compreendendo músicas de diferentes estilos. As músicas mais solicitadas pelos alunos são as que estão sendo veiculadas pela mídia. Assim como expressa Subtil (2007, p. 75)

Analisando o comportamento e gosto de crianças e adultos, observa-se que a mídia, em especial rádio e TV, tem grande influência no padrão de música que se ouve, canta e dança. Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios mais que pela educação escolar e tradições familiares.

Desse modo, percebo que independente da faixa etária de meus alunos, a influência da mídia é um fator preponderante na construção de seus gostos musicais. Trabalho com crianças, adolescentes e

¹ Citação extraída do site da escola Musiartes. Disponível em: <<http://www.musiartes.com.br/site/aescola/aempresa.php>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

adultos, sendo que muitos compartilham de gostos semelhantes. Em suas preferências destacam-se, principalmente, músicas sertanejas e gaúchas. Como exemplo, as mais solicitadas pelos alunos, nas últimas aulas, foram “Pássaro de Fogo” (Paula Fernandes) e “Ai se eu te pego” (Michel Teló).

Dilemas e desafios vividos no contexto da docência em técnica vocal

Um dos principais desafios que enfrento como professor de técnica vocal reside no fato de ter tido toda minha formação com música erudita e de ter que trabalhar com os alunos música popular, um universo bem desconhecido para mim em seus vários estilos musicais. Para cada aula, preciso buscar pelas músicas, estudá-las em suas idiossincrasias e conseguir executá-las de forma apropriada, no entanto, às vezes, sinto dificuldades em reproduzir as características expressivas específicas dos diversos estilos do canto popular de um modo que não seja prejudicial para a emissão vocal, evitando tensões e demais efeitos indesejáveis à laringe.

Vejo que essa dificuldade também se apresenta aos meus alunos, embora nem sempre se atentem para esse fato. Noto que eles, ao tentarem cantar as músicas que gostam, acabam tensionando a laringe ou mesmo as pregas vocais de maneira indevida. Muitas vezes, isso ocorre porque querem imitar o modo como seu artista preferido canta, buscando reproduzir portamentos e vibratos mesmo que exagerados, ou querendo cantar músicas em tonalidades muito graves ou muito agudas para a sua extensão vocal. Neste contexto: “Os modelos de performance musical de outros artistas que se tornam referências para os jovens parecem configurar um fator importante na decisão de tirar alguma música” (CORRÊA, 2008, p. 18), mas como fazer com que eles possam cantar as músicas de seus cantores preferidos sem prejudicar sua voz?

Percebo que a maior parte de meus alunos desconhece sua voz, extensão e potencialidades. Eles querem cantar igual às músicas que ouvem na mídia, não importando se as mesmas são ou não adequadas para o seu tipo de voz. Uma de minhas alunas, por exemplo, é fã da cantora Paula Fernandes, no entanto, possui uma voz muito aguda e leve, diferente da cantora, no entanto, ela não entende que é preciso fazer adequações e adaptação às músicas para que possa cantá-las sem causar-lhe algum problema no futuro. Contudo a transposição para uma tonalidade diferente provocaria algumas alterações no caráter da música, como a perda do “peso” e do efeito musical, o que não é a intenção da aluna.

Assim, além de minhas dificuldades em trabalhar com esse tipo de repertório, deparo-me com certa resistência de alguns alunos em trabalharem com as músicas de forma diferente. Como trabalhar aspectos técnicos com precisão quando os alunos têm uma ideia musical vaga, não sabendo exatamente o que buscam?

Os dilemas que tenho vivido em meu fazer docente diário têm me trazido muitas angústias, pois tenho como objetivo trabalhar de modo que meus alunos desenvolvam seu potencial vocal partindo de um repertório que seja de sua preferência e de seu cotidiano. Entretanto, quero fazê-lo de forma adequada, visando uma educação musical e não uma mera reprodução de músicas. Assim como não quero reduzir as aulas apenas ao repertório do gosto dos alunos, mas também abrir seus horizontes para outros tipos de música. Então, questionou-me: O que fazer para que eles ampliem seus repertórios musicais sem agredir seu gosto musical?

No entanto, esbarro em minhas limitações, como a minha insegurança que surge também do fato de minha inexperiência docente. Embora já tenha atuado, anteriormente, como professor em outra escola de música, essa experiência foi relativamente curta e não me possibilitou a construção de conhecimentos pedagógico-musicais consistentes. Meus conhecimentos e referências para ensinar advêm, principalmente, de minhas vivências enquanto aluno e dos professores que marcaram de forma significativa meu percurso com o canto.

Reflexões finais

Entendendo que um dilema, segundo Pacheco (1995, p. 55) “define-se por uma situação problemática que os professores enfrentam quer ao nível do pensamento, quer ao nível da prática, no decurso da actividade”, refletir sobre os dilemas e desafios diários que se apresentam em minha prática pedagógico-musical com o ensino de técnica vocal é fundamental para que encontre meios de superá-los.

É no processo de refletir sobre meus pensamentos e ações pedagógico-musicais que tenho a possibilidade de aprender com as situações dilemáticas que surgem no exercício da docência. Percebo que quanto maiores são os problemas que enfrento mais mobilização e empenho promovo para resolvê-los, o que permite o meu crescimento como professor.

Embora tenha narrado alguns dilemas e desafios que se encontram ainda presentes, já visualizo alguns progressos com os meus alunos, referente aos exercícios de técnica vocal. Assim, acredito que se continuar neste caminho, realizando algumas adequações no que diz respeito a aproximar o estudo das músicas populares ao da técnica vocal, de modo a obter um resultado sonoro imaginado pelos alunos dentro de seus gostos musicais, e utilizando-me de meios de tecnologia midiática posso atingir meus objetivos educativo-musicais promovendo o desenvolvimento vocal de meus alunos.

Referências

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-38.

PACHECO, José Augusto. *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar. 2007.

Roda cantiga musicalização itinerante - relato de experiência

Ana Isabel Goelzer Meira
bibagmeira@gmail.com
Clarice de Campos Bourscheid
claricebourscheid@gmail.com

Resumo: este relato pretende contar sobre o trabalho realizado no Projeto Roda Cantiga Musicalização Itinerante. Falaremos sobre a fundamentação teórica que embasa nosso trabalho bem como sobre a nossa prática pedagógica num recorte de turmas onde as crianças têm de 1 a 4 anos de idade. Neste texto apresentamos perspectivas no trabalho musical realizado com crianças de 0 a 4 anos de idade, direcionando para uma proposta pedagógica onde as crianças participam espontaneamente e ativamente das aulas. Através de atividades lúdicas a criança vai percebendo, experimentando e relacionando-se com a música. Em um ambiente alegre e positivo, é estimulada musicalmente, o que proporciona experiências que levam a construção de um caminho musical próprio. A apreciação a execução, o cantar, a improvisação, a composição, a construção de instrumentos, brincadeiras de roda, brincadeiras de dança, são os alicerces desse trabalho que busca um desenvolvimento pleno da criança. Exemplos de atividades musicais serão comentados como fundamento de nossa proposta pedagógica musicalização infantil.

Palavras-chave: Musicalização infantil, Infância, Encantamento.

Um pouco do que nos trouxe até o Roda Cantiga

“Para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta. Perdemos a linguagem do encantamento” (BACHELARD, 2001, p.113).

Pensamos que algo imprescindível nos dias de hoje é uma educação para o humano, onde este seja valorizado e seja priorizado o seu encantamento, uma vez que muito desse encantamento foi perdido ao longo dos tempos.

O que nos torna humanos?

O que nos torna humanos é precisamente nossas possibilidades criadoras, nosso poder de inventar o que não existe ainda, nos caracterizando como seres demiurgos em nossas possibilidades de instaurar outras realidades a partir do fazer ser o que não é. Nesta perspectiva, criar não é descobrir o oculto das coisas, mas fazer a materialidade ser o que não é, tanto na produção do conhecimento científico quanto na produção do conhecimento artístico. (RICHTER, 2002, p. 15).

No artigo de onde foi extraído o trecho abaixo, Nize Pellanda (2004) coloca que através da música podemos resgatar esse encantamento na escola e em outros âmbitos da educação. Pensamos que o ensino das artes em geral, mas em especial da música, seja um instrumento muito valioso para a uma formação mais completa das pessoas, onde haja um resgate da valorização do ver, do ouvir e do sentir.

O mundo foi desencantado. Vivemos um momento extremamente difícil da história da humanidade, como culminância de um longo processo no qual perdemos a capacidade de ver, de ouvir, de sentir. As emoções e a imaginação, elementos constituintes da realidade e do conhecimento, são relegadas a um plano inferior. Enfim, perdemos a capacidade de conhecer, o que compromete nosso viver [...]. Sem encantamento não há conhecimento. (PELLANDA, 2004, p.13).

Sobre o projeto Roda Cantiga

O Projeto Roda Cantiga é uma escola de música itinerante criada pelas professoras Biba Meira e Clarice Bourscheid em junho de 2011. A proposta do projeto é levar aulas de musicalização infantil para crianças de 0 a 8 anos de idade em espaços como condomínios, escolas e clubes, entre outros. As turmas montadas pelos interessados (pais, professores, avós, entre outros) devem ser compostas por 5 a 10 crianças e as aulas acontecem uma vez por semana com duração de 50 minutos. Nos deslocamos para os locais em que são formadas turmas com todo o material necessário para as aulas de música, como CD's, instrumentos musicais dos mais variados tipos, livros, fantoches, bonecos, aparelho de CD, entre outros.

Realização



Nas turmas as quais estamos relatando neste trabalho, há crianças de 1 a 4 anos de idade. As aulas contam com a presença de um cuidador por criança (mãe, pai, babá, vó, vô, etc) que ficam no ambiente da aula, ou em um ambiente próximo se a criança já estiver adaptada conosco. Quando solicitados por nós, ou o pelas próprias crianças, os cuidadores participam das atividades propostas, como no caso das brincadeiras de roda, construção de instrumentos, entre outras atividades. Em outros momentos a interação se dá apenas entre nós e as crianças, sem intervenção de outras pessoas.

O objetivo das aulas de musicalização é fazer a criança vivenciar a música, abrindo espaço para o seu próprio processo de construção do conhecimento musical. Através de atividades lúdicas, como cantar, tocar, dançar, interpretar, improvisar escutar, experimentar, brincar, compor, proporcionamos experiências musicais das mais variadas, estimulando o contato com a música.

Esta vivência musical da criança tem que estar ligada intimamente a um ambiente alegre, encantador, entusiasta e positivo, visando à construção de um vínculo afetivo entre o grupo. O afeto torna o ensino mais prazeroso, mais humano, além de estabelecer uma relação de respeito com as crianças. Como disse Freire em suas ideias sobre a pedagogia “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1997, p.160). Também para este caminho aponta Gainza (1982), ao falar sobre o espírito ou intuição pedagógica relacionados a alegria, prazer e motivação, em seu livro *Estudos de Pedagogia Musical* “educar-se na música é crescer plenamente e com alegria.” E acrescenta algo muito relevante para nós “desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar” (GAINZA, 1982, p.95). Ela ainda trata, em seu livro, do espírito pedagógico positivo, entusiasta, curioso, criativo, flexível e alerta, comunicativo e profundamente humano. Esse é, justamente, um dos alicerces do Roda Cantiga: proporcionar às crianças a vivência musical em um ambiente alegre e positivo, o que é fundamental para um aprendizado saudável e encantador.

Ao planejar as atividades para os encontros com os as turmas temos sempre em mente, pelo menos, três diferentes experiências: cantar, tocar instrumentos e dançar. Segundo Tafuri (2008, p.131), ao relatar sua experiência como professora de musicalização com crianças de zero a três anos, no projeto *InCanto*, e ao sugerir atividades para esta faixa etária, enfatiza a importância de se considerar sempre estas três formas de relacionar-se com a música e lembra que este dançar pode ser “simplesmente” mover-se com a música.

Através de atividades musicais que envolvem a voz falada e a voz cantada, unida aos instrumentos de percussão, ao teclado e ao violão, desenvolvemos inúmeras atividades. Esta voz é especialmente experienciada através de canções e de parlendas. Essas canções aparecem em seus diversos estilos como a canção folclórica brasileira, a canção composta para crianças, a canção popular brasileira, parlendas, canções folclóricas de outras regiões e países, entre outras.

A canção *Sopa* de Sandra Peres, do grupo Palavra Cantada, é um dos exemplos que podemos citar como uma das atividades bastante usada em nossas aulas. É uma música que as crianças adoram cantar, brincar, tocar e improvisar sobre a letra. *O quê que tem na sopa do neném? Será que tem mandioca? Será que tem minhoca? Será que tem repolho? Será que tem piolho?*

Com rimas divertidas, essa canção abre espaço para o imaginário e para a improvisação das crianças. Ao serem solicitadas, através da canção, a responder o que tem em sua sopa, as crianças se divertem usando a imaginação e a sua expressão musical na forma de improvisos. Pratinhos de sopa de plástico e colherinhas são os instrumentos de percussão usados nessa atividade, onde as crianças tocam livremente ao mesmo tempo em que cantam. Algumas crianças usam os pratinhos e colherinhas para brincar de “comidinha”, o que torna a aula mais divertida e diversificada. De acordo com Joly (2003, p. 124) é importante “repetir muitas vezes as músicas que as crianças já conhecem e gostam de cantar ou dançar, pois isso cria um clima de segurança e relaxamento, já que as crianças estão participando de uma atividade familiar”. Por isso costumamos repetir parte do repertório nas aulas, buscando trazer alguma novidade, mas sempre mantendo elementos já familiares para os alunos.

O tocar e o contato com fontes sonoras diversas são fundamentais para o processo de construção musical de uma criança. Apresentar para ela um instrumento e incentivá-la a tocar e a explorar seus sons de várias maneiras faz com que ela descubra o seu fazer musical. Os diversos instrumentos que levamos para a aula de música são próprios para que a criança possa manusear livremente. Entre violão e teclado, flauta e pandeiro, chocalhos e tamborins, ganzás e cazús, a criança possui uma variedade de instrumentos com diferentes sons ao seu alcance. E entre brincadeiras, jogos e atividades ela vai explorando e descobrindo esse universo musical. É importante que a criança toque livremente o instrumento, como elas mesmas dizem “do meu jeito”. Ressaltamos que isso não quer dizer que por trás dessas ações não exista uma intencionalidade nossa, muito antes pelo contrário. A respeito de fontes sonoras Brito (2003) nos fala, em seu livro *Música na Educação Infantil* que “vale lembrar, mais uma vez, que o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento” (BRITO, p.65, 2003).

As crianças adoram manusear qualquer tipo de instrumento. Um dos momentos preferidos por elas, em nossas aulas, além de tocar os instrumentos de percussão, é tocar teclado. Em algum momento da aula todas se direcionam para o teclado e começam a explorar seus sons através de diversas formas. É muito divertido e instigante para as crianças esse contato com o instrumento. Gainza (1988) fala de uma forma bem humorada sobre o piano “praticamente todas as crianças que chegam a uma casa onde há um piano, vão diretamente tocá-lo. Cada um a sua maneira, mas é muito raro- só quando se trata de crianças muito inibidas- que não queiram testá-lo ou explorá-lo”. E assim as crianças agem em nossas aulas. “A criança é que deverá ligar-se ao piano, instrumento que ainda não conhece; é ela quem vai explorá-lo e usá-lo para *dizer e fazer* o que tiver vontade” (Gainza, 1988, p. 118). Isso vale para todos os instrumentos que levamos para as aulas, inclusive os instrumentos que construímos com as próprias crianças como os chocalhos. Esse livre tocar muitas vezes está acompanhado de cantos espontâneos, de improvisos realizados pelas crianças.

As atividades com a dança ocorrem de diversas maneiras, através de múltiplas brincadeiras de roda e outras ações que incentivam o movimento, estando presente em toda e qualquer atividade da aula, uma vez que música é movimento. Muitas brincadeiras folclóricas também são resgatadas como *Caranguejo não é peixe* e *A canoa virou*, entre tantas outras que estão presentes na cultura popular brasileira infantil. Para Veríssimo de Mello a cantiga de roda “é brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto” (Mello, 1965, p.165). O simples dançar, fazer trenzinho, fingir que estamos em um barco, pular, levantar os braços, bater palmas, bater os pés. rodopiar faz com que as crianças participem com mais intensidade das aulas e se relacionem com a música através do brincar.

Além do cantar, tocar e dançar, a apreciação faz parte do processo de aprendizagem musical. Para Beyer (2009) é importante que as atividades de apreciação estejam presentes nos processos de musicalização tanto como uma atividade complementar como também uma forma de aguçar a audição dos ouvintes. As atividades de apreciação musical aparecem em várias ocasiões em nossas aulas e sob diversas formas, como em momentos em que nós, professoras, tocamos e cantamos alguma música para que, em seguida, todas as crianças cantem e toquem conosco. Ou quando apresentamos uma música através de uma reprodução no aparelho de som, ou ainda quando cantamos alguma canção para que a turma aprecie. Uma das músicas que despertam grande interesse e curiosidade nas crianças é *O trenzinho do caipira*, de Villa Lobos. Podemos notar diferentes reações nas crianças, como um encantamento, ao imaginarem um trem, ou o medo, talvez por alguma melodia que as amedronte, entre outras possibilidades que vão depender do imaginário de cada uma.

Em nossas aulas, livros (de pano, de plástico, de papel, de madeira), fantoches, bonecos e outros objetos infantis possuem destaque especial e são utilizados para enriquecer o aprendizado musical. As

crianças adoram histórias e a partir de contações montamos um ambiente em que fantasia e música se misturam. Um dos exemplos é a história da *Chapeuzinho Vermelho*. Ao mesmo tempo em que relatamos a história, tiramos de nossas sacolas uma capa vermelha, um lobo (fantoche), uma cestinha, papel picotado e amassado (comida para a vovozinha). As reações de encantamento estão sempre presentes. *Eu quero! Eu sou a vovó! Eu sou a Chapeuzinho!* A participação das crianças na encenação da história faz com que elas vivenciem, não só a história, mas também a música em um ambiente repleto de imaginação e brincadeiras. A canção da Chapeuzinho Vermelho é uma das músicas que as crianças mais gostam de cantar em nossas aulas.

Para Brito “a importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Mesmo para bebês e crianças pequenas, é importante ouvir alguém que conta ou narra algo independentemente do significado semântico” Brito (2003, p.161). E a autora cita a própria história da *Chapeuzinho Vermelho* como um exemplo a ser usado em sala de aula.

Considerações finais

Em nossos caminhos traçados como professoras do Projeto Roda Cantiga, entendemos que a música relaciona-se com a brincadeira com a curiosidade com o encantamento e o imaginário. A música é o cantar, tocar e improvisar, é o compor, dançar, criar e inventar. É ver, ouvir e sentir. É um caminho onde essas relações se entrelaçam e onde a afetividade, a alegria e o respeito aos alunos estão presentes, sendo condutores de um aprendizado mais completo e mais humano.

Em nossas experiências, a criança envolvida nesse ambiente motivador e lúdico, sente prazer e alegria em aprender. Como explica Richter (2009):

A criança passa a brincar e, jogando com a imaginação, aprende a falar, a desenhar, pular, cantar, modelar, dançar e pintar, criando poeticamente as estruturas cognitivas e emocionais que lhe permitem, simultaneamente, no ato de organizar a sua subjetividade, a organização objetiva do mundo a sua volta. (RICHTER, 2009. P. 40).

Através das brincadeiras, dos jogos, das atividades, notamos um desenvolvimento musical considerável com o passar das aulas. Uma desenvoltura com o repertório, com os instrumentos, com o relacionamento entre colegas e professoras e um envolvimento bastante compensador nas atividades musicais.

Entendemos a musicalização como um processo de aprendizagem da linguagem musical, onde todos os fatores citados acima são condutores de um aprendizado mais abrangente, contribuindo para a formação plena do indivíduo. É neste sentido que pensamos poder auxiliar nossos alunos. Aqui, citamos novamente Richter (2002), pois concordamos com a importância de “sublinhar a capacidade humana de transformar, desde a infância, o fenômeno natural (não-humano) em fenômeno poético (humano)” (RICHTER, 2002, ANPED, set./out)

A cada nova aula do Roda Cantiga, nosso trabalho é questionado e avaliado por nós. O aperfeiçoamento do ensino, como também novas ideias e perspectivas são discutidos constantemente. A possibilidade de estabelecer uma pesquisa sistematizada sobre o trabalho com o projeto Roda Cantiga é um dos objetivos por que, uma de nós, estar no Mestrado em Educação da UNISC, para assim favorecer uma maior fundamentação para o nosso trabalho. Pensar e trabalhar as questões que envolvem a dimensão formativa da arte e o papel da musicalização infantil neste contexto é o foco inicial deste mestrado. A pesquisa deverá ser feita com as crianças participantes do projeto, durante os encontros das aulas, no decorrer do ano de 2013.

Para finalizar este relato, que contou um pouco da nossa trajetória conjunta como professoras e idealizadoras desse projeto e que agora completa um ano de vida, queremos dizer que o Roda Cantiga surgiu de um encontro e que, ao mesmo tempo vem se constituindo desde toda nossa trajetória como pessoas, como professoras e como artistas. Este encontro se deu na Especialização em Pedagogia da

Arte, na Faculdade de Educação da UFRGS, no ano de 2010, onde nos conhecemos. Assim, queremos dizer que estamos no começo de uma jornada juntas e buscando desde o início, um caminho de encantamento com nossos alunos e suas famílias.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEYER, Esther. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia.(org.). *Pedagogia da música*. Experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 123-129.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra. 1997.

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

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. *Apresentação*. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, ago. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 março. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200002>.

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*.

MELLO, Veríssimo. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1965.

RICHTER, Sandra R.S. *Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana*. Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação, manifestos, lutas e utopias. Minas Gerais, Caxampú: ANPED, set/out. 2002.

Fonte: www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf
Acesso em: 20/03/2012.

PELLANDA, Nize Maria. *A música como reencantamento: um novo papel para a educação*. In: ABEM nº 10. Mar. 2004.

TAFURI, Johanella. *Infant Musicality. New Research for educators and parents*. Englanad.ASHGATE , 2008.

Um coral de cantoterapia: relato de experiência

Raquel Mendes Santos

Resumo: Este artigo é parte do trabalho desenvolvido para obtenção do título de Especialização no Programa de Pós Graduação em Regência Coral com capacitação para Docência do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Trata-se de um relato de experiência que teve como objetivo a experimentação do canto coral como agente terapêutico, baseado em práticas pedagógicas empíricas e da musicoterapia, com um coro misto, heterogêneo, com pouca ou nenhuma vivência musical. A opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica e a investigação do coro de forma observacional. Foi questionada a possibilidade de encontrar bons resultados neste tipo de grupo independentemente da qualidade vocal dos participantes, através de um trabalho que procurava sobretudo envolver o aluno no fazer musical, na apreciação, percepção e vivência musicais. A motivação do tema deu-se pela observação de que há grande procura por aulas de canto em busca de bem-estar e da melhora da autoestima, sendo assim, seu foco é o da prática do canto não como objetivo final, mas como um conjunto de técnicas para o alívio do estresse, para a socialização e entretenimento, através de uma pedagogia afetiva e do uso de dinâmicas de grupo para obter-se o bem-estar físico e psicológico do indivíduo, podendo ser aplicado com grupos de todas as idades e contextos sociais.

Palavras-chave: Cantoterapia, Canto-coral, Musicoterapia.

Introdução

Para iniciar tal projeto foram estabelecidos os seguintes questionamentos: Qual a contribuição concreta do canto coral como atividade terapêutica? Somente coristas afinados podem usufruir dos efeitos benéficos da prática musical? Que tipos de ferramentas o professor/regente pode usar para o crescimento do conhecimento dos alunos/coralistas, no que diz respeito à apreciação, solfejo e música em grupo?

Muitos indivíduos apesar de gostarem muito de cantar, não podem ser classificados como “talentosos”, pois têm algum grau de dificuldade em cantar afinado. A partir de 2005, como professora de técnica vocal, comecei a notar que havia a necessidade de um trabalho diferente com os alunos, pois muitos procuravam as aulas de canto apenas por terapia. Tanto no coral como nas aulas particulares, percebi que o resultado final desejável deixava de ser a qualidade vocal e sonora do grupo, mas o prazer que o canto podia proporcionar, ou seja, a arte de cantar se tornara meio e não fim, como sugere Mathias:

Assim é nossa proposição: buscar o som de cada ser humano para que ele possa se inserir num processo de educação musical libertadora, partindo de sua própria beleza interior, do seu saber, que no sentido original significa SENTIR O GOSTO, PERCEBER. [...] Através desta experiência musical é que vamos nos descobrir, dar um novo sentido à nossa vida, buscando todos os sons interiores, para que possamos transmitir ao mundo a música da vida humana. (MATHIAS, 1986, p.21).

Trabalhando a voz, o corpo e a mente

Primeiramente faz-se necessário expor as definições encontradas para alguns dos substantivos aqui utilizados:

Terapia (do grego: *ἐπιτάχισμα* - “servir a deus”) ou terapêutica significa o tratamento para uma determinada doença pela medicina tradicional, ou através de terapia complementar ou alternativa. (pt.wikipedia.org/wiki/Terapia).

Musicoterapia, segundo a World Federation of Music Therapy, é a utilização da música e/ou de seus elementos constituintes, ritmo, melodia e harmonia, por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, em um processo destinado a facilitar e promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, a fim de atender as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia busca desenvolver potenciais e/ou restaurar funções do indivíduo para que ele ou ela alcance uma melhor qualidade de vida, através de prevenção, reabilitação ou tratamento. (pt.wikipedia.org/wiki/Musicoterapia).

Realização

Segundo Benenzon (1981, p.11), a musicoterapia é o campo da medicina que estuda o complexo som-ser humano-som, para utilizar o movimento, o som e a música, como objetivo de abrir canais de comunicação no ser humano, para produzir efeitos terapêuticos, psicoprofiláticos e de reabilitação no mesmo e na sociedade.

As aplicações da música mais evidentes e mais fáceis nas terapias são as recreativas. O tamanho e natureza do grupo cujo denominador comum tem que ser estabelecido deve ser levado em consideração, pois, segundo ALVIN (1984) em um grupo grande o uso generalizado da música pode diminuir os efeitos sobre o indivíduo; grupos de até 15 pessoas dão ao seu condutor a oportunidade de observar a conduta pessoal de cada indivíduo. A faixa etária do grupo estudado foi de 15 a 40 anos. Também é importante relatar que tivemos participantes que vieram com indicação de psicólogo e de uma fonoaudióloga.

Segundo Sonia Joppert, musicista que trabalha com esta disciplina há 27 anos, (http://www.cantoterapia.com.br/o_que_e_cantoterapia.php) a cantoterapia é uma aula de canto muito mais abrangente que se propõe a aprimorar a voz cantada, mediante variados exercícios de técnica vocal associados à parte psicológica e musical do aluno, baseando-se em técnicas e disciplinas de diferentes origens: canto e impostação da voz, análise transacional, programação neurolinguística (PNL), musicoterapia, expressão corporal, teatro, dinâmicas de grupo, biodança, arteterapia e meditação. Quanto a seus benefícios, afirma Joppert:

Desde 1983, ano de sua criação, a Cantoterapia vem obtendo resultados surpreendentes e comprovados nas seguintes áreas da vida: Na capacidade de cantar de forma livre, com boa técnica e qualidade de interpretação; Na possibilidade de gostar e admirar a própria voz; Na desinibição e soltura ao se colocar em evidência; Na comunicação com uma plateia; Na saúde física (liberação da endorfina); Na melhora do sistema imunológico; Nos relacionamentos interpessoais; No equilíbrio emocional (pois também é um processo de relaxamento e paz interior); No despertar de talentos adormecidos; Na autoestima, autoconfiança, autovalorização e autoaceitação. (JOPPERT, 2010).

Um novo profissional: o cantoterapeuta

Quem busca uma aula de canto ou um grupo coral certamente se beneficiará de uma terapia. Quem busca um grupo de cantoterapia poderá também, obter os benefícios de uma aula de técnica vocal. “A finalidade da cantoterapia, no entanto, não é o de formar um cantor, mas uma pessoa que possa desfrutar de seu próprio “instrumento interno” para eliminar o estresse e liberar-se de conflitos psicológicos e também das patologias orgânicas, que na maior parte dos casos são originados de um desequilíbrio nervoso, endócrino e imunológico. (DE FONZO, 2010 p.38).

Difícilmente o maestro é também um terapeuta, e ao terapeuta, ao contrário, falta um conhecimento de canto e de música. Segundo DE FONZO (2010, p.39), a figura do cantoterapeuta não é ainda bem definida no quadro profissional atual e os próprios musicoterapeutas estão há apenas algumas dezenas de anos consolidando seu ofício. Para os cantoterapeutas, deseja-se que uma especialização seja em breve constituída no plano da prática clínica multidisciplinar. De Fonzo propõe que a cantoterapia seja tratada como uma *co-terapia*.

Utilizamos aqui o termo cantoterapeuta para então designar o regente que busca para seu coro o exercício de uma terapia, e dentro deste pensamento, podemos citar MATHIAS (1986, p.18), que afirma:

O Maestro, líder, é aquele que faz com que as pessoas cresçam, aquele que valoriza o esforço de cada elemento através de inter-relações pessoais, buscando uma unidade dentro do grupo. E só podemos conseguir esta unidade pela fraternidade, nos conhecendo melhor em nossas aspirações e nos compreendendo melhor em nossas limitações.

Podemos concluir que o regente que deseje ser um cantoterapeuta, precisa, além das qualidades musicais imprescindíveis, desenvolver uma pedagogia afetiva que permita a seus coralistas sentirem-se o mais a vontade possível nos ensaios.

Aspectos relevantes para as práticas e dinâmicas dos ensaios

Somos capazes de identificar diversos atributos não-verbais presentes na voz de um interlocutor, tais como sexo, idade, procedência e nível sócio-cultural mesmo que este não seja visível, como, por exemplo, em uma conversa ao telefone. Podemos ainda perceber características menos sutis tais como sentimentos e emoções. A leitura da voz e do seu efeito sobre os ouvintes, que identificam algumas características da qualidade vocal, nem sempre conhecidas por aquele que produz a voz, cujo perfil vocal, em geral, é condicionado por vivências pessoais, é conceitualmente definido como Psicodinâmica Vocal. (http://www.saudevocal.com.br/psicodinamica_vocal/).

A qualidade vocal, por sua vez, segundo BEHLAU e ZIEMER (1988), é o conjunto de características que identificam uma voz humana, relacionando-se da composição dos harmônicos da onda sonora à impressão total criada por essa voz. Para uma avaliação terapêutica, podem ser empregados basicamente, três níveis de leitura vocal: biológica, psicológica e sócio-educacional. As informações de natureza biológica dizem respeito às características fisiológicas do indivíduo. A dimensão psicológica, que foi a mais enfatizada neste trabalho, fornece informações sobre a personalidade e estado emocional do indivíduo no momento da emissão. A maneira como um indivíduo usa sua voz reflete sua psicodinâmica. Uma das características bastante perceptíveis da psicodinâmica vocal é a ressonância. “O que dá ao som vocal a sua sonoridade, a sua penetração, a sua cor, e o poder emotivo são as vibrações do ar nas cavidades do instrumento humano”. (VILELLA, 1961, p.79). Conforme a utilização das cavidades do aparelho fonador – pulmões, laringe, faringe, cavidade bucal, cavidade nasal e seios paranasais, também chamadas de caixas de ressonância, pode-se agregar mais ou menos harmônicos, o que influencia na qualidade vocal e na estética de uma voz, embelezando-a ou não.

Podemos identificar diversas características emocionais através da sonoridade e aspectos de uso das caixas de ressonância, como voz tensa, agressividade, afetividade e sensualidade. (BEHLAU e ZIEMER, 1988, p.85). Para o trabalho de cantoterapia é importante tratar problemas vocais além das questões fisiológicas, o que pode ser obtido através de uma percepção mais sutil dessa sonoridade emitida pelo cantor também na voz falada.

Segundo Behlau e Ziemer (1988) outros parâmetros vocais podem também indicar alterações na expressão e emoção do indivíduo, tais como a respiração, a região da voz falada, a extensão vocal, a intensidade, a articulação e os maneirismos, cabe ao regente ou ao cantoterapeuta ser observador o bastante para perceber onde existem desequilíbrios e tentar identificar possíveis soluções.

Outro aspecto relevante é a propriocepção, ou seja, “um desenvolvimento das sensações internas e percepções auditivas para chegar ao monitoramento consciente da própria conduta vocal” (FERREIRA e ANDRADA E SILVA, 2002, Cap.2, p.7).

Para este grupo de cantoterapia, procurou-se oferecer atividades onde os indivíduos pudessem tomar conhecimento do funcionamento da voz em relação ao corpo, através de exercícios de relaxamento físico e mental. (MATHIAS, 1986, p.28). Aos participantes foram propostas as seguintes atividades:

Alongamentos, retificação postural, relaxamento e automassagem. (FERREIRA e ANDRADA E SILVA, 2002; MATHIAS, 1986; BEHLAU e ZIEMER, 1987; GOULART e COOPER, 2002)

Autopercepção e correção da dinâmica respiratória. Após os participantes reconhecerem a modalidade respiratória executada por cada um até então, foram propostos exercícios para adequação da mesma. O trabalho desenvolvido nesta etapa é um dos mais importantes, pois visa um melhor abastecimento na inspiração e um melhor uso do sopro expiratório para uma sonorização adequada,

seja na fala ou no canto. (BAÊ e PACHECO, 2006; BEHLAU e REHDER, 1997; BEHLAU e ZIEMER, 1987; FERREIRA e ANDRADA E SILVA, 2002; GOULART e COOPER, 2002; MATHIAS, 1986).

Correção de condutas vocais incorretas: uso de tensão ou esforço ao falar e/ou cantar. Segundo FERREIRA e ANDRADA E SILVA (2002, p.12) uma das principais causas de perda de eficiência vocal, cansaço, ardência, ressecamento ao falar, falta de projeção e prejuízos na qualidade da voz vem do uso de uma fonação com constrição da musculatura laríngea por excesso de tensão nas pregas vocais e/ou presença de golpes de glote, ou seja, o uso de um ataque tenso ao iniciar uma sonorização. Para correção deste problema, foram utilizados exercícios para retirar o esforço e suavizar a emissão.

Conhecimento dos cuidados de higiene vocal. Foram apresentadas todas as propostas de higiene vocal obtidas na literatura estudada para que cada integrante pudesse repensar seus hábitos e buscar uma nova conduta visando sua saúde vocal e também global. (BAÊ e PACHECO, 2006; BEHLAU e REHDER 1997; BEHLAU e ZIEMER, 1987; FERREIRA e ANDRADA E SILVA, 2002; GOULART e COOPER, 2002; MATHIAS, 1986; VILLELA, 1961).

Para iniciar a produção vocal foram usados exercícios de vocalizes de aquecimento e técnica vocal. Todas estas atividades eram propostas para serem executadas em um ambiente de informalidade, procurando induzir os integrantes a não terem medo de errar. Um dos temas que SOBREIRA (2002) mais afirma é que comentários negativos a respeito da atuação vocal de uma criança ou adulto podem produzir reflexos negativos, tolhendo sua capacidade de se expressar vocalmente e desmotivando-o a tentar. Muitas são as causas e os níveis de desafinação vocal, e quase sempre o indivíduo, com o treinamento adequado, é capaz de melhorar.

Um dos objetivos do grupo foi aprender a lidar com o medo de cantar em público, então foram utilizadas dinâmicas onde todos pudessem cantar de forma descontraída. A maior parte das músicas foi transmitida de forma oral, através da repetição para memorização. Como o grupo era totalmente amador e com sérios problemas de afinação, foi dada bastante importância aos exercícios de vocalizes na primeira parte de cada encontro.

Muitas pessoas têm um desejo forte de aprender a cantar, mas têm vergonha de se expor, principalmente em grupo, por se acharem desafinados. Neste trabalho foi deixado bem claro que qualquer pessoa poderia aprender a cantar e todos perceberam que em um grupo onde se sentiram aceitos, ficou mais fácil perder a insegurança e passaram a se divertir com os erros e acertos. Um coralista que trabalha o dia todo e, cansado, vai ainda para o ensaio, não busca ideais estéticos, mas apenas um tempo de lazer, com a função terapêutica de liberação de tensões e estresse (ROCHA, 2004, p.99).

Como a maior parte do grupo não tinha experiência em canto, foi necessário investir longos períodos na preparação vocal. Também foi dispensado um tempo considerável em cada ensaio, propositadamente, para que o grupo se socializasse, através de bate-papos, rodas de discussão, danças circulares e dinâmicas com o aprendizado de pequenas canções ou cânones, o que poderia acontecer antes, durante ou após a parte prática do ensaio.

Os ensaios, em sua maioria, seguiram o cronograma abaixo, totalizando 30 encontros de 2 horas cada:

Tabela 1: Cronograma de Ensaios.

| Parte do Ensaio | Tempo |
|--|--------------|
| Relaxamento / alongamento corporal | 5 min |
| Exercícios de respiração e apoio | 10 min |
| Exercícios de vocalizes e percepção rítmica e melódica | 20 a 30 min |
| Audição e ensaio das músicas | 45 a 50 min |
| Outras atividades, danças e dinâmicas de grupo | 25 a 40 min |

Para a preparação vocal do grupo, seguiram-se as normas de higiene vocal e o cuidado de respeitar as tessituras, principalmente por tratar-se de coro misto com pouco ou nenhum conhecimento prévio. É de suma importância que o regente perceba os limites de cada indivíduo e trabalhe dentro de suas possibilidades. Os exercícios de relaxamento, respiração e aquecimento vocal são fundamentais para um bom resultado livre de problemas futuros para os membros. (MATHIAS, 1986; BEHLAU e REHDER, 1997).

Apreciação musical e aprendizado em grupo

Os ensaios do grupo de cantoterapia serviam também para incutir nos alunos o gosto pelo conhecimento da história das obras, o que fazia com que os membros se sentissem mais próximos do objeto a ser realizado. Após definida a data do Recital duas coisas interessantes aconteceram. Primeiramente os coralistas ficaram amedrontados, pois a situação cômoda em que jaziam seria finalmente quebrada. Eles já haviam passado pela parte mais difícil nos ensaios que era a de se expor, perder a vergonha e soltar a voz de fato e agora que haviam se acostumado com os colegas, teriam que se apresentar a familiares e a estranhos. Por outro lado, houve uma motivação ainda maior nos ensaios, pois finalmente iriam revelar o quanto tinham aprendido. Entre os depoimentos finais houveram comentários do tipo: “me divirto muito com o pessoal, e gosto de todos, cada um com seu jeito diferente de ser” e “no começo não havia ficado muito empolgada com o convite para participar do coral pois achava que seria um coral *bem certinho*, porém percebi que era uma hora para relaxar, esquecer dos problemas e apenas curtir as músicas”.

Conclusão

A proposta deste tipo de programa não visa sanar os problemas que levam à desafinação vocal, mas tenta resgatar a autoestima do participante e o ajuda a encontrar caminhos para lidar com o medo, a vergonha e a insegurança, descobrindo um ponto de equilíbrio ao se expor. Neste trabalho o importante foi o processo, e não o resultado.

Quanto à ação terapêutica, pode-se afirmar que a cantoterapia é realmente uma ferramenta muito adequada para os dias de hoje, onde a busca por soluções contra uma vida agitada e estressante são de suma importância para pessoas de todas as idades. Diante disto, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados, tanto no aprendizado particular, como na notória felicidade dos alunos. Conclui-se também que o canto coral contribui para a vivência geral dos indivíduos, para agregar conhecimento e cultura e o presente trabalho comprova que pessoas sem requisitos musicais também podem desfrutar das benesses do canto.

Referências

ALVIN, Juliette. *Musicoterapia*. Barcelona: 1ª reimpressão, Paidós ediciones, 1984.

BAÊ, Tutti. *PACHECO, Cláudia. Canto: equilíbrio entre corpo e som: princípios da fisiologia vocal*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.

BEHLAU, Mara Suzana e ZIEMER, Roberto. FERREIRA, Léslie Piccolotto, org. *Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia*. São Paulo: Summus, 1988. Part II.

_____ & REHDER, Maria Inês. *Higiene vocal para o canto coral*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BENENZON, Rolando. *Manual de Musicoterapia*. Barcelona: Editorial Paidós, Ibérica S.A., 1981 (p.11)

DE FONZO, Mirella. *Cantoterapia. Il teorema del canto*. Roma: Armando, 2010.

FERREIRA, Léslie Piccolotto, ANDRADE E SILVA, Marta Assumpção de, organizadoras. *Saúde Vocal. Práticas Fonoaudiológicas*. São Paulo: Roca, 2002.

GOULART, Diana. COOPER, Maly. *Por todo canto: método de técnica vocal: música popular*, v.1. São Paulo: G4 Editora, 2002.

JOPPERT, Sônia. *Cantoterapia*. Disponível em: <www.cantoterapia.com.br>. Acesso em 21/01/2011.

MATHIAS, Nelson. *Coral, um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

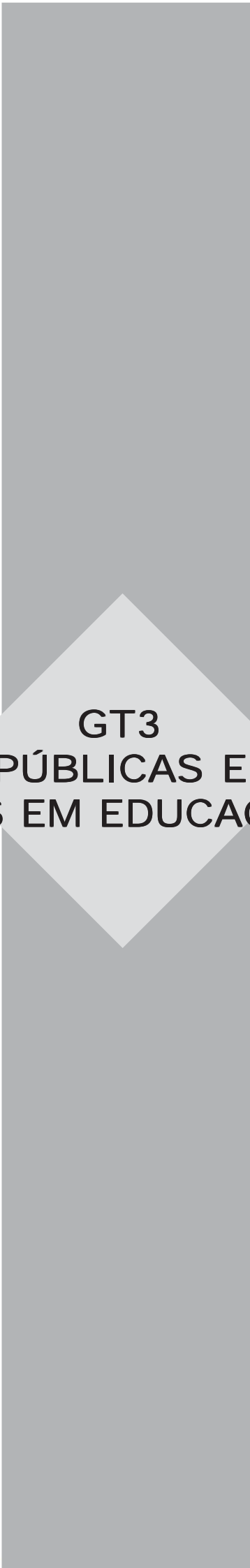
ROCHA, Ricardo. *Regência: uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

Saúde vocal. Psicodinâmica vocal. Disponível em: http://www.saudevocal.com.br/psicodinamica_vocal/, Acesso em 06/08/2010.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Desafinação Vocal*. Rio de Janeiro: 2002.

VILLELA, Eliphaz Chinellato. *Fisiologia da voz*. São Paulo: Ricordi, 1961.

WIKIPEDIA, A enciclopédia livre. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em: 21/01/2011.



GT3
POLITICAS PÚBLICAS E PROJETOS
PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

A inserção da disciplina de arte - música no Colégio de Aplicação da UFSC

Maria Cristiane Deltregia Reys (UFSC)
cris_reys@hotmail.com
Luciano Py de Oliveira (UFSC)
lucianopy@gmail.com

Resumo: O presente artigo relaciona-se à pesquisa intitulada “A trajetória da disciplina de Arte - Música no Colégio de Aplicação da UFSC (1961-2011)”, cujo projeto está vinculado ao grupo EBA – Educação Básica e Arte, CNPq. A partir do estudo, em fase inicial, pretende-se analisar a trajetória da disciplina; compreender como foi implementada; investigar modificações metodológicas, de conteúdos e objetivos; e analisar influências sofridas por mudanças na legislação brasileira. A investigação se insere no campo da História das Disciplinas Escolares, tomando-se como referência estudos de autores como Goodson (1997, 2008) e Silva (2002) sobre a História do Currículo Escolar; Aires (2006); Bittencourt (2003) e Chervel (1990) sobre a História das Disciplinas Escolares; Fonterrada (2008); Bellóchio (2000); Fucci Amato (2007; 2008); Mateiro (2000); Fucks (1991); Souza (1991, 2008) e Figueiredo (2003) sobre aspectos históricos da Educação Musical; entre outros. Além desses trabalhos, serão analisados documentos do Ministério da Educação que regulamentam o ensino na escola pública (BRASIL, 1961; 1971; 1979; 1996; 1997; 2008). De natureza qualitativa, a pesquisa encontrará apoio metodológico na História Oral, cujos dados serão coletados mediante depoimentos de profissionais que presenciaram a inserção da disciplina e suas modificações ao longo dos anos. Além desses depoimentos, documentos como ementas e planejamentos, entre outros, serão utilizados como fontes de informação. Como resultados preliminares, trazemos um breve histórico sobre a inserção da disciplina de Arte no currículo do Colégio por ocasião de sua fundação, em 1961, e do aparecimento da Música anos mais tarde. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender a atual estrutura e vislumbrar modificações curriculares e metodológicas na disciplina.

Palavras-chave: Educação Musical, História das disciplinas escolares, Colégio de Aplicação.

Introdução

A disciplina de Arte encontra-se na grade curricular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina desde sua criação, em 1961. A partir de relatos informais de alguns funcionários e alunos, percebe-se que a disciplina tem sido reestruturada na grade curricular dos diferentes segmentos do ensino fundamental, assim como quanto a metodologias, conteúdos programáticos e objetivos específicos.

Ressalta-se que no período focalizado por esta pesquisa, o ensino de música passou por diversas fases de transição no Brasil como, por exemplo, a substituição do Canto Orfeônico de Villa-Lobos pela Educação Musical em 1964, a implementação da disciplina polivalente de Educação Artística em 1971 (FONTEERRADA, 2008), e, recentemente, a lei que torna obrigatório o conteúdo ‘música’ na disciplina de Arte, em 2008. É possível que essas modificações na legislação, assim como modificações na vida cotidiana da sociedade, influenciaram ou até mesmo determinaram as tendências pedagógicas e as adaptações curriculares da disciplina.

Por ocasião da fundação do Colégio de Aplicação, a abordagem das linguagens acontecia de forma integrada devido ao fato de que o único professor contratado para a disciplina era formado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. A chegada de uma professora com habilitação em Música se deu apenas em 1978.

A partir do ano de 1981, os professores de arte propuseram uma sistemática onde cada aluno deveria ter no mínimo dois anos de contato com cada linguagem artística, evidenciando a necessidade de contratação de professores com habilitações específicas nas linguagens de Música, Artes Visuais e Teatro, este último contratado pela primeira vez neste período. O corpo de professores aumentou aos poucos, configurando-se o quadro atual de oito professores, sendo três de artes visuais, três de teatro e dois de música.

Desde 1993, as linguagens estão presentes no currículo de todas as séries do Ensino Fundamental (E.F.) e no 1º ano do Ensino Médio (E.M.), de forma intercalada. Inicialmente, Artes Visuais atuaram na 1ª, 3ª e 6ª séries do E.F.; Música, na 2ª e 5ª séries; Teatro na 4ª e 7ª séries. Nesse modelo proposto, foram criadas oficinas com ênfase em ensino instrumental, flauta doce e violão. Ao longo dos anos, a flauta doce passou a ser abordada na 5ª série e o violão na 8ª série do E.F. e 1º

ano do E.M. Vale ressaltar que, nestes dois segmentos – 8ª série e 1º ano – os alunos, que já tiveram um contato aprofundado com cada linguagem artística, poderiam escolher uma das três linguagens artísticas, sendo oferecidas oficinas curriculares de todas as linguagens no contraturno, permitindo cursar aquela que mais agradasse.

Em 2008, com a inserção do ensino de nove anos, surgiu a proposta de um ensino de Arte com as três linguagens no 1º ano (turmas com 6 anos de idade), com uma hora/aula cada. Nesse mesmo ano, surgiu outra alteração, desta vez no 1º ano do E.M.: a disciplina foi inserida na grade curricular do turno, porém com carga horária reduzida para uma hora/aula. Esta proposta se deu porque, como constatado tanto por professores de Arte quanto pela Supervisão Escolar, os alunos do 1º ano do E.M. passaram a apresentar uma forte tendência para faltar às aulas, bem como uma forte desmotivação¹. A possibilidade de escolha entre as linguagens foi mantida.

Com a realização de concursos públicos para efetivação de professores no Colégio de Aplicação, conseguiu-se obter mais um professor de Teatro para a Disciplina. Desta forma, em 2011, o 1º ano do E.F. inicia com as três linguagens; o 2º passa a ter Artes Visuais e Teatro; a partir do 3º ano, é oferecida uma linguagem a cada série, com carga horária de 2 h/a semanais, acompanhando a estrutura já consolidada. O 9º ano do E.F. e o 1º do E.M. continuam com a possibilidade de escolha da linguagem, com oficinas curriculares no contraturno.

No início de 2011, a partir da efetivação de um novo grupo de professores na disciplina de Arte, a estrutura curricular e de organização de conteúdos tem sido repensada, a partir do que surgem questionamentos como: De que modo e a partir de quais necessidades se delineou a atual estrutura curricular? Como a disciplina de Arte-Música foi inserida no contexto do colégio de aplicação? Quais foram as modificações metodológicas, de conteúdos e objetivos ao longo do período? Que concepções de ensino de música permeiam essas modificações? Que acontecimentos motivaram as alterações curriculares e metodológicas? Quais as relações entre essas alterações e as alterações legislativas? Como a disciplina tem sido articulada às outras linguagens artísticas? Em que medida vem atendendo as expectativas da comunidade?

Desses questionamentos surge a necessidade de um estudo acerca do trajeto da disciplina de Arte-Música no currículo escolar, o que se justifica pela necessidade de compreender a atual estrutura e vislumbrar modificações na proposta curricular e metodológica da disciplina. Assim, propõe-se, como objetivo principal, investigar a trajetória desta disciplina no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1961 até 2011. Busca-se ainda, especificamente, analisar modificações curriculares, metodológicas, de espaço e estrutura pelas quais tem passado esta área do conhecimento nos primeiros cinquenta anos do Colégio, assim como as motivações dos sujeitos que acompanharam estes processos.

A pesquisa histórica delinea-se de natureza qualitativa e busca sustentar-se na História Oral, percorrendo caminhos que perpassam a História do Currículo Escolar, das Disciplinas Escolares e da Educação Musical no Brasil e trazendo o foco para a História da Educação Musical no Colégio de Aplicação. Neste trajeto, oferecerão aporte teórico estudos de autores como Goodson (1997, 2008) e Silva (2002) sobre a História do Currículo Escolar; Aires (2006); Bittencourt (2003) e Chervel (1990) sobre a História das Disciplinas Escolares; Fonterrada (2008); Bellóchio (2000); Amato (2007; 2008); Mateiro (2000); Fucks (1991); Souza (1991, 2008) e Figueiredo (2003) sobre aspectos históricos da Educação Musical no Brasil; entre outros. Além desses trabalhos, serão analisados documentos do Ministério da Educação que regulamentam o ensino na escola pública brasileira (BRASIL, 1961; 1971; 1979; 1996; 1997; 2008).

Acredita-se que esta investigação possibilitará conhecer resultados de ações anteriores, compreender modificações, fornecer subsídios para eventuais reformulações curriculares, assim como para a implementação de ações contextualizadas com o momento histórico atual e em sintonia com objetivos da educação musical da contemporaneidade.

Caminhos metodológicos

A pesquisa histórica e de cunho qualitativo, se insere no campo da História das Disciplinas Escolares e encontrará apoio metodológico na História Oral (AMADO e FERREIRA, 2006; OLIVEIRA, 2005; ALBERTI, 2004; MEIHY, 1998), cujos dados serão coletados mediante depoimentos de professores, ex-professores, coordenadores e diretores que presenciaram a implementação da disciplina e suas modificações ao longo dos anos.

O enfoque histórico justifica-se pela necessidade de conhecer e compreender processos que delinearão a disciplina de Artes-Música e por entender que

[...] as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes tem origem no passado, [portanto] é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função. Assim, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. (LAKATOS, 2009, p. 106).

A História Oral será tomada como metodologia de organização do trabalho, ou seja, as memórias das pessoas que ao longo dos anos vivenciaram as conquistas da disciplina, suas modificações curriculares e metodológicas, terão aqui o intuito de produzir conhecimento histórico e científico (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 17). Neste sentido, as entrevistas constituem-se na essência da investigação sendo a principal fonte de dados e que, transcritas, serão passíveis de interpretação e análise pelos pesquisadores.

Além dos depoimentos desses profissionais, documentos como ementas, planejamentos, partituras, diários, projetos, atas, fotografias e gravações serão utilizados como documentos e fontes de informação, caracterizando o que Meihy (1998) categoriza como “história oral híbrida”, ou seja, o relato feito a partir de memória dos entrevistados e a combinação das informações, ou sua complementação, a partir de outras fontes de dados. Ressaltamos aqui a existência de um Arquivo Escolar do Colégio de Aplicação, bastante organizado e que está à disposição desta pesquisa.

Considera-se que os relatos dos envolvidos com a disciplina de Arte-Música no período estudado possibilitará estabelecer relações entre as memórias e os acontecimentos históricos, o que significa resgatar aspectos importantes para a redefinição da estrutura curricular da disciplina. A escolha dessa metodologia justifica-se por entender que a história oral

[...] recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta sua história, esta se mostra envolta em um processo sócio histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração [...] as questões sociais neles presentes. (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Assim, parte-se do pressuposto que os futuros colaboradores da pesquisa, que vivenciaram a implementação da disciplina, assim como as várias modificações curriculares que por ela passaram podem, a partir de suas falas, evidenciar as relações dessas mudanças com as questões sociais que as influenciaram.

A revisão de literatura nas áreas de História da Educação, História das Disciplinas Escolares e Música encontra-se em fase inicial. Paralelamente à revisão de literatura, serão levantadas informações a respeito dos professores efetivos e substitutos que atuaram na disciplina até 2011, além de diretores, coordenadores e ex-alunos. Serão ainda levantados documentos como ementas, planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, relatórios, textos acadêmicos, vídeos e fotografias.

A coleta de dados se dará a partir de entrevistas semi-estruturadas com os colaboradores que terão acesso aos objetivos do trabalho, deverão assinar termo de consentimento para o uso dos dados pelos pesquisadores e serão citadas a partir de pseudônimos se assim o desejarem. Os dados

produzidos a partir das narrativas, assim como aqueles oriundos de análise documental, nos permitirão “questionar as marcas e os modelos, tanto de docentes quanto de práticas educativas, registrados e reelaborados pela memória” (OLIVEIRA, 2005, p. 100), conhecer mais profundamente o processo de estruturação da disciplina e dar continuidade ao trabalho com as devidas adequações ao contexto atual.

A inserção da disciplina Arte-Música no Colégio de Aplicação - UFSC

Fundado em 1961, o Colégio teve como objetivo inicial oferecer campo de atuação aos alunos dos cursos de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia – FCF, instituição federal que previa em seu estatuto a criação de um ginásio para a realização dos estágios dos alunos.

O funcionamento do curso ginásial foi requerido em 31/07/59, pelo então diretor da FCF, Professor Henrique da Silva Fontes e em 15 de março de 1961 foi concedida a autorização para o funcionamento condicional por meio do Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis. No entanto, somente em 17 de julho, o ofício nº 673 do Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, ratifica o Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis e autoriza o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação, pelo período de quatro anos e passa a se integrar ao Sistema Federal de Ensino. (UFSC, 2011).

O curso Ginásial foi implantado aos poucos, iniciando pela 1ª série até que em 1964 o curso estivesse com todas as séries em funcionamento. Houve a ampliação dos números de turmas e em 1970, foram implementadas as séries do Ensino Médio denominadas de cursos “Clássico” e “Científico”, quando a instituição recebe a denominação de “Colégio de Aplicação”. Somente a partir de 1980, foram incorporadas à estrutura existente as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Na época de sua fundação a Educação Artística integrava o quadro de disciplinas do Colégio, embora com o *status* de prática educativa e, de acordo com o Regimento Interno de 1968, a música já estava presente pela prática do canto orfeônico (ANDRADE, 2009). Somente a partir de 1978, com a chegada de uma professora com habilitação em Música, as Artes Plásticas e a Música passam a ser trabalhadas nas turmas da segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio. Em 1980, foram implantadas as séries iniciais do ensino fundamental, havendo a necessidade da contratação de mais um professor de arte. Esse profissional, entretanto, com formação em educação artística, buscou trabalhar as linguagens de forma integrada.

Traçando um paralelo com a formação de professores nesse período histórico², vale lembrar que a formação do professor de Arte se dava pelo curso de Licenciatura em Educação Artística com duas modalidades: licenciatura Curta ou Plena. Na Licenciatura Curta, o aluno obtinha uma formação polivalente nas três linguagens artísticas e, na plena, além dessa formação, haveria a continuidade de dois anos em uma das linguagens, a depender da escolha do estudante. Segundo Oesterreich (2010), poucas foram as experiências positivas na escola a partir desse modelo de formação. Segundo esta autora, a maioria dos profissionais formados na modalidade música, preferia não atuar na escola e entre os formados em Educação Artística, predominava nas escolas a figura do professor de Artes Visuais.

Pela análise documental realizada até o momento é possível fazer relações com as práticas atuais da disciplina de Arte-Música. No plano de ensino mais antigo encontrado, verifica-se que a prática do Canto Coral e o trabalho de musicalização com a Flauta Doce já aconteciam no Colégio, embora não seja possível saber, por esta análise, em que série este instrumento estava inserido³. Também é possível verificar que havia uma forte influência do projeto de Canto Orfeônico, pois, consta das Referências Bibliográficas do referido documento, produções da época como Guia Prático e Antologias de cantos orfeônicos e Folclóricos. Na relação dos conteúdos a serem abordados constam solfejos, leitura melódica e rítmica, canções cívicas e hinos pátrios.

Embora os conteúdos presentes no documento sugiram uma abordagem mais centrada na técnica e na execução musical, seguindo uma concepção mais “tradicionalista”, por meio do canto ou instrumentos, é

curioso observar neste plano de ensino frases como “improvisar melodias na flauta doce” e “sondagem de interesses” (Plano de ensino, 1983), o que demonstra a preocupação da professora em desenvolver a capacidade de criação musical e de considerar os interesses dos alunos em seu planejamento, práticas comuns numa perspectiva contemporânea de educação musical, também chamada de “Concepção Construtivista” (BRITO, 2003, p. 201).

Considerações finais

O Colégio de Aplicação da UFSC vem apresentando, desde sua fundação, um ensino de Arte que inclui a Música enquanto disciplina, mesmo durante a ‘era da polivalência’. A partir da análise documental iniciada, percebe-se que, embora a prática da polivalência em Artes tenha sido comum nas escolas, o Colégio buscou desenvolver as especificidades de cada linguagem artística em separado e com professores especializados sempre que possível.

Assim, embora apresentando uma proposta bastante inovadora e contando com uma boa infraestrutura, se comparado à maioria dos colégios e escolas públicas brasileiras, o currículo do ensino de Arte não sofreu alterações mais profundas, desde os anos de 1990 até os dias atuais, devido à falta de professores efetivos.

A partir da efetivação recente de um grande número de professores efetivos, vários setores do Colégio vem sofrendo reestruturações. Da mesma forma, a área de Artes e, em especial a disciplina de Música, vem sendo repensada quanto a metodologias e conteúdos. Assim, a longa trajetória desta disciplina na instituição justifica a pesquisa que irá resgatar a memória da Educação Musical no Colégio de Aplicação da UFSC desde sua fundação até os dias atuais. Para isso, além de referencial teórico na área da História Oral, História da Educação e História das Disciplinas Escolares, contar-se-á também com um Arquivo Escolar recentemente organizado e em fase de instalação, que provavelmente auxiliará na localização de documentos importantes para o desenvolvimento do estudo, o que tem se apresentado como uma dificuldade até o momento. Os resultados da pesquisa ajudarão a compreender a atual estrutura e nortearão futuras modificações metodológicas e curriculares da disciplina Arte-Música.

Referências

AIRES, Joanez Aparecida. *História da Disciplina Escolar Química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942*. Florianópolis: UFSC. Tese (Doutorado). Florianópolis:UFSC, 2006.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. *Usos & abusos da história oral* (orgs.). Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.

ANDRADE, Clarete B. de. *Cultura Escolar no Colégio de Aplicação/ Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UDESC, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia R. Alguns recortes históricos da educação musical no Brasil: da colonização aos anos 30. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria:CAL/UFSM, N.2, ano 3, jun/dez. 2000, p. 173-177.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

- BRASIL. *Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008. p.01.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61*. Brasília: MEC, 1961.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.6. 1997.
- BRASIL. *Parecer n. 179/79*. Estabelece diretrizes para o desenvolvimento da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino. Conselho Federal de Educação. Rio Grande do Sul.
- BRASIL. *Parecer n. 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.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Porto Alegre: *Teoria & Educação*, n.2, 1990, p. 177-229.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. *Palestra no III Encontro ABEM Sul*. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo6.html. Acesso em 12/10/2011.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.
- FUCCIAMATO, Rita Momento brasileiro: Reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *RECIEM: Revista Eletrônica Complutense de Investigación em Educación Musical*. Vol. 5, n. 2, 2008, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus15/106/106-Fucci-Amato.htm>. Acesso em: 12/10/2011.
- FUCCIAMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. *Arte Online - Periódico de Artes*, Florianópolis: UDESC - Março/Ago 2000.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.
- OLIVEIRA, Valeska. Educação, memórias e histórias de vida: usos da história oral. In: *Revista História Oral*, v. 8, n. 1. Associação Brasileira de história oral, 2005. Disponível em: [http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path\[\]=118](http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path[]=118). Acesso em 03/08/2011.
- OESTERREICH, Frankiele. *A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 2010.
- SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, Salvador, n.1, maio, 1992, p. 12-21.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Histórico do CA*. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>. Acesso em: 12/10/2011.

Configurações da Educação Musical em escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/IniCie)
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br
Daniele Isabel Ertel (UERGS/IniCie)
dani.ertel@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa sobre a educação musical em escolas do Rio Grande do Sul. O projeto foi aprovado no Edital 001/2011, IniCie/UERGS, contando com bolsa de iniciação científica da instituição. O objetivo foi investigar as configurações da educação musical em escolas públicas estaduais do RS. Investigou as atividades musicais existentes, quem as desenvolve, bem como as funções e os objetivos da música nas escolas. A metodologia foi a abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte. Os dados foram coletados através da utilização de questionários autoadministrados. O projeto contou com a parceria da Secretaria de Estado da Educação (SE), sendo acionadas as Coordenadorias Estaduais de Educação (CREs), estabelecendo comunicação com as escolas públicas estaduais. Estes instrumentos foram encaminhados às escolas, preenchidos pelas equipes diretas e professores de música e/ou profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Posteriormente, os questionários autoadministrados foram enviados à equipe de pesquisa, sendo submetidos ao processo de análise e síntese, compondo os materiais que fundamentam as conclusões desta investigação. Considerando-se a Lei nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, os resultados deste estudo poderão contribuir com a elaboração de políticas públicas 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 de música atuando nas escolas. Além disso, para Penna (2002), 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 alunos: 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).

Pesquisadores sustentam que a música não desapareceu, mas se manifesta em diferentes tempos e espaços (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991) ocorrendo, muitas vezes, desarticulada nas escolas (PENNA, 2004; SANTOS, 2005).

Em pesquisa sobre o ensino de música em escolas públicas estaduais de Educação Básica na cidade de Porto Alegre, Del Ben (2005) observou que “a música se mantém presente nas escolas de Educação Básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares” (p.15).

Wolffenbüttel (2004) constatou que a atuação dos professores de música ocorre 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 alunos 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, mobilizações resultaram a inserção das Artes na escola, através da LDB 9.394/96. Posteriormente, a Lei nº 11.769/08 assegurou a obrigatoriedade da música nas escolas.

Contribuindo com a análise da inserção da música na escola pode-se considerar as atividades curriculares e extracurriculares. A educação musical pode ser entendida mais abrangentemente, como um processo de apropriação e transmissão (KRAEMER, 2000), sendo as práticas pedagógico-

musicais encontradas em diversos lugares (SOUZA, 2001). O que importa são as múltiplas relações “que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços”, permitindo várias articulações (SOUZA, 2001, p.91).

Questões, Objetivos e Justificativa da Pesquisa

No RS existem 497 municípios e uma diversidade musical. Este contexto originou questões sobre as configurações da educação musical no estado, as atividades musicais desenvolvidas, quem desenvolve as atividades nas escolas e de que modos.

A presente pesquisa objetivou investigar as configurações da música nas escolas públicas estaduais do RS, contando com a colaboração da Secretaria de Estado da Educação.

Metodologia

Utilizou-se a abordagem quantitativa (POPE; MAYS, 1995) e o método do *survey* interseccional de grande porte (COHEN; MANION, 1994), com amostragem estratificada (COHEN; MANION, 1994; BABBIE, 1999).

Para a amostragem estratificada participaram 259 escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, sendo que estas escolas representam 22 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) – das 30 existentes no RS. A amostragem atingiu 73,33% da população, considerado um percentual representativo para generalização. O número de municípios atingidos foi 115.

Os dados da pesquisa foram coletados através de questionários autoadministrados às equipes diretivas e professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas.

Posteriormente, foi realizada a análise, seguida da redução dos dados. Após, os questionários foram analisados no todo, mapeando as atividades musicais desenvolvidas nas escolas, analisando semelhanças e diferenças entre o ensino de música curricular e extracurricular, e examinando funções e objetivos do ensino de música nas escolas.

A partir de estudos em educação musical (SOUZA *et al.*, 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000), os dados foram analisados, para compreender as configurações da educação musical nas escolas.

Resultados da Pesquisa

ORS possui 12.138 escolas; 7.108 públicas municipais, 2.589 públicas estaduais, 2.413 particulares e 28 federais¹.

O período de reenvio dos questionários pelas escolas durou três meses. Foram obtidas respostas de 259 escolas públicas estaduais, situadas em 115 municípios: Agudo, Alegrete, Alpestre, Alvorada, Anta Gorda, Antônio Prado, Arambaré, Arroio do Meio, Arroio do Tigre, Barra do Guarita, Barra do Rio Azul, Barra Funda, Barros Cassal, Benjamin Constant do Sul, Bento Gonçalves, Boa Vista do Cadeado, Bossoroca, Braga, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Campestre da Serra, Campina das Missões, Campinas do Sul, Cândido Godói, Canela, Canoas, Capão do Cipó, Carazinho, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Cerro Branco, Cerro Grande do Sul, Chapada, Constantina, Coqueiros do Sul, Cruz Alta, Cruzeiro do Sul, Dom Feliciano, Doutor Maurício Cardoso, Eldorado do Sul, Encantado, Entre Rios do Sul, Erechim, Espumoso, Estrela Velha, Farroupilha, Flores da Cunha, Fortaleza dos Valos, Frederico Westphalen, Garibaldi, Giruá, Gramado, Gravataí, Guaíba, Horizontina, Ibarama, Irai, Itaqui, Itatiba do Sul, Lagoão, Lajeado, Lajeado do Bugre, Maximiliano de Almeida, Monte Belo do Sul, Não-me-Toque, Nova Bassano,

¹ Dados obtidos no site da Secretaria de Estado da Educação, em novembro de 2011 (www.educacao.rs.gov.br).

Nova Boa Vista, Nova Bréscia, Nova Pádua, Nova Petrópolis, Nova Prata, Nova Roma do Sul, Palmeira das Missões, Paraí, Pinheirinho do Vale, Portão, Porto Alegre, Porto Mauá, Progresso, Rio Grande, Ronda Alta, Rondinha, Saldanha Marinho, Salto do Jacuí, Sananduva, Santa Bárbara do Sul, Santa Cruz do Sul, Santa Rosa, Santiago, Santo Antônio do Planalto, Santo Cristo, São Borja, São Jerônimo, São José do Ouro, São Marcos, São Martinho, São Paulo das Missões, São Valentim do Sul, Sarandi, Seberi, Segredo, Selbach, Sério, Tapera, Tapes, Taquari, Tio Hugo, Três Arroios, Três de Maio, Trindade do Sul, Triunfo, Tucunduva, Viamão, Victor Graeff e Vila Flores.

Dentre os respondentes, obteve-se os questionários de 173 professores (de música e que desenvolvem atividades musicais). Em uma das escolas, 14 professores responderam o questionário.

Nos dados obtidos encontram-se o número de professores de música, o número de professores de música que atuam na área e o número de escolas que possuem projetos de música e escolas com banda escolar. A opção por separar as escolas com projetos de música das escolas com bandas escolares deve-se à grande presença de bandas em escolas públicas estaduais de todo o estado. Este dado está em sintonia com pesquisas que identificam a importância das bandas escolares (CISLAGHI, FIGUEIREDO, 2008). A Tabela 1 apresenta este e outros dados.

Tabela 1: Mapeamento Geral 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 | - | - |
| 39ª Carazinho | 21 | 2 | 3 | 6 | - |
| 30 CRES | 497 | 141 | 100 | 342 | 258 |

Fonte: SEDUC, junho de 2011.

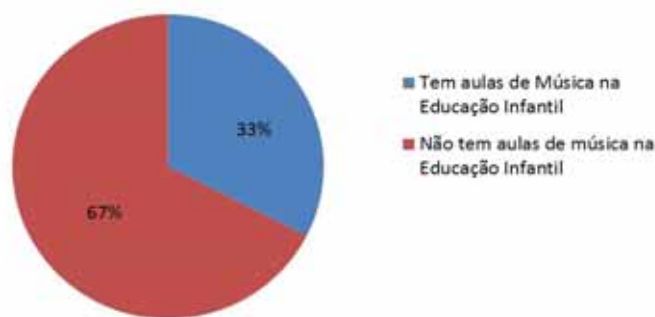
Na Tabela 1 observa-se 141 professores de música, sendo 10 atuantes na área. Em 342 escolas há projetos de música e 258 têm banda escolar. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, a existência de projetos de música e bandas deve-se à adesão das escolas ao “Programa Mais Educação”.

Das 259 escolas respondentes, 169 (65,25%) oferecem atividades musicais, e 72 escolas (27,79%) não oferecem música.

Das 72 instituições que responderam não oportunizar atividades musicais, 64 (88,88%) informaram que a música não participa do currículo da escola; 89 escolas (123,61%) apontam não possuir professores de música, 19 escolas (26,39%) alegaram não haver tempo disponível para a música, e 22 escolas (30,56%) indicaram problemas com as direções. As 152 não responderam esta questão.

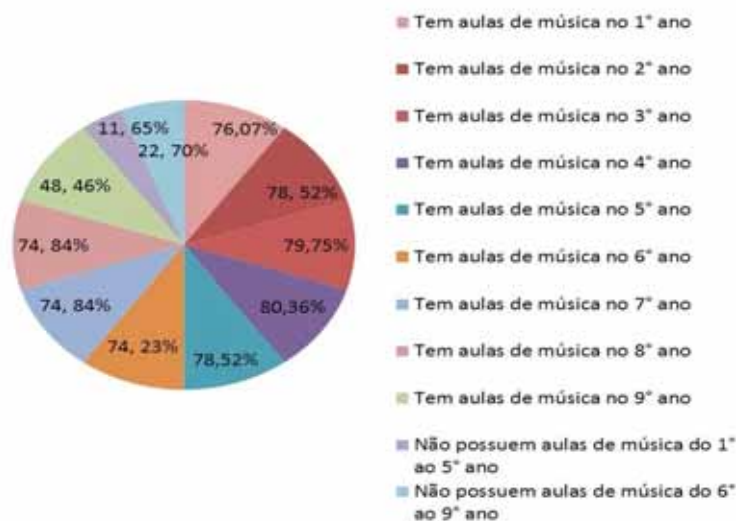
Quanto às séries/anos os dados indicam haver aulas de música da Educação Infantil ao Ensino Médio. Das 163 escolas respondentes, 53 oferecem música na Educação Infantil (32,51%) e 110 escolas (67,48%) não oferecem.

Gráfico 1: Aulas de Música na Educação Infantil



Em algumas séries/anos do Ensino Fundamental predomina a música. Das 163 escolas respondentes, 124 tem aulas de música nos 1º anos (76,07%), 128 têm música nos 2º anos (78,52%), 130 nos 3º anos (79,75%), 131 nos 4º anos (80,36%) e 128 nos 5º anos (78,52%). Das 163 escolas, 37 não possuem música do 6º ao 9º ano (22, 70%); 121 possuem música no 6º ano (74,23%), 122 no 7º ano (74,84%), 122 no 8º ano (74,84%) e 79 escolas possuem aulas no 9º ano (48,46%).

Gráfico 2: Aulas de Música no Ensino Fundamental



Nos questionários dos professores constatou-se que são de diversas áreas do conhecimento.

Os dados dos questionários das direções aponta 14 professores com formação em música e 158 não possuem formação alguma; em 23 instituições existem profissionais com formação e outros sem formação.

Em 199 escolas (76,83%) foram apontados problemas para o trabalho musical, como espaço físico inadequado, falta de instrumentos e de carga horária.

Quanto ao desejo de inserir na música em seus espaços e tempos, 40 (25%) escolas querem a música no currículo e 38 escolas (23,75%) preferem como extracurricular.

Os dados evidenciam o crescimento dos programas Escola Aberta e Mais Educação. A maioria dos profissionais que atua com música nas escolas é contratada. Destes, 26 são homens (15,02%) e 128 mulheres (73,98%). Os respondentes têm entre 20 e 70 anos de idade, sendo oriundos de 73 municípios diferentes. Suas formações são diversas; 3 professores têm licenciatura em Educação Artística-Música e 3 são graduados em Música-Licenciatura; 5 professores iniciaram a graduação em Música, 4 fazem Licenciatura e um Bacharelado-piano. Os demais respondentes são formados em Biologia, História, Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, Letras, Língua Estrangeira, Educação Artística com diversas Habilitações, Matemática, Direito, Pedagogia, Administração, Arte e Educação, Contabilidade, Coordenação – Supervisão e Orientação Pedagógica, Educação Infantil, Folclore, Gestão Escolar, Interdisciplinaridade, Metodologia do Ensino, Mídias na Educação, Psicologia Clínica e Instrumental e Psicopedagogia. Há, também, um Mestre em História e vários professores com Especializações, também em diversas áreas.

Os dados apontam 71 professores instrumentistas e 76 não instrumentistas. Dos professores que trabalham com Artes, 64 atuam com Artes Visuais, 21 com Dança, 48 com Música e 29 com Teatro.

Tabela 2: Atividades Musicais desenvolvidas na Escola nas Escolas Públicas Estaduais do RS

| Alternativas | Nº de escolas respondentes | Percentual de escolas |
|---|----------------------------|-----------------------|
| Regência de coro ou outro grupo vocal como atividade extracurricular | 10 Escolas | 5,78 % |
| Aulas de música em sala de aula, como disciplina específica do currículo escolar | 12 Escolas | 6,93 % |
| Aulas e ensaios de conjuntos instrumentais como atividade extracurricular | 13 Escolas | 7,51 % |
| Aulas de instrumentos musicais como atividade extracurricular | 21 Escolas | 12,13 % |
| Aulas e ensaios de grupos de música popular, como grupos de rock, pagode, funk, rap, entre outros, como atividade extracurricular | 21 Escolas | 12,13 % |
| Não Responderam | 28 Escolas | 16,18 % |
| Organização de festivais de música | 37 Escolas | 21,38 % |
| Outras atividades | 37 Escolas | 21,38 % |
| Hora cívica | 57 Escolas | 32,94 % |
| Aulas de música em sala de aula, como parte da disciplina de educação artística | 78 Escolas | 45,08 % |
| Organização de apresentações musicais | 81 Escolas | 46,82 % |

Outros dados revelam que a maioria das atividades é desenvolvida em sala de aula, além de espaços como pátio, pavilhão da comunidade, ou salas específicas.

Tabela 3: Atividades Musicais desenvolvidas pelos Professores

| Alternativas | Nº de professores respondentes | Percentual de professores |
|--|--------------------------------|---------------------------|
| Audição de músicas | 92 Escolas | 53,17 % |
| Movimentação corporal utilizando a música | 73 Escolas | 42,19 % |
| Atividades de dança | 58 Escolas | 33,52 % |
| Não Responderam | 58 Escolas | 33,52 % |
| Expressão corporal | 55 Escolas | 31,79 % |
| Composição ou criação de músicas | 54 Escolas | 31,21 % |
| Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual | 54 Escolas | 31,21 % |
| Folclore musical | 52 Escolas | 30,05 % |
| História da música | 48 Escolas | 27,74 % |
| Improvisação | 44 Escolas | 25,43 % |
| Prática de canto | 42 Escolas | 24,27 % |
| Jogos musicais | 39 Escolas | 22,54 % |
| Leitura e escrita musicais | 38 Escolas | 21,96 % |
| Percepção e discriminação dos parâmetros musicais (altura, duração, timbre e/ou intensidade) | 37 Escolas | 21,38 % |
| Construção de instrumentos | 29 Escolas | 16,76 % |
| Execução de instrumentos musicais | 21 Escolas | 12,13 % |
| Análise musical | 20 Escolas | 11,56 % |
| Outras atividades musicais. | 12 Escolas | 6,93 % |
| Arranjos de músicas | 08 Escolas | 4,62 % |
| Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros | 08 Escolas | 4,62 % |

Quanto aos tipos de atividades musicais desenvolvidas nas escolas, sobressaíram-se as audições musicais, as movimentações corporais com música, bem como as danças. Nesta questão houve muitos não respondentes. Parece que os professores procuram, dentro do seu conhecimento musical, trabalhar com diversas atividades, ampliando o saber musical.

Considerações finais

A análise dos dados revela muito a ser feito quanto à música nas escolas. Se for levado em consideração que existem 2.589 escolas em todo o estado e, até o momento, há 141 professores formados em música, e destes, 100 estão atuando, entende-se que a inserção da música nas escolas deverá ser planejada com muito cuidado.

Tendo em vista a legislação e os estudos sobre a presença da música nas escolas, entende-se fundamental o conhecimento do poder público para planejar a inserção da música nas escolas públicas estaduais. Acredita-se que este estudo possa auxiliar no planejamento de ações neste sentido.

Referências

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CISLAGHI, Mauro; FIGUEIREDO, Sérgio. A Educação Musical em Bandas e Fanfarras: análise de um projeto. In: *Anais do XI Encontro Regional da ABEM– Sul*. Santa Maria, 2008.

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.; 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.

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. 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.

_____. 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.

POPE, C., MAYS, N. *Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research*. In: *British Medical Journal*, n.311, p.42-45, 1995.

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.

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.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *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.

Educadores musicais na gestão universitária: relato de experiência

Vânia Malagutti Fialho (UEM)
vaniamalagutti@hotmail.com
Juciane Araldi (UFJP)

Resumo: Esse texto aborda a gestão universitária – acadêmica e administrativa – a partir de uma experiência vivenciada por educadoras musicais. Nele apresentamos como desenvolvemos parte das atividades relativas aos cargos de chefia e coordenação pedagógica de um Departamento de Música. O objetivo é contribuir para a discussão dessa temática que é presente na atuação do professor universitário. Enfatizamos a importância da institucionalização das ações de pesquisa e extensão universitária. Por fim, salientamos as contribuições da formação em educação musical para a gestão universitária no campo da música. As ações relatadas foram fortalecidas não somente por serem fruto do trabalho coletivo da chefia e coordenação de curso, mas também pela nossa área de formação – educação musical. Isso porque faz parte da formação do educador musical a gestão da sala de aula, dos sistemas de ensino (educação básica e afins) e sobretudo, pelo entendimento de educação de uma forma mais ampla; Esse entendimento contribui para rever as práticas trabalhadas na universidade, e incentivar o constante aprendizado, indo para além do aprender a ser professor de música, aprender a gerenciar um curso com vistas a formação do músico e educador musical.

Palavras-chave: Gestão universitária, Ensino superior, Trabalho conjunto.

Introdução

Nesse texto trazemos uma experiência de gestão universitária – acadêmica e administrativa – vivenciada por educadoras musicais. Trata-se de apresentar a forma como desenvolvemos as atividades relativas aos cargos de chefia e coordenação pedagógica de um Departamento de Música em uma universidade¹ estadual do Sul do Brasil, posto que não fomos orientadas ou formadas para tais funções. O objetivo desse texto, além de compartilhar a experiência de gestão acadêmica e administrativa, é também de contribuir para a discussão e reflexão da gestão no ensino superior, dado que não há muitas publicações e pesquisas que abordam essa temática no campo da educação musical².

O termo “gestão” tem suas raízes no campo da administração e está relacionado a otimização do funcionamento de uma organização ou setor – nesse caso de um curso e departamento de música. Além disso, cabe a gestão a execução de ações que visem contribuir para o “desenvolvimento e para a satisfação dos interesses de todos os seus colaboradores”, bem como para “a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular” (Nunes, 2008). No que se refere à gestão de cursos de graduação em música, para que seja possível intermediar as necessidades e interesses de todos os envolvidos – alunos, professores, sociedade – é preciso haver diálogo entre as diferentes instâncias administrativas que fazem parte da universidade.

No texto trazemos inicialmente uma breve problematização da gestão e na sequência apresentamos o curso onde ocorreu essa experiência. Em seguida abordamos a questão da gestão a partir do relato de ações desenvolvidas em parceria – coordenação e chefia – bem como parte dos resultados do trabalho desenvolvido no curso e no Departamento de Música.

A gestão universitária

Nas universidades públicas brasileiras os cursos de graduações são vinculados a departamento e centro. O organograma das universidades possui duas vertentes distintas, mas que caminham em parceria: a acadêmica e a administrativa. Como o próprio nome sugere, a acadêmica é responsável pelo funcionamento

¹ A identificação da Instituição de Ensino será mencionada após a avaliação do texto, para preservar a identificação dos autores.

² Os trabalhos de Louro (2004); Galizia (2007); Galizia, Oliveira e Hentschke (2008), abordam essa questão, embora não como foco central das pesquisas.

pedagógico, enquanto que a administrativa cuida das questões relativas às condições estruturais, financeiras e viabilização técnica para que o tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – possa se desenvolver. Nesse sentido, o coordenador de curso – responsável pelos aspectos pedagógicos – e o chefe de departamento, que tem o papel de executar as deliberações administrativas. Ambas as funções são desenvolvidas por professores. Como instituição de caráter democrático a ocupação desses cargos normalmente é determinada por meio de processo eleitoral e as ações dos gestores são aprovadas e homologadas em reuniões com o corpo docente daquele curso e/ou departamento. Dessa forma o chefe de departamento, por exemplo, tem o papel de executar as determinações deliberadas pela reunião departamental.

Ao prestar um concurso e assumir o papel de professor no ensino superior, nos deparamos com atribuições que extrapolam o trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. Isso porque faz parte do papel do professor universitário (especialmente de instituições públicas) tarefas relativas à coordenação e administração, sejam elas em níveis de cursos de graduação, departamentos ou centros ou mesmo relativas a projetos de pesquisa ou extensão. Mesmo o professor que não está em cargos se envolve nesses papéis por meio de representações no colegiado do curso, ou nas reuniões de departamento, onde os professores devem emitir pareceres, analisar processos e projetos inerentes ao funcionamento do departamento e dos cursos que oferece. Contudo, a formação acadêmica da maioria dos professores de música não contempla uma preparação para tais cargos/funções, o que pode gerar a impressão de incapacidade para tais tarefas. Além disso, essas atividades são vistas como uma colaboração do professor à instituição, e não como parte de seu papel de professor universitário (Búrigo, 2003; Galizia, 2007).

Por outro lado acreditamos que a instrumentalização e o aporte teórico e prático, bem como, o olhar do educador musical contribuem na gestão de um curso de música na universidade, seja ele bacharelado ou licenciatura. A principal premissa é que a universidade mesmo com seus diversos papéis, se configura primariamente em uma instituição de ensino e produção de conhecimento, que não existe sem os alunos e os professores. Ou seja, necessita do arcabouço social com vistas para a formação de profissionais.

O curso de graduação em música da XXX e gestão acadêmica e administrativa

O curso de música dessa universidade teve início em 2002 e é composto de duas habilitações: bacharelado e licenciatura. A habilitação bacharelado oferece cinco opções de instrumentos - canto, flauta, violino, violão e piano – além das opções de bacharelado em regência coral e composição. A licenciatura é específica em educação musical. A estrutura curricular é composta por um eixo comum a todas as habilitações e opções de instrumentos e paralelamente disciplinas específicas de cada especialidade. A oferta anual é de 40 vagas, sendo que 20 delas são específicas para a licenciatura e 20 são divididas nas diferentes opções de bacharelado de acordo com a demanda e aprovação de cada vestibular.

Essa estrutura gera uma complexidade ao curso de modo que o gerenciamento da grade horária, das matrículas e do vestibular exige do coordenador do curso um conhecimento sobre o todo e as partes simultaneamente. Nesse aspecto, a decisão sobre as turmas, os horários e a disposição da oferta de disciplinas a partir da estrutura curricular dos cursos depende do olhar pedagógico da coordenação, visando uma organicidade no planejamento e no perfil dos docentes que vão assumir cada componente curricular. Nessa ação já é necessário

Embora o curso de graduação exista desde 2002 o Departamento de Música foi instituído em janeiro de 2008. Antes a graduação ficava alocada no Departamento de Teoria e Prática da Educação. O corpo docente – em nossa gestão – era composto por 7 professores efetivos³ no departamento, sendo somente duas professoras da educação musical e tendo um professor em afastamento para pós-graduação. Os demais professores, onze, eram colaboradores com contratos temporários. Essa situação e fazia com

que frequentemente fosse necessário abrir testes seletivos para professores temporários, logo que os contratos iam vencendo e era preciso renová-los. Nesses processos a atuação da chefia de departamento era fundamental, por se tratar de uma tarefa de administrativa com várias etapas e procedimentos: solicitar os testes às instancias responsáveis, convocar reunião de departamento para elaboração e depois aprovação do edital, encaminhar a publicação do edital e mais tarde definir em reunião departamental a banca examinadora, viabilizar o convite, transporte e alimentação dos professores examinadores (quando de outra cidade), encaminhar aos setores responsáveis o resultado do teste para publicação e encaminhamentos de convocação e contratação do professor.

Nesse processo já existe um expediente definido para concursos e testes de seleção de professores, porém a condução exige atenção e parceria com a coordenação de curso. Um dos itens fundamentais é o edital. A elaboração desse documento exige uma reflexão do corpo docente, no sentido montar um programa de prova e de requisitos que atenda a demanda pedagógica do departamento. Nessa etapa entendemos que o olhar do educador musical traz contribuições importantes. Isso porque faz parte da formação do educador musical – e dos licenciados de modo geral – o desenvolvimento da capacidade de elaborar programas pedagógicos que deem conta de uma determinada demanda. Além disso, a formação no campo músico-pedagógico conduzia um edital que exigisse e colocasse à prova aspectos da didática, de modo que mesmo os editais para professores de instrumentos traziam uma preocupação e enfocavam pontos específicos do ensino de música. Isso era importante porque o edital se justifica na demanda de professores para atuar com o ensino na graduação.

Diálogo entre chefia e coordenação de curso

As experiências que tivemos enquanto chefe de departamento e coordenadora de curso foram sempre balizadas por tomadas de decisões em conjunto. Como o departamento era relativamente novo, as demandas administrativas e pedagógicas eram múltiplas. Essas iam desde a compra de material permanente, instrumentos musicais e materiais de consumo, à consolidação do quadro de professores, necessitando de constantes lutas para conseguir ampliação no quadro docente e atender todas as disciplinas do curso.

A constatação e ações para as demandas eram sempre discutidas e analisadas em parcerias, de modo que tínhamos os relativos aos alunos – trazidos pela coordenação - e a situação administrativa referente aos professores.

Na luta para ampliação do quadro de professores – uma das maiores dificuldades de um curso/departamento novo em universidades públicas – e a compra de instrumentos musicais – como pianos (calda e armário) – foi fundamental o trabalho conjunto da equipe de gestão. Além disso, a atualização no campo da música, no que se refere aos avanços em pesquisas e ao crescimento da área enquanto campo de conhecimento foi fundamental. Isso porque a partir de um discurso fundamentado na situação da área no país e nas próprias ações desenvolvidas – cursos de extensão em música para comunidade, recitais, recitais didáticos, pesquisas, entrevistas e matérias para a mídia local, criação de uma orquestra e de grupos instrumentais diversos, inserção ativa nas escolas (com estágios e cursos) – começamos a concorrer de igual para igual com cursos e departamentos “consagrados”, como medicina e direito. Exemplo disso foi concorrer em pé de igualdade para a compra de pianos e a compra de equipamentos para os laboratórios dos cursos da área de saúde. Isso é relevante na medida em que anteriormente o departamento e o curso de música não pareciam ser considerados como parte da instituição, com os mesmos deveres e direitos. Parecia ser visto como um “passa tempo”. Assim, a possibilidade de concorrer igualmente com outros cursos, bem como participar das discussões

³ Atualmente o Departamento já conta com 9 professores efetivos.

orçamentárias, apresentando e justificando as demandas no ensino, na pesquisa e na extensão, mostrou a música estava sendo visto e entendido pela reitoria e pelos pares como uma área de conhecimento.

Outro destaque foi a elaboração do horário de aulas, feita em conjunto para melhor organizar o quadro de docentes e o número de discentes e as disciplinas ofertadas a cada ano. A distribuição de turmas e horários é uma tarefa complexa, logo que conjuga diferentes interesses e, principalmente no caso de cursos de licenciaturas, horários de disciplinas ofertadas por outros departamentos.

Nesse aspecto, uma das grandes conquistas foi organizar os horários das disciplinas de ensino de instrumento inserindo aulas em formatos de masterclasses e mantendo as aulas individuais. No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso, havia o estímulo para realização de masterclasses e aulas coletivas, além do horário de aula individual com o professor de instrumento, dado a previsão de 4 horas aulas semanais de instrumento. No entanto, na prática o que tínhamos eram horários nem sempre reais, definidos pelos próprios professores e alunos e não oficializados junto ao Departamento, o que gerava dificuldades no gerenciamento das salas, logo que não eram claros quais os horários e salas que cada professor utilizava, além de que a maior parte dos alunos tinha no máximo 2 horas-aulas semanais de instrumento.

Para modificar essa situação foi necessário de uma ação conjunta da coordenação, chefia e professores, instituindo uma otimização das 4 horas-aulas previstas no PPC. Foi então determinado que 2h/a seriam para as aulas individuais e que 2 h/a se destinariam para atividades coletivas em masterclasses, agregando alunos das diferentes series do curso. Esta aula, além de possibilitar um importante espaço de aprendizagem e trocas coletivas entre colegas e professor, permitiu que as 4 horas/aula destinadas ao estudo do instrumento, previstas no PPC do curso, fossem de fato cumpridas.

Com isto, enfatizamos que a distribuição de turmas e horário, é um dos fios condutores do curso, e se for tratada somente a partir do olhar de cada professor, dificulta o andamento das aulas como um todo. Nesse aspecto o olhar dos gestores são fundamentais, logo que eles tem a visão do todo do curso e do departamento, com informações da situação de todos os alunos e dos horários e atribuições de todos os professores.

No que se refere aos projetos de extensão universitária também foi necessário um trabalho coletivo. Não havia no curso a prática de institucionalizar as ações desenvolvidas, como recitais, cursos de extensão e eventos locais. A partir de um trabalho de conscientização fundamentado na importância a institucionalização das ações para se ter o registro e aval da universidade iniciou-se o preenchimento de formulários e aprovações formais nas reuniões de departamento. Isso contribuiu sobremaneira para a imagem do departamento frente a demais instâncias universitárias, pois começamos a oficializar e dar visibilidade as nossas ações, favorecendo e fortalecendo as justificativas das diversas solicitações do Departamento aos órgãos superiores. Isso só foi possível em função do envolvimento coletivo, tanto das gestões administrativa e acadêmica, quanto dos professores, que apoiavam e atendiam as solicitações.

Considerações Finais

A partir da experiência aqui relatada, pretendemos contribuir para as discussões a respeito da gestão administrativa e pedagógica dos cursos de graduação em música, enfatizando a importância do olhar de quem é “de dentro”, de quem é educador musical envolvido com a prática de ensino inerente a qualquer curso de graduação, seja ele bacharelado ou licenciatura.

Defendemos que mesmo que não tenhamos um background nos cursos de mestrado e doutorado para tal prática, na nossa carreira de docentes universitários fica praticamente impossível não se deparar com estas questões de gestão e administração. Mesmo que aqui tenhamos abordado as atribuições de chefe e coordenador, todos somos participantes do conselho departamental, que sempre necessita deliberar questões cruciais para o bom andamento do curso. E assim, quando chega um processo para fazer um

parecer, muitos dos aspectos da gestão estão imbricados nessa ação, e por isso, entendemos que gestão é um compromisso de todos os envolvidos e não somente de quem ocupa os cargos (Búrigo, 2003).

Além disso, salientamos a importância do olhar do educador musical para a gestão de um curso de graduação, que se configura primeiramente em uma atividade de ensino. As ações relatadas foram fortalecidas não somente por serem fruto do trabalho coletivo da chefia e coordenação de curso, mas também pela nossa área de formação – educação musical. Isso porque faz parte da formação do educador musical a gestão da sala de aula, dos sistemas de ensino (educação básica e afins) e sobretudo, pelo entendimento de educação de uma forma mais ampla; Esse entendimento contribui para rever as práticas trabalhadas na universidade, e incentivar o constante aprendizado, indo para além do aprender a ser professor de música, aprender a gerenciar um curso com vistas a formação do músico e educador musical.

Referências

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

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. *Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 27-35, mar. 2008.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música. Dissertação (Mestrado em Música)– Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. 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.

NUNES, Paulo. *Conceito de gestão*. Ciências econômicas e empresariais. Disponível em: <http://www.knoow.net/cienceconempr/gestao/gestao.htm>. Acesso em 31/03/2011.

Fórum de Educação Musical: repercussões na implantação da música na educação básica em Santa Catarina

Anélita Dayana Nunez Danna
Regia Finck Schambeck

Resumo: Este artigo apresenta de forma resumida as ações do Fórum Catarinense de Educação Musical na promoção de diálogos em prol da Música nas escolas de Santa Catarina. O Fórum foi tema de um trabalho de conclusão de curso cujo objetivo foi o de sistematizar e apresentar as informações sobre as dez edições realizadas em diferentes cidades catarinenses entre 2008 e 2010. Neste trabalho além de apresentar a retrospectiva da realização dos fóruns procurou-se, também, apresentar dados sobre a contratação de professores de Música em escolas públicas catarinenses com base na publicação de editais, buscando-se verificar, concretamente, uma relação entre as ações do fórum e a implantação da música na educação básica nessas cidades. Para a sistematização das ações do Fórum foram consultados materiais de registro como atas e documentos pessoais dos participantes. A metodologia utilizada, parte da abordagem qualitativa, fazendo-se uso da análise documental como procedimento de coleta de dados de pesquisa. As análises realizadas apontam que as instituições educacionais ainda encontram dificuldades para atender ao texto da Lei 11.769/2008 que visa a implantação dos conteúdos musicais nas escolas de educação básica e também que interpretações equivocadas por parte dos responsáveis pela contratação de professores ainda se refletem nos editais de concurso público para a área de Música.

Palavras-chave: Fórum Catarinense de Educação Musical, Educação básica, Legislação educacional.

1. Introdução

Neste trabalho são apresentadas informações relativas às dez edições do Fórum Catarinense de Educação Musical realizadas em diferentes regiões do estado de Santa Catarina entre 2008 e 2010. O projeto Fórum Catarinense de Educação Musical, realizado pelo Grupo de Pesquisa Música e Educação – MusE foi coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo. A primeira edição do Fórum aconteceu em Jaraguá do Sul e, a partir dessa edição, outras foram realizadas nas cidades de Florianópolis, Indaial, Joinville, Itajaí, Lages, Chapecó, Criciúma, Vidal Ramos e Rio Negrinho, abrangendo diferentes regiões do estado. O principal objetivo do Fórum Catarinense de Educação Musical foi o de fomentar diálogos sobre a música na escola e suas principais ações abarcaram desde esclarecimento sobre a Lei 11.769 (BRASIL, 2008) até as ações de efetivação e aplicação dessa Lei no contexto escolar. Ao longo das edições foi possível perceber que o Fórum Catarinense de Educação Musical fomentou diálogos com diferentes representantes do âmbito educacional catarinense, entre eles, representantes das secretarias de educação, representantes das fundações culturais, dirigentes políticos, diretores de escolas, professores, profissionais de outras áreas e estudantes. Desta forma, o Fórum foi uma ação que envolveu a comunidade, na medida em que membros da sociedade civil organizada participaram para a sua efetivação.

Procurou-se responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira o Fórum Catarinense de Educação Musical influenciou na contratação de professores na área de Música? A partir dessa questão principal procurou-se, também, verificar quais as possíveis implicações na formulação de propostas curriculares para a área da música no período de 2008 a 2011. A análise partiu da sistematização dos dez encontros a partir dos materiais de registro como atas, resumos, folders, apresentação em formato de *power point* com informações sobre as temáticas a serem abordadas nos eventos, fotos, programação, notícias. Além desse material foram analisadas uma pequena amostra de editais para contratação de professores, bem como a implantação de propostas curriculares em Santa Catarina, mais especificamente, nas cidades que sabe-se ter havido representatividade nos eventos do Fórum.

A partir da análise deste material foram identificadas questões recorrentes nas discussões dos eventos de forma a dialogar com a literatura pertinente. Além disso, foram mencionadas possíveis influências do Fórum e/ou sua contribuição para a implantação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), com base em pesquisa realizada a partir de editais para contratação de professores em cidades de Santa Catarina.

Realização



2. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi a abordagem qualitativa, fazendo uso da análise documental como método de pesquisa. A proposta metodológica dentro da abordagem qualitativa permite que se considerem as características particulares de contextualização e a valorização da opinião das pessoas em um dado momento. Assim buscou-se agrupar os assuntos recorrentes de modo a estabelecer uma aproximação por familiaridade quando se procede a análise das falas e apontamentos dos participantes sobre a implantação da música na escola após a Lei 11.769 (BRASIL, 2008).

Na primeira etapa do trabalho foram analisados materiais de registro do Fórum, buscando-se, de forma fiel às fontes, não apenas a descrição, mas o que estes documentos poderiam sugerir, após serem sistematizados e/ou organizados. Neste sentido, “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas” (BARDIN, 1977, p.38).

A sistematização foi feita de forma a agrupar as informações por temática que facilitassem a análise, como sugerido a seguir:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...]. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se as relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A busca de editais cujo objeto era a contratação de professores para atuar em escolas públicas de algumas cidades catarinenses, especialmente aquelas representadas nos eventos do Fórum, constituiu-se na segunda etapa da pesquisa. Para tanto o procedimento adotado foi a análise de conteúdo, a qual “aparece como um conjunto de técnica de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Procedeu-se a análise destes documentos, procurando-se verificar possíveis relações entre a realização do Fórum e as ações concretas das instituições de ensino para viabilizar a implantação da música nas escolas.

3. Apresentação do Fórum

A primeira edição do Fórum Catarinense de Educação Musical aconteceu em Jaraguá do Sul em outubro de 2008. É importante destacar que o mesmo ocorreu praticamente dois meses após ter sido sancionada a Lei 11.769 (BRASIL, 2008) a qual determina a obrigatoriedade da música nas escolas. Naquele momento, foi relevante propiciar um espaço de debate a respeito da nova Lei, à sua implantação, esclarecimentos sobre o seu teor, bem como apresentar um panorama dos desafios para a efetivação da música nas escolas.

A, partir desse Fórum, outros foram realizados nas cidades de Florianópolis, Indaial, Joinville, Itajaí, Lages, Chapecó, Criciúma, Vidal Ramos e Rio Negrinho, alcançando, também, os municípios vizinhos. Assim, diversas regiões de Santa Catarina foram contempladas com as discussões sobre a música na escola básica. O Grupo de pesquisa Música e Educação assumiu o fórum como uma de suas atividades regulares contando com a participação de alunos e professores da UDESC. De modo geral, participam dos fóruns representantes das Secretarias de Educação, das Fundações Culturais, dirigentes políticos, diretores de escolas, professores, dentre outros profissionais e pessoas da sociedade civil.

A partir do material de registro dos eventos foi possível identificar os principais pontos discutidos, a saber: leitura e discussão da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), o processo de sua aprovação, dificuldades

encontradas e desafios para sua efetiva aplicação no contexto escolar; ações realizadas em prol da música na escola em cada município; relatos orais e a busca por referências concretas de ações musicais desenvolvidas nos municípios. De um modo geral, os fóruns tinham por objetivo:

- a) Identificar quais professores são responsáveis pelo ensino de música;
- b) Elaborar documentos a serem enviados às Secretarias de Educação, com os resultados das discussões de cada reunião;
- c) Fomentar a reflexão sobre o papel de diferentes segmentos envolvidos no processo de efetivação da música na escola (universidades, escolas de música, professores de música, estudantes de música, políticos [prefeitos, vereadores, deputados estaduais e federais, senadores, governador], secretarias de educação, Conselhos municipais e estaduais de educação). (FIGUEIREDO, 2008, não publicado)¹.

Nesses encontros, os desafios são apontados pelo grande grupo (público participante), que se divide em pequenos grupos para debate. Ao final, estes grupos apresentam suas propostas, sugestões e questionamentos. Como resposta ou considerações sobre as temáticas suscitadas pelo grande grupo, a pessoa que dirige o Fórum discorre sobre as propostas. A seguir, apresenta-se um quadro com a indicação dos municípios sede dos Fóruns e as datas da realização de cada edição:

| CIDADES ORGANIZADORAS | PERÍODO/LOCAL |
|------------------------------|---|
| Jaraguá do Sul | 03 e 04 de Outubro de 2008/UNERJ – Auditório do Centro Universitário de Jaraguá do Sul |
| Florianópolis | 11 e 12 de março de 2009 - Auditório do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, – UDESC |
| Indaial | 25 de Abril de 2009 – Auditório da Fundação Indailense de Cultura |
| Joinville | 13 de maio de 2009 - Auditório da Casa de Cultura Fausto Júnior. |
| Itajaí | 21 a 23 de maio de 2009, evento concomitante XII Encontro Regional da ABEM- Sul – Auditório da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI |
| Lages | 08 de Agosto de 2009 - Auditório do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade do Planalto catarinense- UNIPLAC |
| Chapecó | 28 de maio de 2010- Auditório da Universidade Comunitária de Chapecó- UNOCHAPECÓ |
| Criciúma | 08 de julho de 2010 – Auditório da Fundação Cultural de Criciúma |
| Vidal Ramos | 03 de julho de 2010 - Anfiteatro Tranqüilo Dognini |
| Rio Negrinho | 16 de julho de 2010 - Auditório do Centro de Excelência |

Quadro 1 – Municípios sede do Fórum Catarinense de Educação Musical

Ao longo da realização das dez edições do Fórum foi possível perceber nas falas de alguns representantes das mesas de debates as expectativas com relação à presença da música na escola. As falas dos representantes estavam repletas de expectativas, muitas vezes, relacionadas às próprias vivências musicais da infância e juventude. Foi possível notar, também, que para estes representantes o resgate da Música na educação básica seria uma contribuição na difusão de valores necessários para a convivência em sociedade, valores esses extrínsecos a linguagem musical.

¹ Estratégias apresentadas no evento por Figueiredo, (2008) (Texto não publicado).

3.1 Análise dos editais para contratação de professores na área de Artes

Durante o ano de 2011, foram analisados vários editais de contratação de professores para verificar possíveis implicações concretas da implantação da Lei 11/769, uma vez que em 18/08/2011 finalizava o prazo de três anos para a efetivação da música nas escolas de ensino básico. Os dados de pesquisa são relativos à publicação de editais para a contratação de professores para a área de Arte, mais especificamente, para a área de música nas cidades catarinenses, a saber: Gaspar, Tubarão, Rio Negrinho, Araranguá, Forquilha, Indaial, Florianópolis, São José, Laguna, Joinville e Anitápolis. Neste levantamento, buscou-se identificar o número de vagas disponíveis, a titulação exigida para a prestação do concurso público e os conteúdos a serem exigidos para a realização das provas de seleção.

Em um primeiro momento, a busca pelas informações objetos desta pesquisa, iniciava pelo acesso ao site de cada prefeitura mapeada dentro da área de abrangência das cidades polo do Fórum Catarinense de Educação Musical. Muitas vezes essa informação foi obtida em sites especializados na organização e elaboração de concursos públicos. Por fim, algumas informações foram ainda obtidas por indicação de listas de email que faziam referência a abertura de contratação de professores de música. Justifica-se assim que alguns editais não fazem parte da área de abrangência dos fóruns, mas mesmo assim foram incluídos nas análises por se acreditar que a inclusão pudesse contribuir no entendimento que como os municípios estão contratando os professores de Artes.

A partir dos dados coletados podem-se identificar onze editais para contratação de professores na Área de Artes no estado de Santa Catarina. Destes, cinco mantiveram a titulação polivalente para contratação de professor, cinco especificaram que o professor a ser contratado deve ter formação em Música. Pôde-se perceber, também, que a contratação de professores para atuar em escolas de ensino regular na disciplina de Arte – Música, ainda se mostra de forma tímida. Finalmente, percebe-se que a maioria dos profissionais, especialistas em Música, são contratados para trabalhar em projetos especiais, sejam eles de caráter não curricular ou para atuar em fundações vinculadas às prefeituras.

Pesquisas que abordam questões como concursos para contratação de professores, conteúdos para a área de música e nomenclaturas ou denominação para Artes são apresentados por de Rosa e Figueiredo (2008); Silva e Figueiredo, (2008); Figueiredo; Alberti e Souza (2009). Estes apontam que a ambigüidade ou falta de clareza presente em editais e outros documentos de diferentes estados brasileiros têm dificultado a presença da Música nas escolas públicas.

A considerar os textos apresentados nos editais para contratação de professores de Artes nas onze cidades catarinenses em 2011 verifica-se que essa ambigüidade novamente é encontrada e se reflete ainda no número pequeno de contratação de professores de Música na educação básica.

4. Considerações Finais

Pode-se dizer, com base na pequena mostra de editais, que o Fórum contribuiu no sentido de incentivar esforços para a presença da música nas escolas, seja no currículo regular, ainda timidamente, ou de forma mais aparente por meio dos projetos atrelados à Educação escolar.

As informações sistematizadas do Fórum apresentaram temáticas recorrentes, sobre o posicionamento dos participantes quanto às demandas e desafios para a implantação da Música na educação escolar. Isso reflete a concepção que as pessoas têm a respeito do papel, ou função da educação musical.

Documentos de âmbito estadual e federal podem interferir diretamente na concepção adotada nos documentos municipais. Daí a importância de clareza quanto à Lei 11.769 (BRASIL, 2008) e nisto reside, também, a importância do Fórum. As análises realizadas nesta pequena mostra de editais apontam que as instituições educacionais ainda encontram dificuldades para atender ao prescrito no texto da Lei que trata da implantação dos conteúdos musicais nas escolas de educação básica e também que interpretações

equivocadas dos responsáveis e/ou representantes nessas instituições se refletem nos editais de concurso público para a área de Música.

Não foi pretensão desta pesquisa esgotar o tema. Este campo de conhecimento apresenta outras possibilidades de reflexão, como a formação dos professores que atuam com os conteúdos de música nestes municípios, a elaboração de Projetos Pedagógicos que contemplem a área, entre outros.

Acredita-se que a continuidade do Fórum é relevante na construção de uma implantação de educação musical com qualidade nas escolas catarinenses. Além disso, como é recorrente, nas falas registradas nos eventos, ainda é necessário que diferentes segmentos, entidades, representações políticas bem como outros membros da sociedade exerçam seu papel na construção de uma educação musical significativa para a formação dos alunos.

Referências

ARARANGUÁ. Prefeitura Municipal de Anitápolis. Edital n° 001/2010. Disponível em <http://www.anitapolis.sc.gov.br/conteudo/?item=913&fa=4&cd=>. Acesso em 25 de Nov. de 2011.

ANITÁPOLIS. Secretaria municipal de Anitápolis. Edital n° 001/2010. Disponível em: <http://www.anitapolis.sc.gov.br/conteudo/?item=913&fa=4&cd=2156>. Acesso em 09 de set. de 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa – Portugal: Editora Edições 70 S/A, 2009, 281 p.

BRASIL. *Lei 11.769* de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1.

CRICIÚMA. Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: sentidos e práticas Secretaria Municipal de Educação, 2008. 233p. Disponível em: <http://www.criciuma.sc.gov.br/2011/upload/uploaded/educacao/parte2.pdf>
Acesso em 20 de Nov. de 2011.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99f. Capítulo 4: A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. p. 45-54.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Estratégias de trabalho. 2008. Não publicado.

FIGUEIREDO, S. L. F.; ALBERTI, G. C.; SOUZA, A. D. N. D. Orientações legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola: investigando a legislação educacional em estados brasileiros. *Anais do XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Administração e Previdência Secretaria Municipal de Educação. Edital n° 002/2011. Disponível em: <http://educapmf.fepese.org.br/?go=edital&mn=1151b3eab3b069d5112ccae1943307c4&edital54.=2>. Acesso em 30 de Nov. de 2011.

FORQUILHINHA. Prefeitura Municipal de Forquilha. Edital de teste seletivo simplificado n° 001/2011. Disponível em: <http://www.forquilha.sc.gov.br/Edital%20ACT%202011%20Segunda.pdf>. Acesso em 30 de Nov. de 2011.

GASPAR. Município de Gaspar. Edital n° 008/2011. Disponível em: <http://www.ibam-concursos.org.br/documento/anexoI.g.pdf>. Acesso em 09 de set. de 2011.

INDAIAL. Edital n° 01/2011. Disponível em: <http://www.ibam-concursos.org.br/documento/editalfic.pdf>. Acesso em 30 de nov de 2011.

JARAGUÁ DO SUL. Prefeitura de Jaraguá do Sul. Edital n° 002/2011. Disponível em: <http://www.sociesc.org.br/pt/concursos-publicos/conteudo.php?&lng=2&id=9321&mnu=9968&top=0&crs=1245>. Acesso em: 30 de Nov. de 2011.

JOINVILLE. Prefeitura municipal de Joinville. Edital nº 001/2011. Disponível em: http://www.joinville.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=259&lang=. Acessado em 9/9/2011.

LAGUNA. Prefeitura municipal de Laguna. Edital 004/2011. Disponível em: [http://www.faepesul.org.br/concursos/hotsite/35-prefeitura-municipal-de-laguna-\(04/2011\)-\(professores\)](http://www.faepesul.org.br/concursos/hotsite/35-prefeitura-municipal-de-laguna-(04/2011)-(professores)). Acesso em 30 de Nov. de 2011.

RIO NEGRINHO. Edital nº 004/2011 . Disponível em: <http://www.rionegrinho.sc.gov.br/?pagina=atos&sub=53&cat=1>

_____. Edital nº005/2011. Conteúdo da prova escrita (todos cargos). Disponível em: [http://www.rionegrinho.sc.gov.br/arquivos/483microsoft word edital seletivo 005 2011 anexo iv conteudo programatico retificado.pdf](http://www.rionegrinho.sc.gov.br/arquivos/483microsoft%20word%20editado%20seletivo%20005%202011%20anexo%20iv%20conteudo%20programatico%20retificado.pdf)

ROSA, D. S. & FIGUEIREDO, S. L. F. Um estudo sobre a legislação para o ensino de Música nas séries iniciais do ensino fundamental nas três capitais da região Sul do Brasil. *DAPesquisa*, v.1 n.3, 1-12, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. - - Florianópolis: COGEN, 1998. 244 p. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>. Acesso em 15 de Nov. de 56. 2011.

SÃO JOSÉ. Prefeitura municipal de São José. Edital 09/2011. Disponível em: <http://www.faepesul.org.br/concursos/>. Acesso em 30 de Nov. de 2011.

SILVA, F. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. Analisando documentos de quatro capitais da região Nordeste para o ensino de Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *DAPesquisa*, v.1 n.3, 1-12, 2008.

TUBARÃO. Prefeitura municipal de Tubarão. Edital 001/2011. Disponível em: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-tubarao-sc-vagas-ate-1365>. Acesso em: 30 de nov de 2011.

Interdisciplinaridade em arte nos anos iniciais do Colégio de Aplicação - UFSC: experiências em busca de uma nova proposta curricular

Maria Cristiane Deltregia Rey (UFSC)
cris_reys@yahoo.com
Sheila Maddalozzo (UFSC)
Débora da Rocha Gaspar (UFSC)

Resumo: Este artigo está relacionado à pesquisa intitulada “Análise curricular da disciplina de arte no Colégio de Aplicação da UFSC” em desenvolvimento por integrantes do Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte, CNPq. A reestruturação da disciplina de Arte nos primeiros anos do Ensino Fundamental é a primeira estratégia do Grupo, a proposta para 2012 é integrar as linguagens de Teatro, Música e Artes Visuais de forma interdisciplinar e por projetos de trabalho. Propõe-se ainda romper a estrutura de turmas diferenciadas, miscigenando os sessenta alunos em cinco novas turmas, cujas aulas serão pautadas pelo devir do projeto. O Grupo entende que, na contemporaneidade, a Arte aparece como grande amálgama dos processos rizomáticos, próprios à metodologia por projetos, atuando como agente aglutinador e potencializador de diferentes áreas do conhecimento. Para o desenvolvimento da pesquisa, de natureza qualitativa, o estudo propõe uma abordagem de pesquisa-ação que surge pela motivação sentida na prática dos pesquisadores e com o intuito de melhor atender a comunidade envolvida (BARBIER, 1985). Autores como DUNCUM (2011), HERNANDEZ (2007) e SILVA (2002) serão alguns dos suportes teóricos, na busca da elaboração de currículo inovador, mais relacionado ao tipo Integrado, em que as distinções entre as áreas de conhecimento são pouco demarcadas. Como primeiros resultados do trabalho, relata-se a experiência inicial com as turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A experiência, constantemente avaliada pelos professores atuantes, servirá como orientação para futuras e maiores ações nos níveis Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Palavras-chave: Arte, Educação Básica, Interdisciplinaridade.

Introdução

O Grupo de Pesquisa EBA – Educação Básica e Arte foi criado em 2011 e reúne a equipe de docentes de Arte do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. O Grupo objetiva desenvolver ações de cunho pedagógico e práticas expressivas que venham contribuir com o ensino da Arte na Educação Básica. Atualmente o grupo direciona esforços no repensar da estrutura curricular da disciplina de Arte – Artes Visuais, Música e Teatro, no Colégio de Aplicação da UFSC, a fim de adequá-la às orientações do Ministério da Educação.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. (BRASIL: Ministério da Educação, 2010).

A perspectiva interdisciplinar, já analisada por autores como Zabala (2002) e Domingues (2005), é entendida como instigadora de práticas pedagógicas significativas, que aliam saberes de diferentes domínios do conhecimento. Zabala compreende a interdisciplinaridade como uma cooperação entre diversas disciplinas que se traduz em um mesmo conjunto de conceitos e métodos de investigação:

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos contextos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. Podemos encontrar esta concepção na configuração das áreas de Ciências Sociais e Ciências Experimentais no Ensino Médio e da área de Conhecimento do meio no Ensino Fundamental. (ZABALA, 2002, p. 33).

Para Morin (2000), a inter-relação das disciplinas com suas especificidades pode proporcionar uma maior compreensão da realidade, a qual é sempre de natureza complexa por ser tecida conjuntamente. Segundo este autor, o pensamento “complexo” é aquele “capaz de reunir de contextualizar, de globalizar, mas, do mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”. (MORIN, 2000, p. 207)

Realização

Algumas propostas interdisciplinares têm sido desenvolvidas no CA-UFSC por professores de diversas áreas do conhecimento, como projetos de trabalho entre as séries iniciais e a disciplina de Arte e os projetos de Recuperação de Estudos desenvolvidos nos anos de 2010 e 2011. Nessas propostas, as linguagens da Música, Teatro e Artes Visuais têm contribuído de maneira significativa no sentido de fomentar um múltiplo alfabetismo no qual os estudantes podem desenvolver um pensamento estético e crítico do mundo. Segundo Zamboni (1998), “a arte não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores” (ZAMBONI, 1998, p. 20).

Neste sentido, o Grupo EBA propõe analisar a atual estrutura da disciplina de arte a fim de propor uma ampla reestruturação, que, além de adequar a disciplina da Arte às discussões atuais da Área, venha contemplar as orientações legislativas nacionais.

Uma reformulação curricular ampla, como a ensejada pelo Grupo de Pesquisa, requer reflexões e cuidadosa análise de diversos aspectos. Para tanto, o grupo propõe uma pesquisa de natureza qualitativa, sob a perspectiva da pesquisa-ação, a qual se mostra adequada aos objetivos do estudo. A pesquisa insere-se no campo de estudos do currículo e encontrará apoio metodológico na pesquisa-ação institucional (BARBIER, 1985), na medida em que busca compreender as práticas de um grupo social, com a finalidade de melhorá-las, sendo realizada pelos próprios integrantes desse grupo. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa surge do dilema interno de uma organização social no desejo de “inventar um outro modo de relações sociais menos contraditórias entre a vida e a organização” (*ibid.*, p. 164) e tem “princípios” como,

[...] o conhecimento preciso e esclarecido da práxis institucional do grupo (e pelo grupo) a fim de dar-lhe a possibilidade de saber mais e de poder agir melhor sobre a realidade; [...] o objeto de conhecimento é construído, conquistado e constatado no rasto da práxis institucional e em função dela. (BARBIER, 1985, p. 168).

Para Engel (2000), a pesquisa ação é ideal no contexto do ensino quando se deseja unir teoria e prática, lembrando que nesse tipo de estudo, os professores passam de meros “consumidores da pesquisa realizada por outros” (*ibid.*, p. 183) para se tornarem produtores do conhecimento desejado, transformando sua própria realidade.

Entre as intervenções pontuais estão ações de caráter interdisciplinar como o trabalho por projetos a ser desenvolvido pelas disciplinas de Artes Visuais, Teatro e Música no 1º Ano do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, as linguagens artísticas de Música, Artes Visuais e Teatro integram as turmas A, B e C dos primeiros anos em um único tema, em que as crianças poderão vivenciar as diferentes facetas do conhecimento em Arte, alternando momentos de intervenção de cada área em função das necessidades advindas ao longo do processo e mesclando os alunos das diferentes turmas. Espera-se com isso romper a estrutura de turmas diferenciadas, miscigenando os sessenta alunos em cinco novas turmas, cujas aulas serão pautadas pelo devir do projeto. Da mesma forma, o planejamento das aulas de Arte é elaborado em conjunto pelas professoras envolvidas, a partir de relatos e reflexões no desenvolvimento das aulas.

As experiências serão parâmetros para avaliação da proposta curricular e servirão de embasamento para as demais alterações desejadas e previstas para as outras séries do Ensino Fundamental e Médio.

Experiências iniciais: um relato em ‘múltiplas vozes’

Este artigo refere-se aos resultados iniciais do trabalho interdisciplinar nas turmas do primeiro ano e cuja coleta de dados se dá a partir de relatórios escritos pelas professoras envolvidas. Esses relatórios são escritos em uma sistemática que se denominou de “múltiplas vozes”, por tratar-se de um texto compartilhado pelo grupo, tanto na escrita como na leitura. A partir dos trechos extraídos dos relatórios, faz-se uma reflexão sobre o trabalho que iniciou em março de 2012. As aulas acontecem

em três períodos, ou seja, todas as turmas do primeiro ano tem aulas de Arte no mesmo horário na grade curricular.

No início do trabalho, após o primeiro contato com as crianças, delineou-se o tema a ser trabalhado – o “Circo” – por apresentar-se de grande interesse de todos. A partir da apreciação da canção “O palhaço e a Bailarina” de Cecília França, iniciamos o desenvolvimento da temática dividindo as turmas em três grupos: os palhaços, as bailarinas e os músicos, a partir do interesse de cada um. Assim, no primeiro contato com as linguagens, as crianças vivenciaram a experiência de serem palhaços e bailarinas que se apresentavam e dançavam ao som produzido pelos músicos. O contato inicial foi “caótico” na junção das turmas e apesar da insegurança que causou ao grupo de professoras, evidenciou o interesse dos alunos e a alegria que essa experiência causou, pois, vários deles trouxeram, após o final do período, seus pais para conhecerem o local do “circo”, onde desenvolvemos a atividade.

Os rastros de papel crepon que ficaram no palco vazio traziam a vivacidade daquela experiência e uma sensação de que realmente uma dinâmica interdisciplinar e multilinguística entre as artes era possível de ser construída e que talvez para isso, assim como nas ‘pós-vanguardas artísticas, tais práticas deveriam ser constituídas pelo acaso, performances’, *assemblages* e rizomas, rompendo com as pedagogias tradicionais que povoam o espaço escolar. [...] Será que os momentos caóticos de trocas entre os pares também não gerou uma forma de conhecimento para aquelas crianças? Um conhecimento empírico e interpessoal, subjetivo do ser criança em um espaço que lhes permitiu rir e brincar, imaginar e conhecer o outro? (RELATÓRIO, p. 1).

A primeira experiência evidenciou a necessidade de um planejamento amplo e detalhado com base nas pretensões do grupo: o que queremos e como faremos para atingir nossos objetivos. Assim, a continuidade do trabalho deu-se a partir da organização do planejamento em função das necessidades de cada área.

O grupo decidiu enfatizar as especificidades de cada linguagem em pequenos grupos, divisão esta que não significa isolar as áreas, pois os conteúdos musicais poderão receber apoio das Artes Visuais ou do Teatro ou reciprocamente. Assim, tem sido desenvolvidos trabalhos de apreciação e criação, em torno da temática escolhida. Em Artes Visuais foram construídos marionetes com personagens do circo, que, em Teatro serão transferidos para o corpo, na proposta de dar vida aos personagens criados no papel. As ideias para a construção dos personagens surgem a partir das apreciações e vivências e a técnica, ou seja, o ‘como’ fazer, é trabalhada pelos professores na medida em que se mostram necessárias.

[...] cada criança desenhou seu personagem circense, que em seguida foi recortado e afixado a um bastonete, de forma a criar uma espécie de marionete que seria manipulado em seguida. As crianças nomearam seu personagem, o qual deveria responder à questão: ‘como vim parar nesse circo’? A pergunta visava introduzir a trama apresentada ao grupo. (RELATÓRIO, p.3).

Na continuidade do trabalho, as crianças visualizaram imagens de artistas que trabalharam o tema circense, como Degas, Seurat, Lautrec e Kirchner. Instigadas pela temática e os elementos visuais presentes nas obras, participaram ativamente da apreciação, realizando excelentes leituras de imagens, observando as diferentes interpretações e refletindo sobre as diversas possibilidades de representação de temas semelhantes. Ainda nas aulas de Artes Visuais as crianças puderam visualizar trechos do filme “O circo” de Charles Chaplin, sendo instigados a perceber a importância do gestual e da música na narrativa. Apesar de estarem habituadas a grandes e sofisticadas produções em 3D, as crianças mostraram grande interesse ao filme mudo e em preto e branco.

Em Teatro, elaboraram cenas a partir dos personagens criados em Artes Visuais. Nessas cenas, o foco foi a apresentação dos personagens, ou seja, as crianças criaram a partir dos personagens escolhidos, falas e ações que os caracterizavam.

A maioria das crianças criou nomes fictícios para seus bonecos como: palhaço risadinha, palhaço maluco, bailarina Yasmin entre outros... E quando foram indagados sobre como

Realização

pararam no circo grande parte se referiu aos meios de transporte como forma. [...] “Eu cheguei no circo voando num foguete”, “Eu cheguei de trem”, “Eu fui parar dentro de um caminhão que me deixou no Circo”.(RELATÓRIO, p. 5).

Em Música, ocuparam-se da sonorização das cenas. Quatro situações circenses concentraram a criação dos sons: o tombo do palhaço, a dança da bailarina, o suspense do equilibrista na corda bamba e o suspense que antecede a mágica. Em uma perspectiva atual de Educação Musical, a sonorização das cenas é uma atividade de composição, prioritária para desenvolver o conhecimento em música e essencial no fazer musical da sala de aula. Para França e Swanwick (2002), na fase inicial de musicalização as atividades de composição devem ser lúdicas, permitindo ao aluno explorar e experimentar “possibilidades expressivas dos sons e sua organização” (p.10). Essa experimentação que “demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (ibid.) permitiu que, na sonorização das cenas, as crianças pudessem transferir as experiências vividas nas linguagens de teatro e artes visuais para o som.

Nas atividades de composição, pode-se observar que as crianças dessa faixa etária, embora com pouca vivência de Educação Musical formal são capazes de organizar os materiais sonoros em uma estrutura e conferir expressão a ela. Quando instigadas sobre quais cenas seria possível sonorizar, rapidamente sugeriram várias situações. Assim, foram oferecidas a elas, várias possibilidades de uso de instrumentos como xilofones, apitos, tambores, pratos e chocalhos, entre outros. Todos experimentaram os instrumentos e a professora os instigou a produzir uma diversidade de sons, *glissandos*, fortes e fracos, suaves, lentos, crescendos... A partir dessas possibilidades, as crianças foram escolhendo e organizando sequências, sugerindo dinâmicas e expressões que melhor traduzissem as cenas. Algumas crianças também demonstraram a capacidade de organização, de resolução de problemas, atenção e colaboração, pois, além de criar os sons, foi preciso ensaiar e gravar, tudo isso buscando atender interesses pessoais e os conflitos que apareceram durante o trabalho.

[...] no final da gravação do “tombo do palhaço” da turma B, um aluno tocou um sino que não fazia parte da composição. Eu assustei e perguntei a ele: que sino é esse? Não tem sino na música! Com carinho de choro ele respondeu: “Mas eu queria tocar o sino...” Foi então que sua coleguinha, percebendo que ele ficou triste, disse: “Deixa, professora, faz de conta que o palhaço bateu a cabeça e daí apareceram as estrelinhas!” As estrelinhas, efeito comumente utilizado nos desenhos animados, combinam, em expressão, com o som do sininho improvisado pela criança. Essa situação aponta uma estreita relação entre os sons escolhidos pelas crianças e a estrutura de organização desses sons, com a expressão desejada em cada uma das sonorizações. Além disso, a criança que fala das “estrelinhas” é capaz de dar uma solução à interferência não planejada do colega, aceitando-a e incorporando-a na composição a fim de deixá-lo feliz. Essa atitude demonstra a capacidade de resolver problemas e articular ideias no trabalho de composição coletiva. (RELATÓRIO, p.5).

Na continuidade do trabalho, está prevista uma vivência pelo drama (CABRAL, 2006), em que será abordado um tema transversal: o uso de animais no circo. Nesta cena, dirigida pelas professoras de Teatro, as crianças serão instigadas a solucionar a situação do domador que foi demitido por conta da proibição da presença dos animais no circo. Em Artes Visuais serão construídos adereços a serem utilizados nas cenas como narizes para palhaços, malabares e roupas para bailarinas. Esses adereços serão construídos prioritariamente com materiais do cotidiano das crianças, incluindo aproveitamento de recicláveis. As sonorizações, gravadas em MP3 e apreciadas em sala de aula com efetivo interesse das crianças, serão utilizadas na etapa final do projeto quando da apresentação das cenas.

Algumas considerações

No decorrer deste primeiro projeto de trabalho percebemos vários aspectos relevantes, tanto de ordem organizacional como de ordem ideológico/conceitual.

O rompimento da estrutura formal pré-estabelecida de turmas A, B e C parece possível, embora não tenha ainda se tornado uma prática rotineira. Considerando que as crianças chegaram à escola neste ano e que ainda estão construindo seus referenciais, optamos por mesclar as turmas só no segundo trimestre.

O fato de termos as três aulas de Arte em sequência nas três turmas nos permitiu romper o paradigma do horário das aulas e ‘burlar’ os tempos pré-definidos, estendendo ações que requeriam maior tempo, o que é uma enorme vantagem diante do sistema rígido da escola convencional. Nesse sentido, foi imprescindível a cooperação dos administradores do Colégio, sensíveis à nossa proposta, comprovando que sua cumplicidade é indispensável ao bom desenrolar de projetos interdisciplinares.

Em termos conceituais, a distinção entre as linguagens artísticas revela-se muito mais aparente entre professores do que entre as crianças, que percebem as aulas de Arte como um todo, não categorizando as linguagens isoladamente. No planejamento e na avaliação das propostas, a sintonia entre os professores atuantes no projeto é imprescindível para o desenvolvimento de ações interdisciplinares. A avaliação contínua do processo é indispensável e ao mesmo tempo expõe as fragilidades do caminhar. Esse entendimento transcende afinidades pessoais, perpassa concepções de ensino e aprendizagem e requer um engajamento constante e autocrítico.

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, Câmara de Educação Básica. Brasil: Ministério da Educação, 2010.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. *O Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DOMINGUES, Ivan. Org. *Conhecimento e transdisciplinaridade II: Aspectos Metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ENGEL, Guido I. Pesquisa-ação. In: *Educar*. Curitiba: UFPR, 2000. Pp. 181-191. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 20/10/2011.

FRANÇA, Cecília; C. SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

HERNÁNDEZ, F. *Espigadores de La cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro, 2007.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: Um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

Investigando os egressos da licenciatura em música da UERGS

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/CNPq)

cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Ranielly Boff Scheffer (UERGS/CNPq)

rani-bs@hotmail.com

Resumo: este trabalho apresenta os resultados parciais de um projeto em andamento 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, obtendo bolsa de iniciação científica para um estudante. Como objetivo geral, a pesquisa busca investigar a atuação profissional dos egressos do curso de Graduação em Música: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Na etapa inicial do projeto, o método selecionado foi o survey interseccional de grande porte, tendo ele como técnica para a coleta dos dados a aplicação de questionários autoadministrados junto aos estudantes egressos do curso; posteriormente, o método selecionado foi o estudo com entrevistas qualitativas, sendo a técnica para a coleta dos dados a realização de reuniões através da realização do Grupo Focal. 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 parciais da pesquisa 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, o mesmo 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 bacharelando 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, iniciou 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 de 2006. Considerando-se que já se passaram seis anos desde a última revisão, torna-se necessária uma revisão da proposta do CGML, o que pode ser obtida, também, através da consulta aos egressos do curso.

Realização

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 reside 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 padece 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. A autora pesquisou dentre os 186 professores dos professores que atuam na rede pública de ensino da Grande João Pessoa (PB). Destes, apenas 4,83% são professores de música, tendo a área predominante as Artes Plásticas. Outra questão apontada na literatura em educação musical é que o curso de licenciatura é visto como uma segunda opção, sendo considerado um curso 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. Os candidatos, assim, direcionam-se aos bacharelados (PIRES, 2004). De acordo com Hirsch (2007), 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 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 uma nova visão 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, justificam 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 já mencionado anteriormente, o cunho da maioria dos debates quanto à educação musical se dá quanto 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 é somente o Rio Grande do Sul que está passando por este problema, mas também outros estados; 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. (HIRSH, 2007, p.5).

Realização

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.

Metodologia

Para a obtenção dos dados da pesquisa foram selecionadas duas abordagens metodológicas, a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, constituindo um *mixing methods* (BRANNEN, 1992).

Na etapa inicial, da abordagem quantitativa, já parcialmente realizada, foram encaminhados questionários autoadministrados aos egressos do CGML da UERGS, através da organização de um *mailing* 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.

A segunda etapa, que ainda será empreendida, planejou-se a realização de reuniões virtuais, empreendendo-se as entrevistas qualitativas através do Grupo Focal. Este momento será de aprofundamento de questões oriundas do survey inicial.

Por fim, será feita 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 no Grupo Focal. Finalizando-se a coleta dos dados será feita uma leitura detalhada do material obtido e, a partir daí, serão geradas as categorias finais. Ao mesmo tempo em que o material for organizado, será realizada a busca a referenciais teóricos complementares, incluindo-se a educação e a educação musical a fim de estabelecer um diálogo entre estas duas perspectivas, incluindo diversos autores e realidades. Por fim, acredita-se que com esta análise possa-se compreender os tempos e espaços ocupados pelos egressos do CGML, bem como sua inserção no cenário da educação musical.

Resultados preliminares

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa encontra-se em andamento. No momento atual já foi finalizada a elaboração do questionário autoadministrado, bem como já foi organizado o mailing dos egressos do CGML. A próxima etapa será a de encaminhar os questionários autoadministrados via e-mail. Cabe destacar, aqui, 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.

Apesar de ainda não existirem dados coletados do questionário ou do Grupo Focal, já foram obtidas algumas informações sobre os egressos do CGML. Desde o início do curso, em 2002, 63 estudantes já se formaram. A primeira formatura ocorreu em 2005. A Tabela 1, a seguir, apresenta os estudantes formados no CGML em seus respectivos anos:

Tabela 1: Formados no Curso de Graduação e 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 devido a 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 acredita-se serão reiniciadas 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 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 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, até o presente momento foram encontrados dados 13 egressos. 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, apresenta 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

Com todos os dados relatados durante o decorrer deste trabalho podemos prever que a demanda requerida para o atendimento na rede pública de escolas do país em 2011 com a criação da Lei nº 11.769/2008 não será suprida e, portanto, a música não assumirá o lugar agora devidamente reservado a ela. Como já comprovado pela literatura da educação musical, hoje há um descompromisso com a Educação Básica e, portanto, se faz necessário um estudo que busque alternativas para que os licenciados desejem 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).

Um objetivo em comum a Cereser (2007) é o de 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 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.

Realização

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.



GT4
RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA A
EDUCAÇÃO MUSICAL

Aprender e ensinar música brincando com as tecnologias

Jean Carlos Presser dos Santos
Juliana Rigon Pedrini

Resumo: O acesso às tecnologias está cada vez maior nas diferentes classes sociais em nosso país. Segundo pesquisas governamentais, cada vez mais famílias têm acesso às mídias como televisão e celular. Este relato de experiência tem como objetivo discutir a prática de atividades musicais realizadas na Escola Básica utilizando recursos tecnológicos. São relatadas algumas atividades realizadas com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública federal da cidade de Porto Alegre. São descrições e avaliações de aulas que envolveram o uso de CD, de software de composição infantil e de vídeos disponíveis na internet. As atividades realizadas, assim como as ideias de novas atividades que poderão ser desenvolvidas até mesmo com o uso do celular e textos extraídos de páginas e blogs da internet, estão em diálogo com a literatura pertinente ao estudo de música mediado pelas tecnologias. A divisão do texto acompanha a forma lúdica das aulas que são relatadas, utilizando termos extraídos dos jogos de vídeo game. O referencial teórico apóia-se em autores como Souza (2008) e Romanelli (2009), que entendem a importância da bagagem musical dos alunos para o planejamento de aulas mais significativas. Este relato confirma que as experiências com tecnologia em sala de aula favorecem professores e alunos.

Palavras-chave: Tecnologia, Educação Musical escolar, Cotidiano.

Start Introdução

Para professores e pais de alunos da Escola Básica, seja no Ensino Fundamental ou Médio e, até mesmo, na Educação Infantil, a apreciação pelo domínio das tecnologias pelas crianças e jovens é visível. Em poucos minutos, crianças que não dominam a leitura podem encontrar jogos em um celular através da tela *touchscreen*¹ onde adultos, por vezes, demoram a encontrar até mesmo os dígitos para inserir o número para telefonar.

O professor que busca dialogar com seus alunos e que aproveita a bagagem que cada um traz para contribuir com a turma, atualmente, não pode apenas usar quadro negro e giz ou cópias de páginas de livros como materiais didáticos.

Na aula de música, de forma mais específica, como fazer o violão ser interessante na era do *guitar hero*?

Com o acesso às mídias e às tecnologias, afastar as aulas deste assunto é perder o interesse dos alunos. Sobre a televisão, outro meio de acesso cada vez mais comum, Ramos (2008) sugere que “compreender a relação que as crianças estabelecem com a TV talvez seja a postura adequada de um educador musical que busca entender o seu papel na contemporaneidade...” (p.75).

Não se pode deixar de considerar o que Penna (2008) discute sobre a elitização do acesso às escolas específicas de música, tornando a escola regular em um “espaço educacional para a atividade artística de maior alcance – portanto mais democrático, em princípio” (p. 37). Penna também faz ressalvas sobre as condições precárias que as escolas, de modo geral nas periferias, apresentam. Porém, acreditamos que tais condições possam ser amenizadas pelos professores que utilizam como recurso ou material didático, o acesso que os alunos têm às mídias. Essa é a proposta do presente trabalho.

Para justificar tal abordagem em qualquer nível sócio-econômico, baseamo-nos na publicação do IBGE², onde a PNAD 2009 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) verificou a ampliação ao acesso tecnológico às famílias brasileiras conforme consta na tabela 1.

¹ Tela sensível ao toque.

² Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf (acesso em 28 de maio de 2011).

Tabela 1 - Percentual de domicílios com cada característica no total de domicílios particulares permanentes (%) (p.266)

| Características | Indicadores de domicílios particulares permanentes | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1997 | 1998 | 1999 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
| Telefone | 27,9 | 32 | 37,6 | 58,9 | 61,6 | 61,9 | 65,9 | 72,2 | 75 | 77,5 | 82,6 | 84,9 |
| Somente móvel celular | ... | ... | ... | 7,8 | 8,8 | 11,2 | 16,5 | 23,6 | 27,8 | 31,8 | 37,7 | 41,3 |
| Somente fixo convencional | ... | ... | ... | 27,9 | 27 | 23,4 | 17,8 | 12,4 | 11 | 9,4 | 6,6 | 5,8 |
| Celular e fixo convencional | ... | ... | ... | 23,2 | 25,8 | 27,3 | 31,6 | 36,1 | 36,2 | 36,3 | 38,3 | 37,8 |
| Rádio | 90,3 | 90,4 | 89,9 | 88 | 87,8 | 87,8 | 88,1 | 88,3 | 88,1 | 88,3 | 89,2 | 88,1 |
| Televisão | 86,2 | 87,5 | 87,8 | 89 | 89,9 | 90 | 90,9 | 91,9 | 93,5 | 94,8 | 95,5 | 96 |
| Microcomputador | ... | ... | ... | 12,6 | 14,1 | 15,2 | 16,5 | 18,7 | 22,3 | 26,8 | 31,5 | 35,1 |
| Com acesso a Internet | ... | ... | ... | 8,5 | 10,3 | 11,4 | 12,3 | 13,8 | 17 | 20,3 | 24,1 | 27,7 |

- A PNAD foi interrompida para a realização do Censo Demográfico 2000 -

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma das 300 escolas³ escolhidas pelo Governo Federal para participar do Piloto do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). As atividades apresentadas neste artigo foram realizadas com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desta escola, em seus laptops educacionais ou no Laboratório de Informática.

Level 1 Aconteceu...

Se os alunos têm mais habilidade com as tecnologias do que a maioria dos professores, como deve ser a intervenção que desafia os alunos e ao mesmo tempo aproveita as mídias que eles estão acostumados a usar? Sugerimos que o professor aprenda com o aluno e dialogue com ele no sentido do conteúdo musical a ser ensinado.

Relato: No ano de 2010, todos os alunos receberam um CD de presente de férias com músicas que ouviram nas aulas e outras escolhidas pela professora. Dentre elas, estava a música da Copa do Mundo daquele ano, “Waving Flag”; “Hay un amigo en mi”, do filme Toy Story; “O pato”, de João Gilberto e “O pato” de Vinícius de Moraes. Os alunos, no 3º ano iniciam o uso da flauta doce nas aulas de música e, até o final do ano, tinham aprendido apenas cinco notas (sol, lá, si, dó e ré) executadas com a mão esquerda. Um dos alunos aprendeu em aulas do turno inverso e com colegas mais velhos outras notas de seu interesse e se gravou tocando a música “Minha Canção”, dos Saltimbancos, que também estava no CD, e colocou seu vídeo no Youtube. A professora soube disso por uma colega de outra área e o assistiu. Já em 2011, no 4º ano, o aluno aprovou que seu vídeo na internet fosse apresentado aos colegas. A música é executada em três tons diferentes, mas o aluno tocou em dó maior três vezes. Os colegas não observaram o engano, mas empolgaram-se em imitar as notas que também não conheciam.

Tal acontecimento ampliou objetivos não antes pensados para a turma, não pelo menos para esta etapa de ensino. O CD foi trazido mais uma vez para as aulas, os alunos buscaram as notas que melhor “afinavam” com a música. Optaram por tocar apenas a escala de dó maior quando o grupo realmente cantava neste tom e, nas demais, cantaram a letra da canção. Foi discutido transposição, uso de

³ Segundo Site do Projeto UCA no Colégio de Aplicação da UFRGS disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/projetouca/pagina-inicial> (acesso em 29 de maio de 2011).

sustenidos e bemóis e forma. Isso foi possível, pois os alunos viram e reviram o colega, não só na aula, como em casa e porque puderam executar a música junto com o CD diversas vezes. Essas

transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram as vivências simultâneas de sons, imagens e textos. Novas conexões tornaram-se possíveis, produzindo diferentes sociabilidades. Para os educadores musicais, tornou-se imperiosa a necessidade de compreender as condições de produção de sentido que as tecnologias eletrônicas promovem nas experiências pedagógico-musicais dos alunos. (SOUZA, 2008, p.8).

Level 2 Aconteceu também...

Relato: Alunos do 3º e 4º anos foram convidados a conhecer o jogo *Mario Paint Composer* com o desafio de, ao final da aula de uma hora, explicar como o jogo funciona e para que serve. Cada dupla, dividindo um fone de ouvido, experimentou o jogo e compartilhou com a turma e os colegas suas descobertas.

Nesta atividade, as crianças espontaneamente exploraram o programa, a partir dos critérios que escolheram, sem preocuparem-se com os conceitos musicais envolvidos. A exploração foi mais proveitosa pelo domínio tecnológico que as crianças possuíam. Isto se deu pelo fato das crianças terem um contato cotidiano muito grande com aparelhos como telefones celulares, *DVD players*, televisões, computadores, *MP3 players* e outros tantos aparelhos que possuem algumas características operacionais comuns a todos.

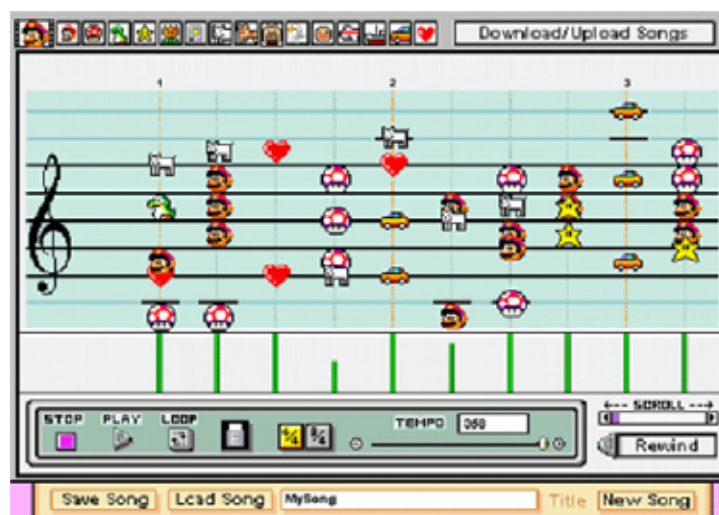


Figura 1 - Interface do programa MARIO PAINT COMPOSER (<http://unfungames.com/mariopaint>)

No caso do programa *Mario Paint Composer* (lançado no Brasil em 1993 como um jogo de vídeo game) apresenta-se com uma tela inicial que sugere uma ligação imediata com uma representação tradicional de uma partitura musical (o pentagrama e a clave de sol). Porém, não há instrução alguma de como deve ser “pintada” esta partitura. Pela simples indicação da professora que este programa deveria ser jogado, os alunos foram descobrindo o que representavam os ícones dos personagens do jogo Mario Brothers (de onde derivou este jogo) que ao serem clicados emitiam sons diferentes. A partir desta exploração os alunos foram aplicando estes ícones sobre o pentagrama e começaram aos poucos a perceber que era possível compor jogando. Ao longo dessa exploração e das descobertas, foram sendo (re)construídos conceitos musicais, tais como timbre, altura e andamento, sem que os alunos fossem induzidos a isso, pois a interface do programa não tem claramente esse objetivo. Porém, puderam fazer relações com os conteúdos estudados previamente nas aulas de música e, assim, vivenciaram de forma descontraída alguns conceitos novos e outros já conhecidos.

Os botões *play* e *stop* foram automaticamente utilizados para ouvir e parar a música que aos poucos ia sendo criada. Pela habilidade já conquistada no manuseio diário dos aparelhos já citados, estes botões se assemelham na função de reproduzir ou parar a reprodução daquilo que se deseja ver/ouvir. São esses conhecimentos que dialogam ao longo da descoberta dessas crianças e que aos poucos vão construindo uma rede de conceitos que valem para todos os meios tecnológicos que elas acessam. Ainda outros ícones foram indicativos de ações possíveis como uma borracha que então era utilizada para apagar as “notas” (ícones) que iam sendo colocadas sobre o pentagrama, a fração de 3/4 e 4/4 que lembravam alguns conceitos estudados sobre fórmulas de compasso e o botão *loop* que servia para repetir infinitamente a música que havia sido escrita.

Sobre os jogos e a sua relação com os nativos digitais⁴, Gomes e Carvalho (2008, p.133-140) relatam que essa geração desenvolve uma forma própria de acessar e organizar a informação, questão levantada com frequência quando questionamos as formas e as maneiras da abordagem do ensino e da aprendizagem mediadas pelas novas tecnologias em sala de aula. Da mesma forma, não há, por parte dos alunos, uma necessidade de instrução para aprender como e o que fazer com programas ou aparelhos, pois eles descobrem o funcionamento e a utilidade na medida em que vão explorando os seus componentes. Por esse motivo, muitas vezes, acabam encontrando diferentes caminhos para a solução desejada.

Romanelli (2009) buscou entender a relação que as crianças estabelecem com a música dentro do cotidiano escolar sem aula de música e concluiu que

...mesmo sem aulas de música, a cultura musical das crianças pode ser bastante elaborada. De forma alguma essa conclusão serve para diminuir a importância do ensino sistematizado de música nos diversos níveis da educação básica, mas demonstra que qualquer proposta de educação musical deve levar em conta o conhecimento musical que as crianças já possuem. (p.100).

Na atividade relatada, foi desta forma que houve troca de informações tanto musicais quanto tecnológicas entre os alunos que aos poucos iam desvelando as propriedades do jogo e as suas capacidades para compor músicas.

Level 3 Compondo com o celular

Alguns telefones celulares, como o modelo 1100 da NOKIA, lançado em 2003 e considerado um dos mais populares do mundo, possuem um programa interno que se chama *Composer*. A empresa sugere no manual do aparelho que o usuário do telefone customize o som da chamada de ligações (*ringtone*). Este *software* permite que sejam escritas, na forma de uma tabela, uma melodia digitando-se através do próprio teclado do telefone.

Poderia o professor usar um celular para ensinar música em sala de aula?

Os *ringtones* podem ser exemplos musicais, a serem gravados juntos, em diferentes arranjos, unidos a sons do ambiente e com materiais alternativos. Os alunos podem até mesmo realizar essas gravações em fita cassete, tecnologia talvez desconhecida das novas gerações. O que chama a atenção é como um aparelho celular pode conter tanta informação musical e organizar isso de forma que permita a uma pessoa compor uma música com uma interface aparentemente tão simples (e que originalmente não foi feita para criar músicas). Altura e duração, parâmetros fundamentais do som, se encontram disponíveis nele. Poderíamos ir mais longe, provocando o aluno a criar uma melodia nova, que além de tudo, poderia ser executada no telefone dele ao invés das preexistentes, vindas de fábrica.

⁴ “Verifica-se que as mudanças tecnológicas experimentadas nos últimos anos, em especial após a explosão do acesso à Internet, fez com que surgisse uma nova geração de alunos, com novas necessidades pedagógicas, os nativos digitais.” (GOMES; CARVALHO, 2008, p.133).

Lendo e discutindo com os alunos

O professor deve estar atento às notícias relacionadas à música. Por exemplo:

As vendas dos CDs passaram, em dez anos, de 100 milhões de unidades para 20 milhões. Qual, então, a solução? Toda a indústria foi aos tribunais brigar pelos seus direitos. Paralelamente, alguns selos tentaram se adaptar aos novos tempos. Foi o que fez a Sony Music, comandada por Alexandre Schiavo no Brasil. Com uma estratégia arrojada e a aposta nas novas mídias, ele conseguiu virar o jogo. “O pior já passou”, afirmou Schiavo, em entrevista exclusiva à DINHEIRO. A Sony Music percebeu que seu negócio tradicional de gravar e vender CDs, apesar de representar ainda a maior fatia do faturamento, estava se tornando irrelevante. Por isso, era preciso investir em novas áreas. Hoje, a companhia organiza shows, vende músicas para celulares, faz parceria com empresas de telefonia e divulga os artistas de seu catálogo nas mais diversas mídias digitais. O resultado não demorou a aparecer. Em 2009, a empresa faturou R\$ 150 milhões. [...]2007 – Skank – A banda mineira foi a primeira a ter suas músicas em celulares e a primeira do País a ganhar o prêmio celular de ouro. No ano seguinte, o Jota Quest vendeu um milhão de canções para celulares. (disponível em: http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/23768_SONY+NO+RITMO+DIGITAL. Acessado em 29 de maio de 2011).

Este exemplo trazido, retirado da internet, como tantos outros, que podem ser selecionados também pelos alunos, extraídos de jornais, revistas ou coletados de programas de televisão, podem gerar discussões sobre música e economia, música e indústria cultural, público, pesquisa em vendas de discos, etc.

Game Over Conclusão

O presente artigo buscou discutir as possibilidades existentes na união entre o que se lê sobre a geração que nasce em meio a tecnologias cada vez mais desenvolvidas e a ação dos professores inseridos nas escolas básicas que buscam manter as aulas interessantes.

Subtil (2005) afirma que as crianças

interpretam e vivem as culturas da mídia a partir dos filtros intermediários e de experiências e significados locais, ou seja, das mediações. Aí deve entrar a escola como instituição que, mais do que criticar, ou ignorar as mídias e a música midiática, tem a função de preparar as crianças para essas vivências. (p.72).

Pesquisar o cotidiano tecnológico acessível aos alunos é essencial a quem atende crianças e jovens de qualquer nível sócio-econômico em nosso país hoje, assim como, manter-se aberto às diferentes possibilidades trazidas por eles. A intervenção do professor nas experiências tecnológicas dos alunos, bem como a abertura a eles para que tragam suas experiências para escola, ampliará as possibilidades musicais de ambos.

As experiências apresentadas foram realizadas com crianças dos anos iniciais do Colégio de Aplicação nos períodos destinados à Educação Musical. Como utilizar diferentes fontes de informação e recursos de tecnologia para adquirir e construir conhecimentos está entre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as atividades aqui apresentadas podem ser reelaboradas para serem interdisciplinares em qualquer etapa da Escola Básica ou desenvolvidas por unidocentes com interesse nas áreas de música e tecnologia.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES, T. e CARVALHO, A. Jogos como ferramenta educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem. In: Zagalo, N.; Prada, R. (eds.). *Actas da Conferência ZON Digital games 2008*. Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/zondgames08/article/view/351/327>

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RAMOS, S. N. Aprender Música pela Televisão. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.75-94.

ROMANELLI, G. A música que soa nas escolas: contribuições de um estudo etnográfico. In: *Música em perspectiva*. Porto Alegre, v.2 n.2, outubro 2009. p.78-104.

SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 7-12.

SUBTIL, M. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, 65-73, set. 2005.

Press Button to Continue Outras Referências

BOZZETTO, A. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 59 a 74.

http://www.fsspx-brasil.com.br/mjcb/downloads/Orquestra_sinfonica.swf – Para conhecer os instrumentos da Orquestra Sinfônica.

<http://www.youtube.com/watch?v=D8SD3ToKDsw>.

<http://www.youtube.com/watch?v=Iu5UoiWKPpY&feature=related>.

http://www.youtube.com/watch?v=MAY1UoQYMHk&feature=player_embedded.

www.pam.art.br – Portal de Aventuras Musicais.

www.ufrgs.br/mvs/musicasintetizador.html – Museu Virtual do Sintetizador

Arranjos didáticos para a aula de piano: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais

Gisele Andrea Flach

Resumo: Esta comunicação refere-se ao projeto de Dissertação de Mestrado que busca refletir sobre a elaboração de arranjos musicais feitos para o ensino de piano, procurando esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática do instrumento. Os arranjos que serão analisados foram elaborados para prática de piano em conjunto, consistindo em peças criadas para serem tocadas por três ou mais alunos no mesmo piano, uma atividade que vem sendo desenvolvida pela pesquisadora à cinco anos, aproximadamente. O estudo consistirá em um memorial, como uma reflexão sobre a prática de elaboração de arranjos didáticos. Alguns conceitos a serem trabalhados são: música original, músicas que servem de base para a elaboração dos arranjos (CARVALHO, 2008; ARAGÃO, 2001); conceito de arranjo, que é a definição adotada pela pesquisadora para nomear o material resultante das elaborações musicais (DUARTE, 2010; PEREIRA, 2011); e pedagogia musical aliada à elaboração de arranjos, que é o fator norteador para a elaboração do material (GANDELMAN; COHEN, 2005).

Palavras-chave: Arranjo didático, Piano em grupo, Pedagogia do piano.

Introdução

A prática de piano em grupo vem sendo desenvolvida, pela pesquisadora, como uma disciplina complementar no Instituto de Educação Ivoeti desde novembro de 2008, devido à motivação dos alunos de piano da instituição para tocarem entre quatro ou cinco pianistas no mesmo instrumento. Essa prática teve início nos cursos anuais de inverno, Encontro de Jovens Instrumentistas, que, apesar de ocorrerem desde 1998 em formato de *master class*, oferecem oficinas de piano em grupo apenas desde 2005. A ideia de tocar em grupo nesses encontros surgiu da necessidade de reduzir para duas ou três músicas a participação dos pianistas no concerto de encerramento. Como contemplar doze pianistas em três músicas? A solução era criar um arranjo que pudesse ser tocado por doze pianistas em três pianos, uma prática que se mostrou muito motivadora para os alunos, pois quebrava com a rotina da aula individual de instrumento. A partir dessa experiência, os próprios alunos demonstraram bastante interesse em estender a prática de grupo durante todo o ano, dando origem, assim, à disciplina de piano em grupo (também conhecida como grupo de pianistas) hoje vigente na instituição.

A dissertação, cujo projeto serve como base para esta comunicação, será feita em formato de memorial, consistindo em uma reflexão sobre a minha prática, elaboração de arranjos didáticos, a fim de compreender escolhas, decisões e alternativas pedagógico-musicais propostas nos arranjos. Um memorial de composição tem algumas semelhanças com a ideia desta pesquisa, uma vez que “o objetivo [de um memorial de composição é] revelar um processo composicional, entendido como um processo de tomada de decisões e de combinação de ideias” (ZANATTA, 2002, p. 10). Por estar na área da Educação Musical, este trabalho terá como tarefa reconstituir as etapas da elaboração dos arranjos didáticos associadas à preocupação com a didática do instrumento.

Assim, para fazer este estudo, irei selecionar oito peças dos arranjos feitos para piano em grupo, elaborados para serem tocados por três ou mais alunos no mesmo piano. Dos oito arranjos, utilizarei sete pré-existentes e um novo, que está sendo elaborado neste primeiro semestre de 2012. Sobre cada uma dessas peças será feito, em forma de memorial, um estudo reflexivo sobre a elaboração dos arranjos com fins didático-musicais.

1. Sobre os arranjos musicais

A elaboração de arranjos musicais é uma prática que venho utilizando ao longo de 11 anos de docência no ensino particular de piano. É uma atividade que não se mostra tão simples, pois na maioria das vezes consiste em escrever uma partitura partindo apenas do registro sonoro de uma música.

Ao confeccionar cada arranjo, me baseio em alguns fatores que considero muito importantes, ao ponto de contribuírem para o aprendizado dos meus alunos de piano. O nível técnico do aluno para quem está sendo feito o arranjo é o principal deles, porque delimita todas decisões acerca dos outros fatores, tais como: elementos da linguagem musical a serem apresentados na partitura; resultado sonoro do arranjo e técnica pianística que será utilizada na execução.

Em relação aos elementos da linguagem musical, o arranjo a ser elaborado deve observar a tonalidade da obra, o compasso, as figuras rítmicas (simplificando ou não o ritmo), a harmonia, a melodia, o fraseado, a articulação, sempre em concordância com o grau de dificuldade que o aluno tem condições de executar, mesmo contendo elementos novos ao seu conhecimento prévio. O resultado sonoro é o fator que despertará no aluno a grande vontade de estudar aquela peça já que o arranjo apresenta alguma semelhança com a obra original, uma música que é, em muitos casos, bastante significativa para esses alunos. A minha busca por um bom resultado sonoro sempre me leva à preocupação com a técnica pianística, porque muitas vezes eu acabo criando alguns desafios técnicos, em relação ao nível do aluno que executará a peça, por buscar um resultado sonoro mais interessante. Mesmo assim, eu procuro ter o cuidado para que o desafio não seja inalcançável, pelo aluno em questão, e que desperte nele uma sensação de “eu quero e eu vou conseguir tocar essa música”. Esses desafios, ou mesmo diversos acompanhamentos para a mão esquerda que servem de base para a melodia, normalmente contribuem muito para aprimorar a performance do aluno, que buscará, além da interpretação e sonoridade, a independência de mãos, independência de dedos, peso do braço, uso do pedal, entre outros.

2. Conceitos e definições

Os conceitos tratados a seguir estiveram sempre presentes, às vezes mais latentes e outras não, na minha prática de elaboração de arranjos didáticos, por isso considero necessário esclarecer algumas definições. 1) A música original, como venho a denominar as gravações sugeridas pelos alunos para servir de base para a escrita dos arranjos, é o ponto de partida, o primeiro contato com o material que dá origem ao início da ideia do arranjo, sem ela, a elaboração do arranjo não tem por onde começar. 2) O conceito de arranjo torna-se importante ser trabalhado uma vez que ele determina que aquela partitura não é mais igual à música original, assim, faz-se necessário sua definição. 3) E a pedagogia do instrumento aliada à elaboração de arranjos é uma ideia que permeia todas as elaborações dos arranjos, afinal, a preocupação com a docência, quem é o aluno que tocará aquela peça, está sempre presente nos meus pensamentos ao escrever as partituras.

Dessa forma, trago as definições iniciais, a serem desenvolvidas no decorrer da dissertação, que possam alicerçar a pesquisa e esclarecer conceitos básicos sobre o tema.

2.1 Sobre a música original: a partir de que música foram elaborados os arranjos

CARVALHO (2008), em seu estudo sobre arranjo vocal para música popular, analisa a função do arranjo e do arranjador vocal na música popular, mencionando que, diferente da música erudita, na música popular é difícil termos um registro “original” para nos basearmos, uma vez que esse original sempre passa pelo arranjador, sendo ele o compositor da obra ou não, para registrar, mesmo que somente em áudio, a primeira versão da peça. Assim, em uma peça erudita temos as instâncias: 1) compositor, 2) obra de arte/partitura, 3) intérprete, 4) objeto sonoro e 5) ouvinte. Enquanto em uma peça popular temos as instâncias: 1) compositor, 2) primeiro objeto sonoro, 3) arranjador, 4) intérprete, 5) segundo objeto sonoro (gravação) e 6) ouvinte. Carvalho conclui, ainda, sobre o papel do arranjo e do arranjador neste gênero musical, afirmando que:

o papel do arranjador na música popular brasileira é de suma importância, considerando que esse músico é o responsável pela criação da versão final, ou seja, do arranjo com o

qual a canção se tornará pública através do mercado fonográfico. É sobre esse arranjo que o arranjador vocal irá retrabalhar a canção, ao compor um novo arranjo derivado do primeiro, porém inserido em um novo meio. (CARVALHO, 2008, p. 13).

Trago esta menção de Carvalho para esclarecer a origem da obra musical que considero como original, sobre a qual tenho baseado meus arranjos, uma vez que partem do primeiro registro fonográfico da peça. O estudo de Carvalho demonstra a importância de considerar esse fator que está implícito na realidade da música popular, o arranjo que existe na música que considero original, ao analisar arranjos baseados em registros fonográficos.

Aragão (2001) também reflete sobre o reconhecimento de uma “instância original” na música popular, constatando uma grande dificuldade de determinar o que realmente é o original em música popular. Assim, afirma que:

Dada essa dificuldade na delimitação do “original”, talvez o mais correto seja considerar que a música popular não tem um original, ao menos no sentido em que o tem a música clássica [como uma partitura, por exemplo]. [...] Deste modo, qualquer execução de obra popular prescindiria necessariamente de um arranjo, o que parece outorgar ao arranjo a condição de processo inerente a essa música. [...] Poderíamos supor, então, a existência de um “original prático” na música popular, que seria a primeira configuração de uma obra através de um primeiro arranjo, ou esboço de arranjo, que permita a transformação da obra até então “virtual” em obra arranjada e passível de execução. (ARAGÃO, 2001, p. 99).

O arranjo a que Aragão se refere, que é o mesmo arranjo mencionado por Carvalho, é aquele que levará a música até o estágio de objeto sonoro, acessível aos ouvintes. É a partir desse objeto sonoro que os arranjos didáticos a serem analisados na pesquisa foram elaborados. Assim, se fazem necessárias considerações acerca do conceito de arranjo, uma vez que este é tão presente no âmbito da música popular e no cerne desta pesquisa.

2.2 Conceito de arranjo

Durante a elaboração do material didático, pensado para as aulas de instrumento, a dúvida de como definir esse material sempre esteve presente: são arranjos, transcrições ou adaptações? O artigo de Aragão (2001), que propõe uma reflexão sobre o conceito de arranjo na música popular, bem como a pesquisa de Duarte (2010), trouxeram várias definições e reflexões sobre esse conceito que podem ser aprofundados à medida em que a pesquisa for desenvolvida.

Algumas definições gerais de arranjo, que embasaram o artigo de Aragão, foram trazidas do *New Grove Dictionary*, do *New Grove Dictionary of Jazz*, revista *Phonoarte* de 1929, entre outros. Assim, o autor menciona o arranjo como “a reelaboração de uma composição musical, normalmente para um meio diferente do original” e ainda “a transferência de uma composição de um meio para outro ou a elaboração (ou simplificação) de uma peça, com ou sem mudança de meio” (ARAGÃO, 2001, p. 95). Já a definição, encontrada por Aragão, na edição nº 11 da revista *Phonoarte* menciona:

Arranjo: Transporte de uma obra musical para outro destino. Redução de uma partitura de coro ou orquestra para o piano ou qualquer outro instrumento. Transformação de uma composição a fim de torná-la acessível a outras categorias de executantes, ou torna-la de acordo com as normas modernas da música. [...] Podem ser consideradas como sinônimos de arranjo as expressões adaptação e transcrição [grifo original]. (PHONOARTE, 1929 apud ARAGÃO, 2001, p. 105).

Em contrapartida, a pesquisa de Pereira (2011), traz um estudo aprofundado sobre as variadas práticas de reelaboração musical, esclarecendo a divergência de opiniões acerca das definições de cada termo e a dificuldade de defini-los. A autora menciona que “[...] ao trazer no título o termo arranjo, explícito em uma obra, torna-se permitido modificar, acrescentar, diminuir, enfim, adquirir maior flexibilidade de manipulação de elementos estruturais [...]” (PEREIRA, 2011, p. 175). Dessa forma, a autora sugere que o termo arranjo reflete a possibilidade de mudanças nos “elementos

estruturais”, que ela considera como sendo aspectos da estrutura melódica, rítmica, harmônica e formal (PEREIRA, 2011, p. 45-46).

Acredito que no desenvolvimento da pesquisa a terminologia mais adequada a ser utilizada para definir o material que foi elaborado para as aulas de piano será devidamente estudado e esclarecido: são arranjos, transcrições ou adaptações? Até o presente momento o termo arranjo se mostrou bastante abrangente, por trazer em sua definição essa flexibilidade em relação à elaboração musical, o que o torna, até agora, mais adequado para definir o material decorrente das minhas elaborações musicais.

2.3 Pedagogia do instrumento aliada à elaboração de arranjos

A elaboração de material didático para aulas de instrumento não é uma prática recente, uma vez que o próprio Johann Sebastian Bach organizou um material didático, *O Pequeno Livro de Ana Magdalena Bach*, destinado à sua segunda esposa, Ana Magdalena, para que esta pudesse estudar instrumento de tecla. Da mesma forma outros compositores elaboraram obras para contribuir com a didática de instrumento de teclas, como Czerny¹, Bartók², Widmer³, Almeida Prado⁴, Kabalevsky⁵, entre outros.

Almeida Prado compôs a *Cartilha Rítmica* para piano que foi analisada por Gandelman e Cohen (2005) sob a ótica da pedagogia do instrumento. As autoras utilizaram, inclusive, alguns exemplos para “ilustrar e evidenciar o potencial pedagógico da Cartilha” (2005, p. 1491) buscando desvelar uma nova faceta de Almeida Prado: a de professor de instrumento que “transpõe para o ensino do piano questões complexas e relevantes da música contemporânea” (GANDELMAN; COHEN, 2005, p. 1492), tais como:

mudança constante de fórmulas de compasso, de articulações, de andamentos, deslocamento de acentos, sínopes, ritmos aditivos, polirritmias e polimetrias, perturbações contínuas acompanhadas da exploração de novos aglomerados sonoros e de grande ressonâncias que estimulam a escuta e a imaginação sonora do intérprete. (GANDELMAN; COHEN, 2005, p. 1492).

O estudo de Gandelman e Cohen considera que Almeida Prado revela nessa obra um “olhar do professor de piano que busca o desenvolvimento da técnica do instrumento aliado ao conhecimento dos recursos composicionais explorados pelos compositores contemporâneos” (GANDELMAN; COHEN, 2005, p. 1493). Este estudo pode contribuir para guiar as análises da minha pesquisa uma vez que as autoras estão preocupadas com o olhar pedagógico do compositor e com o ensino de piano.

3. Análises preliminares

O arranjo para o grupo de pianistas que está sendo feito neste primeiro semestre de 2012 é baseado em músicas, temas de *rock*, dos anos 50 e 60. A elaboração desta partitura ainda não está concluída, mas trago uma pequena análise da primeira parte do arranjo como exemplo do foco da pesquisa.

Ao definir a música original do arranjo, optei por usar uma sequência de músicas da mesma época, que pode ser chamado de *medley*. Comecei a escrita com a música *Great Balls of Fire* de Jerry Lee Lewis, que traz na sua versão original muitos solos, glissandos e um baixo melódico que me interessou, todos tocados no piano.

¹Carl Czerny: *A Escola da Velocidade e A Arte da Destreza dos Dedos*.

²Béla Bartók: *Mikrokosmos*, volume 1 ao 6.

³Ernst Widmer: *Ludus Brasiliensis* volumes 1 e 2.

⁴Almeida Prado: *Cartilha Rítmica e Kinderszenen*.

⁵Dmitry Kabalevsky: *24 Pequenas peças*, Op. 39.

Antes de começar a escrita precisei decidir quantas vozes (e pentagramas) eu usaria para escrever o arranjo. Optei por três pentagramas porque o grupo de pianistas para quem eu imaginava o arranjo era composto por cinco integrantes, sendo 2 integrantes novos e 3 integrantes que já participavam do grupo no ano anterior. Assim, imaginei a voz superior (mais aguda) tocada por duas pessoas, por trazer de início a melodia principal; a voz intermediária tocada por uma pessoa, pensei especialmente em uma aluna novata no grupo que tem algumas dificuldades de leitura e de ritmo o que me obrigava a criar algo específico para ela sem grandes dificuldades; e uma voz mais grave que seria tocada por dois alunos, podendo haver *divisi* em alguns momentos.

O início da música original traz um diálogo bem evidente entre baixo e melodia, assim, optei por colocar a voz intermediária tocando o mesmo que a voz do baixo, e a voz aguda fazendo a melodia que era cantada pelo intérprete na música original, conforme exemplificado na figura 1.



FIGURA 1

Esse diálogo, que é caracterizado por um tipo de pergunta e resposta entre baixo e melodia, é um tipo de solo de cada parte, enquanto uma voz pergunta a outra está em pausa e vice-versa, durante oito compassos. Um glissando introduz uma repetição desse diálogo que, agora, virá acompanhado pela harmonia, feita pelo baixo e voz intermediária, conforme exemplificado na figura 2.



FIGURA 2

Optei por um *divise* na voz do baixo pois na gravação ouve-se um baixo mais rápido, feito em colcheias, e um baixo mais lento, feito em semínimas, que traz nos finais de cada compasso os mesmos elementos do diálogo que foi apresentado no início da música. Esse trecho tem a extensão de oito compassos.

Parei a escrita do arranjo nesse ponto, pois ali terminava a frase musical e completava uma página, assim eu teria material suficiente para trabalhar com os alunos na primeira aula em grupo do ano além de precisar “testar” o arranjo com os alunos. Antes de imprimir uma cópia para cada aluno, eu precisava criar um nome para aquela peça. Então, uma vez que eu intencionava criar um *medley*,

resolvi usar o título do livro, que eu havia visto nas férias, que me inspirou a buscar as músicas dos anos 50 e 60 para a escrita do arranjo: *Rock’N Roll Old Times*.

Ao levar o arranjo para o grupo de pianistas, pude perceber que a minha escolha acerca da música original foi acertada. Os alunos se mostraram bastante motivados à tocar o arranjo e ansiosos para tocarem, na próxima aula, o resto da música, afinal, sabiam que as próximas partes seriam uma surpresa, já que esclareci que se tratava de um *medley* e que eu ainda não havia definido quais seriam as outras músicas que viriam a fazer parte do arranjo.

4. Considerações

A elaboração de arranjos foi uma alternativa viável para contribuir com a prática musical e motivação dos meus alunos de piano, principalmente em relação à prática de grupo, pois dificilmente eu encontraria uma partitura para quatro ou cinco alunos tocarem no mesmo instrumento e com as especificidades técnicas que eu precisaria. Dessa forma, as palavras de Oliveira alicerçam a minha prática quando a autora afirma que “produzir materiais didáticos é uma das estratégias encontradas pelos professores de música para sanar suas necessidades referentes aos mesmos” (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

Acredito que este trabalho possa contribuir para que outros professores, alunos e músicos possam buscar alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades e/ou, ao buscarem material alternativo, possam analisar e refletir sobre a forma como um outro arranjo se apresenta e trabalha questões de educação musical, de estética musical e de técnica do instrumento.

Referências

ARAGÃO, Paulo. Considerações sobre o conceito de arranjo em música popular. *Cadernos do Colóquio*, p. 94-107, 2001.

CARVALHO, Rogério. *Da composição ao arranjo vocal: o papel do arranjador na música popular brasileira*. Trabalho apresentado no 5º Simpósio de Pesquisa em Música, Curitiba, 2008.

DUARTE, Luiz de Carvalho. *Os arranjos de Claus Ogerman na obra de Tom Jobim: revelação e transfiguração da identidade da obra musical*. Brasília: UnB, 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GANDELMAN, Salomea; COHEN, Sara. *A cartilha rítmica para piano, de Almeida Prado: vertentes pedagógicas*. Trabalho apresentado no Décimo Quinto Congresso da ANPPOM, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, Flávia Vieira. *As práticas de reelaboração musical*. São Paulo: USP, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Artes - Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZANATTA, Luciano de Souza. *Memorial de Composição: as determinantes técnicas e estéticas de um processo composicional*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 297f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Autodeterminação dos alunos para aprender música por meio da composição musical colaborativa

Francine Kemmer Cernev (UFRGS)
francine@cernev.com.br

Resumo: Esta pesquisa em andamento tem como objetivo investigar a motivação dos alunos para a composição musical colaborativa no contexto escolar. O referencial teórico está baseado na Teoria da Autodeterminação que analisa as necessidades psicológicas inatas dos indivíduos para sentir-se ativos, interessados e intrinsecamente motivados. Inicialmente são apresentadas algumas definições sobre as diferentes formas possíveis de composição musical através de sistemas colaborativos mediados pelo computador utilizando ferramentas síncronas e assíncronas. Dialogando com esses sistemas, são apresentados estudos que as utilizam para a composição musical colaborativa no ambiente escolar e o referencial teórico da pesquisa, trazendo uma discussão sobre as diferentes possibilidades e usos que podem orientar a motivação dos alunos para as aulas de música. Com este estudo pretendo abrir uma discussão sobre motivação dos alunos para a composição musical colaborativa no ambiente escolar e que, desta forma, possam fomentar novas ações para auxiliar na motivação dos alunos para aprender música.

Palavras-chave: Composição musical colaborativa, Motivação para aprender, Teoria da Autodeterminação.

Introdução

A colaboração no ambiente educacional é constantemente associada à expressão “aprendizagem colaborativa” e empregada pelos educadores como uma prática necessária para desenvolver e fomentar o aprendizado em sala de aula. Entretanto, a palavra colaboração é utilizada para os mais diversos significados, de acordo com os objetivos educacionais de cada pesquisa.

Em alguns estudos, como no de Verdejo (1996), a colaboração é vista como uma forma de interação que trás a “conversa ou paradigma dialógico” entre os participantes. Garrison, Anderson e Archer (2001) e Roschelle e Teasley (1995) trazem a aprendizagem colaborativa como uma forma de interação “filosófica” onde esta fomenta o pensamento crítico e o compartilhamento, a compreensão e a forte retenção da aprendizagem a longo prazo entre os estudantes.

Torres, Alcantara e Irala (2004) assim como Bruffe (1993), trazem a colaboração como uma estratégia para o professor utilizar em sala de aula. Bruffe (1993) explica que esta estratégia envolve a autonomia dos alunos e a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Desta forma os dois trabalhos diferenciam cooperação e colaboração no ambiente educacional, destacando que o processo de cooperação ocorre geralmente quando este se faz sob o controle (ou centralização) do professor enquanto a colaboração envolve como eixo central o papel do aluno.

No entender de alguns 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 divididas em subtarefas desenvolvidas independentemente (CAMPOS, 2003; DILLENBOUNG; SCHNEIDER, 1995; ROSCHELLE; TEASLEY, 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; LANEY et al., 2010; SEDON, 2006; JOHNSON; JOHNSON, 1996).

Partindo destas definições é possível perceber que tanto a colaboração como a cooperação são características da prática musical, como meio de expressão social, artística e cultural. Elas estão presentes em todas as culturas, gêneros e estilos musicais, seja no desempenho de uma orquestra, numa improvisação de um grupo de jazz, no canto dos coros tibetanos, na parceria estabelecida entre músicos na composição de suas obras, na interação estabelecida em sala de aula entre alunos e professores, entre tantas outras possibilidades de interações. Para cada ação, é possível perceber diferentes tipos de relações entre os participantes. Nesse sentido, Brna (1998) exemplifica:

[A] noção de colaboração é melhor vista como um conjunto de possíveis relações entre os participantes. O termo *colaboração* então torna-se um conceito genérico que tem que ser contextualizado para definir a relação desejada entre os participantes. (BRNA, 1998, [s/p]).

Neste estudo, os termos colaboração e cooperação serão entendidos conforme as definições de Dillenbourg e Schneider (1995), Roschele e Teasley (1995) e Sedon (2006). Para estes autores, a colaboração é vista como uma forma de interação entre os participantes que buscam desenvolver uma ação conjuntamente. Já a cooperação é vista como uma forma de interação onde os participantes realizam uma ação através da subdivisão do trabalho por partes.

Esta distinção mostra as possíveis interações que podem ser estabelecidas no contexto escolar. Uma atividade em grupo pode ser dividida em partes onde cada participante a desenvolve independentemente para depois unir com as demais partes do grupo ou ela pode ser concebida, pensada e realizada em seu todo, simultaneamente e conjuntamente, por todos os integrantes do grupo.

1. Composição musical colaborativa

Na área musical, a composição colaborativa e a evolução de obras abertas (sem direitos autorais) trouxeram novas tendências para músicos, compositores e estudantes. Com o uso da internet, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm contribuído no compartilhamento de dados entre os participantes, que analisam e escolhem quais arquivos serão inseridos, e têm a possibilidade de escolherem juntos a forma e os processos de composição a serem adotados. De acordo com Ruthmann (2007), o uso da internet para fazer música colaborativa tem sido utilizado por educadores e pesquisadores desde o final dos anos 1990.

Weinberg (2003) explica que o uso das TICs para a composição musical existe mediante duas premissas básicas, que o autor as considera fundamentais para conceber uma composição. A primeira é o foco, que pode ser o uso de tecnologias para compositores iniciantes ou mais avançados. A partir deste foco, a tecnologia utilizada contribui para facilitar ou dificultar as interações. O que o autor enfatiza é o nível de interação que pode ser estabelecido e, conseqüentemente, o resultado composicional a ser adquirido.

Normalmente o uso da tecnologia pelos compositores iniciantes tem como foco a busca por meios que possam facilitar a interação e a composição. Segundo Weinberg (2003) o uso desta premissa pode tornar a composição limitada, por ter seu foco na tecnologia e não na qualidade musical. Por outro lado o uso das TICs para compositores com conhecimentos mais avançados (tanto musical como tecnológico) pode melhorar a desempenho mas, em contrapartida, não democratizar a ferramenta, tornando-a para um público seletivo.

A segunda premissa destacada por Weinberg (2003) como fundamental para conceber uma composição é a escolha das metas: ela pode estar centrada no processo ou no produto. Essa ação irá refletir diretamente no resultado composicional. O autor comenta que em sistemas tecnológicos que buscam o processo, a interação entre os envolvidos é maior, mas, pode provocar um produto musical “anárquico”. Por outro lado, sistemas tecnológicos que buscam o produto, tendem a limitar as possibilidades de colaboração, tornando mais centralizador em um integrante ou no próprio sistema, o que facilita o resultado final, mas minimiza a colaboração entre os envolvidos. Partindo das concepções de Weinberg (2003), observar o foco e a meta que rege um projeto colaborativo é fundamental para conceber o tipo de tecnologia que apresenta ser a mais adequada para a prática musical.

As opções tecnológicas para compor colaborativamente são vastas e cada vez com maior acesso a todos. No meio musical, tem sido utilizado o termo “música colaborativa” para abranger uma grande variedade de atividades musicais e para se construir diferentes ferramentas tecnológicas. Alguns softwares, como o Sistema CODES (MILETTO, 2009) e o Editor Musical (FICHEMAN et al, 2003) trazem a

oportunidade das pessoas conhecerem e se envolverem musicalmente mesmo sem ter conhecimentos prévios musicais. Softwares livres que podem ser baixados pela internet ou mesmo os que podem ser utilizados online têm transformado a música e a forma com que as pessoas se aproximam da aprendizagem musical.

Rodden (1991, *apud* ROLIM, 2007) destaca duas características principais utilizadas nos sistemas colaborativos mediados pelo computador: a forma de interação (síncrona ou assíncrona) e a natureza geográfica dos usuários (local ou remoto). Na forma de interação síncrona, os estudantes trocam informações, arquivos de forma simultânea, podendo modificar uma composição e os demais podem visualizar em tempo real. Neste caso, é comum que vários computadores estejam conectados em uma mesma interface gráfica e uma atualização é visualizada por todos no momento que ocorre uma alteração no arquivo.

Entre os exemplos de pesquisas que utilizaram a interação síncrona para a composição musical colaborativa, destaca-se um dos primeiros trabalhos nesta área, desenvolvido na década de 1970 por Bischoff, Gold e Horton (1978) conhecidos como os membros da Liga (“*The League of Automatic Music Composers*”). Neste exemplo clássico, os compositores participaram juntos e num mesmo local, utilizando computadores conectados uns aos outros para a composição colaborativa (síncrona e local) na produção de música eletroacústica. Outro clássico exemplo foi o projeto HubRenga (1989), desenvolvido pelo grupo Hub, em que o público foi capaz de participar de forma interdependente na composição através da Internet.

Na forma de interação assíncrona não é necessário que todos os estudantes estejam conectados ao mesmo tempo em um computador. Neste caso, todos podem modificar um mesmo arquivo paralelamente. A troca de arquivos só ocorrerá quando o estudante disponibilizar para os demais. Esse tipo de interação é comum quando várias pessoas irão trabalhar sobre uma mesma base, ou que irão modificar partes diferentes para uma posterior junção.

Os estudos de Ruthmann, (2007), Brown e Dillon (2007), Sedon (2007) e Burnard (2007) trouxeram resultados positivos no que se refere à implementação da composição musical colaborativa no ambiente acadêmico escolar. A primeira delas se refere aos tipos de interações e colaborações estabelecidas entre alunos de diferentes escolas. A segunda refere-se às novas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que trouxeram mudanças de paradigmas para os processos de composição musical escolar. Nesses estudos foi possível perceber a troca de conhecimentos e os diferentes pontos de vista entre os alunos durante as suas composições, potencializando tomada de decisões de forma clara e objetiva, o que contribuiu para uma maior motivação nas composições musicais colaborativas.

Embora muitos autores discutam as vantagens da tecnologia para o ensino de música, fazendo afirmações sobre suas qualidades motivadoras (ver, por exemplo, ZHOU et al., 2010; JOHNSON; JOHNSON, 1996; LACERDA, 2005; SEDON, 2006; 2007), 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. “Para o trabalho no qual esteja envolvido um grupo de pessoas, a motivação é fator indispensável uma vez que se as pessoas estiverem motivadas, mais facilmente poderão superar qualquer tipo de dificuldade” (LACERDA, 2005, p. 104).

A composição musical colaborativa como uma ferramenta de aprendizagem é um assunto que ainda carece de maiores aprofundamentos. O uso da motivação de forma genérica na maioria dos estudos sobre essa temática mostra um campo vasto e aberto para fomentar novas pesquisas. Em outras áreas do conhecimento é possível encontrar pesquisas que abordam a aprendizagem colaborativa e que trazem referências às teorias cognitivas e sociocognitivas da motivação (WANG; LIN, 2007; WANG et al., 2009) Estes estudos, abordam a Teoria de Metas (AMES, 1992), a Teoria da Autoeficácia de Bandura (2008), a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2008b) e a Teoria do

Fluir de Csikszentmihalyi (1996) e diferem dos demais na medida em que fornecem o envolvimento da motivação na aprendizagem colaborativa.

2. Fundamentação teórica

A Teoria da Autodeterminação (*Self-determination Theory*) foi elaborada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008a; RYAN; DECI, 2000) como uma macroteoria orgânico-dialética (entre a pessoa e o ambiente). De acordo com os proponentes da Teoria da Autodeterminação, as pessoas possuem a tendência inata de crescer, conquistar novos desafios, aumentar seu potencial e satisfazer-se psicologicamente através de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e senso de pertencimento (DECI; RYAN, 2008b). Para que essa satisfação ocorra, as interações estabelecidas com o ambiente têm papel fundamental.

Para os proponentes da Teoria da Autodeterminação, os ambientes estão continuamente em mudanças e transformações. Seus estudos, portanto, não buscam observar as diferenças de ambiente, mas, sim, investigar como o contexto sociocultural pode contribuir para proporcionar e satisfazer as necessidades psicológicas em um indivíduo (DECI; RYAN, 2008a). O foco da teoria se concentra em estudar como as pessoas iniciam suas interações com o ambiente e como elas se adaptam, se modificam e crescem em função das transações ambientais.

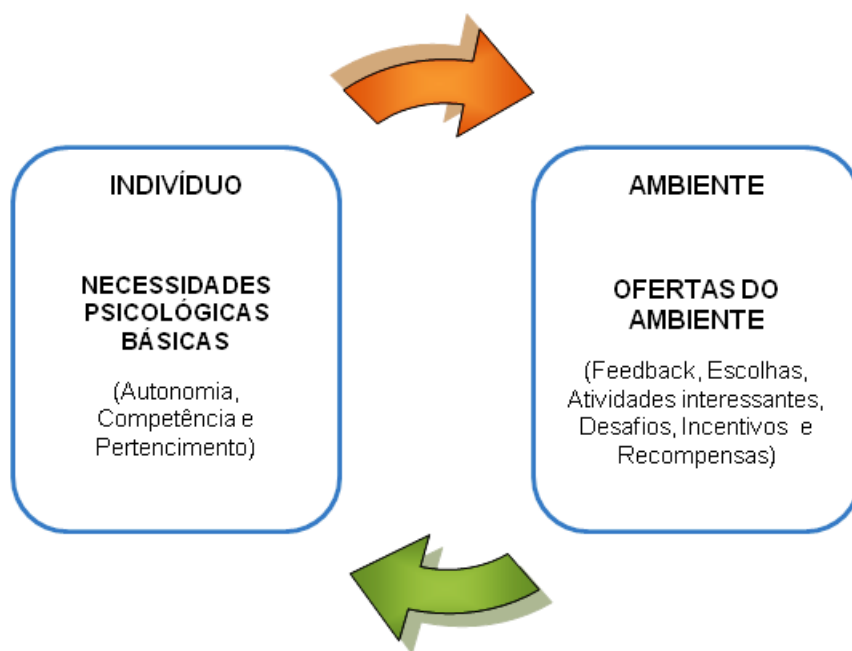


Figura 1. Interações do indivíduo com o ambiente. Baseado em Reeve (2006, p. 66): “Estrutura Dialética Pessoa-Ambiente”.

Segundo Reeve (2006), o ambiente atua sobre a pessoa e esta sobre o ambiente de forma dialética, em que ambos estão em contínua transformação e mudança. Relacionando a Figura 1 ao contexto educacional, os alunos que se sentem aceitos em seu ambiente despertam prazer e interesse e, conseqüentemente, desenvolvem melhor suas atividades musicais.

Essa teoria argumenta que muitos são os motivos que levam as pessoas a participarem de uma atividade (RYAN; DECI, 2000). Os seus proponentes sugerem que existem diferentes motivos que podem ser distinguidos pelo seu nível de autodeterminação, ou seja, de acordo com o nível de sentimento de satisfação de suas necessidades básicas (DECI, RYAN, 2008a). Esses motivos são caracterizados como

intrínsecos ou extrínsecos, delineados ao longo de um *continuum* de autodeterminação entre a percepção de autonomia e a percepção de controle ou coerção. Entretanto, a Teoria da Autodeterminação reconhece que os ambientes estão continuamente em mudanças e transformações (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Ao longo dos anos a Teoria da Autodeterminação foi expandida e refinada, sendo considerada atualmente uma macroteoria da motivação com o intuito de investigar e conhecer a motivação das pessoas nos mais diversos domínios (DECI; RYAN, 2008b; REEVE; DECI; RYAN, 2004). Deci e Ryan (2000) elaboraram um conjunto de subteorias que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si.

Considerações finais

O uso da composição musical colaborativa para a aprendizagem educacional é um tema que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores internacionais. No entanto até o presente momento não foram encontrados na literatura brasileira estudos sobre o tema no que diz respeito a esta aprendizagem voltados às suas possibilidades motivacionais no ambiente escolar. Alguns estudos, como no caso do sistema CODES (MILETTO, 2009) e do Editor Musical (FICHEMAN et al., 2003) já mostram a possibilidade de se usar ferramentas tecnológicas para a prática musical colaborativa, vislumbrando futuras pesquisas sobre essa temática no meio escolar. Assim, espero que este estudo possa fomentar discussões sobre a composição musical colaborativa mediada pelas TICs nas aulas de música nas escolas brasileiras.

Fisher (2000), explica que as comunidades de aprendizagem na *web* podem trazer novas oportunidades e recursos para o ambiente acadêmico, pois envolve a motivação de alunos e professores em atividades significativas e propicia ricas trocas de informações através de debates e discussões. Outras oportunidades estão na criação de uma compreensão partilhada pelo grupo, na identificação e busca de resolução para situações que o autor nomeia de “problemas reais”.

Independentemente das ferramentas utilizadas, o resultado de um estudo composicional colaborativo no ambiente escolar vem em consequência das decisões tomadas pelos alunos durante a prática educativa. As ferramentas usadas servem como suporte que facilita e contribui com o processo colaborativo. Nesse sentido, é essencial um professor mediador que auxilie na motivação dos alunos com o intuito de auxiliar e direcionar os participantes para a gestão de um projeto colaborativo. A partir desse estudo, outros temas podem ser suscitados que apontem novos caminhos para a concretização de outras pesquisas utilizando as tecnologias digitais no ambiente escolar, possibilitando contribuir para a motivação dos alunos para aprender música em diferentes situações e ambientes de ensino.

Referências

- AMES, C. Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of educational psychology*. vol 84, p. 261-271, 1992.
- BANDURA, Albert et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BISCHOFF, J.; GOLD, R.; HORTON, J. Microcomputer Network Music. *Computer Music Journal* vol 2, n. 3. p. 24-29, 1978.
- BRNA, Paul. Modelos de Colaboração. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. n. 3, 1998.
- BROWN, Andrew R.; DILLON, Steven. Networked improvisational musical environments: learning through on-line collaborative music making. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds) *Music Education with Digital Technology*. Continuum, 2007.

- BRUFFE., Kenneth A. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press. 1993.
- BURNARD, Pamela. Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music Technology and Education*, vol.1, n. 1, p. 196–206, 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial, 1996.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- _____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- _____. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.
- _____. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.
- 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.
- DILLENBOURG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel. Collaborative learning and the internet. 1995. Documento online. Disponível em: < http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_1.html>. Acesso em 23/02/2012.
- FICHEMAN, Irene; LIPAS, Ricardo A.; KRÜGER, Susana E.; LOPES, Roseli. Editor Musical: uma Aplicação para a Aprendizagem de Música apoiada por Meios Eletrônicos Interativos. In: *XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – NCE – IM/UFRJ*, 2003.
- FISCHER, G. Lifelong Learning—More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*. vol. 11, n. 34, p. 265-294, 2000.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. ; ARCHER, W. Critical thinking and computer conferencing; a model and tool to access cognitive presence. *American Journal of Distance Education*. vol. 15, n. 1, p. 7–23, 2001.
- 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.
- 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.
- 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.
- REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.
- 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.
- ROLIM, João Paulo C. *SpotRadio: uma ferramenta de composição Musical colaborativa com Suporte a Distribuição e Versionamento de Artefatos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

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.

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.

SEDON, Frederick A. *Collaborative computer-mediated music composition in cyberspace*. British Journal of Music Education. vol. 23, n. 3, p.273-283, 2006.

_____. Music e-learning environments: young people, composing and the internet. In: FINNEY, J; BURNARD, P (Eds) *Music Education with digital technology*. Continuum Ed., 2007.

TORRES, Patrícia, L., ALCÂNTARA, Paulo R., IRALA, Esrom A. F. Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n.13:129-145, 2004.

VERDEJO, M. F. Interaction and collaboration in distance learning through computer mediated technologies. In T. T. Liao (Ed.). *Advanced educational technology: Research issues and future technologies*. Berlin: Springer-Verlag, 1996. p. 77-88.

WANG, Shu-ling; HWANG, Gwo-Haur; CHU, Ju-chun; TSAI, Pei-Sahn. The role of collective efficacy and collaborative learning behavior in learning computer science through CSCL. *ACM SIGCSE Bulletin*, 2009.

WANG, Shu-ling; LIN, Sunny S. J. The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*. vol 23, n. 5, p. 2256-2268, 2007.

WEINBERG, Gil. *Interconnected Musical Networks - Bringing Expression and Thoughtfulness to Collaborative Group Playing*. Tese (Doutorado em Tecnologia). Massachusetts Institute of Technology, MIT Media Lab, 2003

ZHOU, Yinshe; PERCIVAL, Graham; WANG, Xinxi; WANG, Ye; ZHAO, Shengdong. MOGCLASS: A Collaborative System of Mobile Devices for Classroom Music Education. *ACM Multimedia Conference*. Firenze, Italy:October 25-29, 2010.

Cibercultura no Ensino de Música: narrativas de docentes universitários

Marcelo Barros de Borba

Resumo: Ensinar música em tempos de cibercultura é o tema desse artigo. O texto traz a narrativa de docentes universitários/professores de instrumento de duas Universidades Federais do Sul do Brasil. O trabalho apresentado é fruto de uma pesquisa de mestrado em educação e tem como perspectiva metodológica a História Oral. O ensino superior de música é trazido aqui como lugar para pensarmos as novas demandas na educação musical, evidenciando a necessidade de ampliar os diálogos sobre os deslocamentos paradigmáticos produzidos com as tecnologias digitais em rede.

Palavras-chave: Cibercultura, Narrativas, Ensino de Música.

@Cibercultura: a cultura do virtual

É desafiador abordar conceitualmente a cibercultura e significá-la em práticas de educação musical no nível superior. Entendendo-a como uma forma de cultura, procuro defini-la, ou, se possível, atribuir-lhe alguns sentidos que a aproxime da educação musical em nível superior. Digo isso porque a própria definição de cultura está em constante reinterpretação, reprodução e transformação. Ainda mais em tempos de avanços vertiginosos no campo das tecnologias de informação e comunicação, onde o que vale é o alcance global, o que vai de encontro à cultura conservatorial¹ e ao encontro de uma maior divulgação do que está sendo cotidianamente produzido em cultura musical. Somado a isso, temos o professor sendo atravessado pelas diferentes linguagens que cada cultura abarca, tendo de borrar suas fronteiras para poder dialogar com seus alunos, seus colegas e seu meio.

Para entender melhor de que forma essa “cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS 2003, p.12) se aproxima do cotidiano de professores universitários de música precisei ampliar meus próprios conceitos, deixá-los em aberto a negociação com outros. Esses outros também professores de música.

Venturelli (2004) nos ajuda a pensar a cibercultura como “a sociedade em rede, caracterizada especialmente por uma cultura da virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado e pela transformação do tempo e do espaço” (p.140), sendo nessa perspectiva que trago esse tema para discussão.

@Polifonias

Trago para esse trabalho as falas de professores universitários de instrumento de duas Universidades Federais Gaúchas (UFSM e UFRGS), tento conhecê-los naquilo que eles me dizem ser. Professores, pesquisadores e músicos, cercados de suas certezas e dúvidas, inundados em seus campos teóricos e científicos, em suas opiniões sobre a temática que propus para a discussão baseadas e/ou permeadas por algo que acontece entre suas experiências e os ‘sentidos comuns’ que cercam a cultura acadêmica e a conservatorial. Não negligencio essa maneira de interpretá-los em suas narrativas porque é nessa maneira que se relacionam com o científico, com o experiencial e com o senso comum que tenho como validar seus relatos ao produzir “conhecimento científico” em meu discurso.

O corpo do meu texto é produto de uma polifonia de vozes que busco mixar para equiparar a relevância de suas contribuições. Transponho o produto discursivo de meus colaboradores, documentado

¹ A expressão “conservatório de música”, que trago nesse trabalho, é utilizada por VASCONCELOS (2002). O autor descreve o desenvolvimento das instituições de ensino musical desde a idade média até o momento contemporâneo. Em Portugal o “conservatório de música” faz referência às instituições de ensino superior de música, sendo nesse sentido que tomo esse termo.

em entrevistas², para uma aquarela, tomada como uma massa de cores. Dessa forma, apresento os colaboradores representados por cores /*nicknames*, reservando os direitos de anonimato aos professores entrevistados: @Black, @Blue, @Red, @Pink e @Cinder. Por que cores? Trago isso por estar compondo um discurso plural, onde as cores ora compõem um arco-íris, tocando-se sem misturar suas fronteiras; ora misturam-se formando novas cores, novas percepções. Pois, conforme Demo (1985), a pintura nos inspira a idéia de uma projeção em que a realidade é captada com cores e matizes particulares predominando a visão do artista sobre o real.

@Experiência: produção de significados

Para o encontro com os professores, optei por entrevistas temáticas³ por versarem “prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p.37), além de a temática da cibercultura estar, de certa forma, presente nas trajetórias de vida de todos os docentes entrevistados. O que abarca as vivências e experiências dos colaboradores como eixos das entrevistas.

Há um contato entre a Cibercultura e o Ensino Superior de Música, há fronteiras que se borram e territórios que ora se misturam e ora se enrijecem, separando-se (‘isso é isso’ e ‘aquilo é aquilo’). Mas é inegável que as TIC’s, os softwares e a internet têm forçado ou levado a uma movimentação e/ou atualização de certos paradigmas do estudo nos cursos universitários de música, do ensino de instrumento e de conceitos como acesso, tempo e espaço de ensino e estudo.

As questões que propus aos meus colaboradores versavam sobre o desenvolvimento tecnológico, ambiente virtual, acesso a internet, redes sociais, entre outras questões que me parecem pertinentes para pensar a cibercultura no ensino superior de música. A partir dos relatos de meus colaboradores, encontro rastros, elementos de análise, pistas do conhecimento. Proponho pontos de fixação do olhar nessas narrativas e apresento alguns desses pontos elencados enquanto categorias de análise.

#ampliação_do_repertório

O depoimento de @Blue aponta uma ampliação do acesso às discussões sobre o repertório erudito, o que antes era restrito ao conservatório de música. Tendência que vem ocorrendo com o fenômeno da cibercultura, que nesses fóruns de discussão agregam professores, estudantes e instrumentistas em geral envolvidos num plano mais horizontal de argumentação.

Porque a própria internet ajuda nisso com os grupos de discussão, têm alguns mais sérios e outros menos. Aqui, no caso de meu instrumento, temos um fórum de discussão basicamente em repertório erudito, mas tem um pessoal do popular que participa também... (@Blue, entrevista em 14/12/2010, p.4).

@Pink, por outro lado, fala que “toda semana, todo dia, pelo menos uma vez por dia entro nos fóruns para responder dúvidas dos alunos e interagir com eles on-line” (@Pink, entrevista em 14/12/2010, p.3). Atitude essa que emerge com a extensão dos ambientes presenciais e o face a face da relação professor-aluno.

Os locais e as maneiras de acesso e consumo de informações, aqui relacionados a partituras, discografia e performance musical, ampliou-se virtiginosamente nos últimos tempos. @Cinder, além de deslumbrar-se com tal acesso, mostra em sua fala certa cautela quanto às transformações sem precedentes.

² Entrevistas realizadas entre novembro e dezembro de 2010.

³ Meu trabalho traz o aporte teórico da História Oral e utilizo como ferramenta para coleta de dados a entrevista semi-estruturada.

E você pensa, final da década de setenta, faz apenas 30 anos. Então, estamos manipulando um período temporalmente pequeno onde houve muitas transformações, muito grandes e muito rápidas. (@Cinder, p.4). Digamos que o arsenal que o indivíduo tem a disposição é muito maior, mais sofisticado, mais tudo... (@Cinder entrevista em 01/12/2010, p.7).

Na docência do bacharelado em instrumento, por ser um aprendizado especializado em um único instrumento, é difícil pôr o aluno como pertencente de uma rede de músicos especialistas em seu instrumento, especialmente em cidades que não possui grupos instrumentais profissionais que se utilizem destes instrumentos, como orquestras e conjuntos de câmara. Com a evolução dos dispositivos de vídeo e a possibilidade de divulgação com o *youtube*, acontecem movimentos de aglomeração e divulgação da produção musical nos diversos instrumentos. O momento contemporâneo e as apropriações sociais vêm contribuindo e facilitando a aproximação de instrumentistas da mesma área. Gerando com isso uma sensação de pertencimento ao seu grupo onde as trocas são bem mais específicas e o crescimento se dá de forma mais particular.

@Blue percebe mudanças, na direção do virtual, mostrando-se atento não só às mudanças na obtenção de informações mas na maneira como vamos divulgar o que produzimos. Com a atual disponibilização de obras de domínio público, além de sites especializados em compositores específicos, a experiência instrumental entre estudantes ampliou-se a negociação entre o repertório que o professor se dispunha a orientar e o repertório que o aluno tem pesquisado. Mesmo considerando que o professor não precise tocar o mesmo que o aluno, de certa maneira, o aluno fica mais ‘empoderado’ nesses jogos de poder entre mestre e aprendiz.

É claro que o acesso às partituras também era difícil aos professores antes desse movimento da internet. A aquisição era sempre mediada por contatos pessoais ou profissionais e implicavam em um alto custo. Como parte desse movimento de mudanças de paradigmas, como nos conta @Blue “Partituras eram difíceis de conseguir, hoje se consegue muita partitura *on-line* e sem custos e não estou nem me referindo à pirataria — que é o que muitos fazem [...]”. (@Blue, entrevista em 14/12/2010, p.3).

@Pink traz em seus relatos suas experiências em torno dessa fonte de acesso às partituras e do quanto isso está envolvido em seus processos de estudo, de contínua formação. Ampliam-se suas possibilidades enquanto instrumentistas e enquanto docentes universitários.

Ontem mesmo eu estava fazendo um *download* de um site que é dedicado a Fanny Mendelssohn [...]. E ontem mesmo eu estava fazendo um *download* de uma partitura dela que não tenho e achei o máximo que o site disponibiliza isso. (@Pink, entrevista em 14/12/2010, p2).

Há nessa fala algo que a mim soa como um pensamento inusitado. A ‘revisão de gravação’, conforme a prática da professora, revela-se como uma maneira de se relacionar com as performances contidas no *youtube*, e de as alavancar a um nível científico. Cujo registro também é fruto de pesquisa, estudo e produção de um trabalho final. A performance postada no *youtube*, tomada como informação, não é o centro da subjetivação (sujeito-objeto) mas se fazem centrais os processos a serem desenvolvidos a partir desse contato/acesso. Isso é uma tendência das novas tecnologias da informação, segundo Venturelli (2004, p.140).

#revisão_de_gravação

Outro recurso do virtual recorrente nas falas dos colaboradores foi o uso do *youtube* como palco para a divulgação da performance musical. Essa apropriação faz-se possível pela peculiaridade das ferramentas tecnológicas em possibilitar novos sentidos de uso de acordo com as relações que os usuários estabelecem com o meio e com a informação a ser postada. Essa é uma relação estreita que se dá entre a tecnologia e as apropriações feitas pela dinâmica social contemporânea criando diferentes processos de

subjetivação. Outro ponto que considero a cerca do *youtube* é que os vídeos também são narrativas, principalmente quando falamos em vídeos performáticos de músicos, sejam profissionais ou estudantes, eruditos ou populares. Ainda mais quando trago este como ‘a vitrine’ e ‘o palco’ em tempos de cibercultura.

Ramos; Bozzetto; Oliveira (2010) corroboram nesse pensamento e ainda lembram de outros usos que têm emergido nas práticas de postagem e ‘consumo’ dos materiais disponíveis no *youtube*.

O *youtube* ultrapassa sua função inicial de fornecer um banco de dados, de ser um espaço para propaganda e um espaço de compartilhamento para assumir a função de palco e também de aprendizagem na troca de experiências e na exploração da criatividade. (RAMOS, BOZZETTO, OLIVEIRA, 2010, p.15).

Ramos, Bozzetto e Oliveira (2010), pesquisadoras em educação musical, ao referirem o caráter do *youtube* enquanto um espaço de aprendizagem, encontram no discurso de @Red um relevante exemplo das possibilidades desse *site* hospedeiro de vídeos. @Red traz em sua prática docente um uso peculiar dos materiais postados no *youtube*, o que ela chamou de ‘revisão musical’. A professora procura com essa experiência “empoderar” o aluno na avaliação crítica de diversas performances em torno da mesma obra num processo comparativo e formativo. Processos que se dão de forma simultânea.

#produção_de_materiais_de_áudio

Um terceiro espaço é ocupado pelos recursos tecnológicos de gravação de áudio. Sendo portáteis, digitais, com alta definição de som, na sala de estudo tem a possibilidade de produção de materiais de áudio, seja para uso interno (*feedbacks*) seja para disponibilização *on-line*.

Até este ponto viemos significando as tecnologias em rede. Agora tratamos dos recursos tecnológicos que pertencem ao *off-line*. Esses já existiam antes do ciberespaço. Daí a relevância de tratá-los como meio de ampliação das possibilidades didáticas que os professores de instrumento podem dispor em suas aulas.

Em aulas de instrumento, uma prática recorrente é a gravação das performances dos alunos, independente do seu nível de graduação. O que tem de novo no registro são os avanços na qualidade do som, as possibilidades de edição e facilidade que o formato digital viabiliza na hora de disponibilizar o material. @Red, também entende que, a partir de novos meios, também se tem novas possibilidades de uso, novas apropriações das ferramentas.

(...) já na graduação a gente tinha gravador, tinha toca discos, tinha gravações, é claro que na última...por exemplo a minha tese de doutorado já foi escrita no computador, no chamado PC e quando eu vim dar aula na universidade, principalmente quando vim dar aulas de teoria e percepção, a gente já usava material gravado em fita cassete mas claro que hoje em dia você poderia ter uma aula de teoria e percepção inteiramente no computador (...)então a tecnologia é uma ferramenta indispensável. (@Red, entrevista em 14/12/2010, p.2).

Essas novas possibilidades de gravação e digitalização dos materiais performáticos produzidos em aula ou com finalidades didáticas (sem contar os materiais de divulgação para *release* e *portfólio*) deslocam a performance no espaço-tempo, colocando-a em diferentes locais, sob diferentes perspectivas acadêmicas. @Red, traz os deslocamentos do local para o global a partir do recurso técnico.

você poder se gravar ou poder mandar sua aula para ser analisada por outro professor em outra cidade, ou ter uma aula em tempo real com alguém que está em Jerusalém ou em Tóquio enquanto você esta aqui tocando. Acho isso uma influência muito grande e não há razão para não se tirar bom partido disso. (@Red, entrevista em 14/12/2010, p.5).

Nem toda a tecnologia útil para o desempenho do professor gira em torno de digitalização ou manuseio de som e imagem. @Red, por exemplo, fala de um dispositivo silenciador acoplado ao seu instrumento que permite que estude em casa em qualquer horário. Isso revela que não é só a internet ou *softwares* que redefinem nossa prática espaço-tempo de trabalho e estudo.

A mobilidade é a capacidade de tratar a informação e o conhecimento na dinâmica do nosso movimento humano na cidade e no ciberespaço simultaneamente. Como já dito, não são os meios que definem a dinâmica social, mas sim a maneira como nos propomos nos relacionar com esses novos meios e com os outros. Nem largando todas as nossas ‘antigas certezas’, nem consumindo todas as novidades, mas transitando e dialogando com o que já está posto e disponível.

#Janela_para_fora_da_sala_de_aula

Os relatos de meus colaboradores me fazem pensar sobre a sala de estudos na universidade. Uma sala de estudos que também é tocada pelas transformações tecnológicas, lugar que se reconfigura como espaço educativo. Me ponho a analisar o espaço no qual trabalho na busca por elementos, indícios de que a cibercultura está presente. A estante de partituras continua no centro da sala de estudos, partituras no armário e baquetas em seus devidos estojos. Claro, há um computador que me acompanha, divide comigo meus fazeres cotidianos e mesmo estando dentro de minha sala porta-se como janela onde posso me colocar em rede com outros colegas professores.

Entendo ser importante propor como outro elemento possível para a cibercultura o *notebook* conectado a internet. Faço isso como quem quer abrir uma janela de comunicação com outras janelas também abertas em outras salas. Claro que não é apenas o *notebook* que vai determinar o que eu posso construir ou quantas janelas posso abrir, existem outros aspectos mais amplos, mas de qualquer maneira as possibilidades técnicas formam um ambiente de comunicação favorável a isso. Promovendo um intercâmbio maior entre as múltiplas visões que coexistem em torno do ensino de música na universidade. Valorizar as diferentes práticas em torno do repertório, do estudo instrumental e da performance.

A janela, enquanto abertura para diálogos entre universidades a partir da *web*, encontra-se por ser aberta. Os docentes apontam para a possibilidade dessa abertura na medida em que revelam certa sincronia de ações. São questões presentes no cotidiano dos professores e que podem ser partilhadas.

@des-conectando

Pesquisar o cotidiano do Ensino Superior de Música é lidar com diversas salas de estudos, pois lido com diferentes especialistas/instrumentistas. Ao propor este diálogo, cujo contexto temático foi a cibercultura, estou satisfeito por ter, de certa maneira, aberto uma janela para cada sala. Primeiro uma em cada, depois, com a produção colaborativa de significados pelos docentes universitários/professores de instrumento, conectei simultaneamente essas janelas. Em cada janela um horizonte. Em cada horizonte um cenário parecido e distinto aos outros. O céu que cobria todos os horizontes: o ensino de instrumento e a cibercultura.

Considero que as apropriações feitas pelos docentes dos recursos que a internet disponibiliza, em geral, giram em torno da facilidade do acesso a informações (partituras, repertórios, discografia, bibliografia específica). Isso fica muito claro em suas falas, o que influencia diretamente na atualização constante de suas práticas e no acesso de outras práticas, saindo, em certa medida, do isolamento que o conservatório de música cria. Isso acontece em função de estarmos falando em ensino de música erudita, a qual tinha seu refúgio dentro dos conservatórios e agora está em todos os lugares o tempo todo, basta estar conectado. Aparece, também, a agilidade de ações que podem ser concebidas simultaneamente, seja na organização da vida profissional (professor e instrumentista) seja na administração da vida pessoal.

Apareceu também certa regularidade no consumo e uso de alguns recursos tecnológicos de caráter *off-line*. Foram citados recursos de áudio e vídeo, *softwares* de edição de partituras, digitalização e divulgação das produções de pesquisa (artigos e recitais). As possibilidades em aulas de instrumento

estão em expansão, o que tem desafiado os professores a se colocarem em posição de aprendizes, em novas condições de desempenhar e expandir suas práticas docentes.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciências Sociais*. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LEMOS, André. *Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época*. In.: Olhares sobre a Cibercultura. LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). Porto Alegre, Sulina, 2003. (p. 11-23).

RAMOS, S.; BOZZETTO, A.; OLIVEIRA, F. *Meios de comunicação e aprendizagem musical: implicações de pesquisa para a prática*. In: Música na escola: questões contemporâneas. (Org.) Jusamara Souza. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

VASCONCELOS, António Ângelo. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VENTURELLI, Suzete. *Arte: espaço_tempo_imagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

Dois exemplos de tecnologias digitais para a educação: o objeto de aprendizagem CompMUS e o ROODAPlayer

Fátima Weber Rosas (NUTED/UFRGS)
fwrosas@gmail.com
Patricia Alejandra Behar

Resumo: Este artigo apresenta as etapas do desenvolvimento de duas tecnologias digitais para a Educação a Distância. A primeira consiste em um objeto de aprendizagem intitulado Composição Musical Digital para a Educação (CompMUS), desenvolvido por uma equipe interdisciplinar cujo objetivo principal é a promoção do desenvolvimento de competências para o domínio tecnológico-musical. Neste objeto encontram-se informações e atividades voltadas para a composição musical digital para a educação. A metodologia para o seu desenvolvimento consistiu em quatro etapas: (1) Concepção do Projeto; (2) Planificação; (3) Implementação e (4) Avaliação. O objeto serviu de apoio teórico/pedagógico para um curso de extensão Universitária intitulado com o mesmo nome do objeto. O curso foi parte de uma pesquisa de Mestrado cuja metodologia empregada foi um estudo piloto como primeira etapa de um estudo de caso. A segunda tecnologia, também desenvolvida por uma equipe interdisciplinar, consiste num tocador de mídias digitais integrado a um ambiente virtual de aprendizagem. São apresentadas as etapas de sua construção e suas possibilidades pedagógicas. O objetivo deste tocador de mídias digitais é facilitar o acesso a áudios e vídeos, não necessitando a instalação de vários aplicativos externos para a exibição dos mesmos. Dessa forma professores, tutores e alunos na Educação a Distância podem acessar mais facilmente os vídeos e áudios produzidos por eles próprios, compartilhando-os nesse ambiente.

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem, Tecnologias digitais, Educação à distância.

1 Introdução

Com o advento dos programas gratuitos, ampliaram-se as possibilidades de utilização da música como recurso pedagógico na educação de um modo geral e também na educação musical em todas as suas modalidades¹. Para Gonçalves (2011, p.297), a Educação a Distância (EAD) nas instituições de ensino superior está se configurando como prática acadêmica. A tendência dessas instituições é apresentar uma educação bimodal, ou seja, nas duas modalidades: presencial e a distância. No Brasil, o número de instituições credenciadas para a EAD e o número de alunos e de cursos ofertados demonstram que esse setor está em expansão.

Entretanto, segundo (GONÇALVES, 2011, p.298-299), a inserção da EAD nas universidades convencionais ainda encontra problemas que exigem soluções em diversas dimensões. Entre elas, destaca-se a dimensão pedagógico-tecnológica.

[...] A EAD exige, paralelamente ao trabalho docente, a existência de especialistas altamente qualificados para seu exercício – pedagogos, psicólogos, linguistas, designers instrucionais, webdesigners, designers gráficos, analistas e programadores, engenheiros, especialistas em áudio e vídeo, capazes de atuar de maneira integrada na educação. (GONÇALVES, 2011, p. 298-299).

Conforme (ROSAS ; WESTERMANN, 2009, p.02), o ensino de música na modalidade a distância vem crescendo consideravelmente, tanto no Brasil quanto no resto do mundo.

Como exemplos de curso de Educação Musical oferecidos nessa modalidade no Brasil cita-se o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob a responsabilidade do Instituto de Artes desta Universidade, o PROLICENMUS² do Programa Pró-Licenciaturas do Ministério de Educação (MEC). Também são exemplos outros dois cursos com parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB): o da Universidade de Brasília (UnB) e o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹ Presencial, semipresencial e totalmente a distância.

² O curso PROLICENMUS também conta com universidades parceiras. São elas: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Fundação Federal de Rondônia (UNIR). Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/>.

Apesar da existência destes cursos a distância e de vários outros de Licenciatura em Música na modalidade presencial no país, ainda há uma carência de professores de música especialistas na Educação Básica. Segundo (CISZEVSKI, 2010, p.415) e (ABREU, 2011, p.21) os professores licenciados em música que atuam na educação pública básica são em quantidade ínfima. Isso se dá devido ao requisito da formação desses professores e pelo interesse em atuar em escolas de música. Com base nessas afirmações, (CISZEVSKI, 2010, p.415) menciona a importância da Música nos cursos de Pedagogia, a fim de buscar uma parceria para atuar na formação musical.

De forma semelhante, (FIGUEIREDO, 2004, p.56) realizou estudos sobre a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia de 19 universidades brasileiras das regiões do Sul e Sudeste, tendo observado que, com raras exceções, a formação musical oferecida nessas Universidades é quase insignificante. Em suas recomendações, o autor, em concordância com (CISZEVSKI, 2010, p.420), aponta a aproximação da música com a pedagogia como uma alternativa para a aplicação da Educação Musical.

(BELLOCHIO, 2000, p.121) também menciona a importância da reflexão e do trabalho colaborativo dos professores que atuam no ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, um dos caminhos para a qualificação da prática educacional no ensino de Música, nas escolas, também passa pelo projeto de melhor formar e compreender a prática educativa dos professores não-especialistas nessa área [...]. (BELLOCHIO, 2000, p.121).

Diante destas constatações, entende-se que tanto a formação de professores especialistas³ como a de professores que se preparam para atuar nas séries iniciais da Educação Básica, deva incluir os conhecimentos e as habilidades para estes trabalharem na modalidade bimodal. O contexto da EAD pressupõe o desenvolvimento de competências voltadas para as tecnologias digitais. Já na Educação Musical a Distância, presume-se o desenvolvimento de competências para utilização das tecnologias musicais digitais. Tais tecnologias compreendem o que se chama aqui de contexto tecnológico-musical.

Mediante as afirmações apresentadas anteriormente, entende-se que as competências para o contexto tecnológico-musical na educação, devam abranger não somente a formação de músicos licenciados, mas também de futuros docentes, leigos em música que poderão atuar na Educação Musical nas séries iniciais.

Numa sociedade cada vez mais informatizada, mediada pela tecnologia, percebe-se cada vez mais a importância do uso de tecnologias digitais aplicadas à educação. Como exemplo destas tecnologias estão os recursos e as ferramentas como os objetos de aprendizagem (OAs), as redes sociais para compartilhamento de vídeos e música a exemplo do *MySpace*⁴, os tocadores de mídias, como o *Windows Media Player*, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) como o *Moodle* e o *ROODA*. Embora algumas destas tecnologias não terem sido desenvolvidas com finalidade educacional, acredita-se que possam ser utilizadas na educação, principalmente quando empregadas juntamente com AVAs.

Como exemplo, apresentar-se-á nas próximas linhas deste trabalho duas tecnologias digitais. A primeira consiste num OA desenvolvido por uma equipe interdisciplinar para um curso de extensão Universitária, intitulado Composição Musical Digital para a Educação (CompMUS). A segunda é um tocador de mídias digitais, o *ROODAPlayer* que foi desenvolvido para integrar o AVA *Rede cOOperativa De Aprendizagem (ROODA)*⁵.

³ Estudantes de cursos de Licenciatura em Música.

⁴ <http://br.myspace.com>.

⁵ <https://www.ead.ufrgs.br/rooda>.

2 O objeto de aprendizagem Composição Musical Digital para a Educação (CompMUS)

Segundo (BEHAR ET AL., 2009, p.66-67) os OAs são recursos que têm sido utilizados com frequência na EAD. Para as autoras, estes recursos devem estar de acordo com o público-alvo, com os conteúdos abordados e com a proposta do professor.

A definição de OA pode ser encontrada como:

“[...] qualquer material digital, como por exemplo, textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas *web* de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais”. (BEHAR ET AL., 2009, p.67).

No Brasil, segundo (GOHN, 2011, p.101-102:), dentre as tecnologias digitais utilizadas em disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Musical a Distância da UAB-UFSCar, encontram-se vídeos, videoconferências e *websites* como o *Drummerworld*⁶, o *Percussive Arts Society*⁷, o *Virtual Instruments Museum*⁸, dentre outros.

Entende-se que recursos como OAs e *websites* estrangeiros tenham utilidade na EAD brasileira, porém junto a estes, OAs desenvolvidos por equipes interdisciplinares para o público-alvo brasileiro vêm sendo utilizados em disciplinas de cursos bimodais. Como exemplo têm-se OAs desenvolvidos pela equipe do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED)⁹ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A equipe do NUTED, na qual as autoras fazem parte, é composta por *Web designers*, pedagogos, estudantes de Pedagogia, uma professora coordenadora, programadores e profissionais das diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Dentre os objetos produzidos pelo NUTED, destaca-se aqui o CompMUS¹⁰. No desenvolvimento deste OA, a equipe Pedagógica contou com a presença de uma das autoras como a principal responsável pelos conteúdos da Área da Música.

Este OA foi desenvolvido com o objetivo de servir de apoio teórico/pedagógico para o curso de Extensão Universitária que ocorreu no final de 2011 com o mesmo nome do objeto: Composição Musical Digital para a Educação. Este curso constituiu um Projeto Piloto de um Estudo de Caso, vinculado a uma Pesquisa de Mestrado. Atualmente estão sendo feitas as reformulações no curso e no objeto para uma próxima edição, prevista para iniciar no final abril de 2012.

A temática central do OA CompMUS é a Composição Musical Digital (CMD) através do computador associado a ferramentas digitais gratuitas, a maioria *online*¹¹. As ferramentas utilizadas junto ao OA foram o *software COoperative Music Prototype DESign* (CODES)¹², o *JAMSTUDIO*¹³, o *TONEMATRIX*¹⁴ e o *AUDACITY*¹⁵. Este objeto foi dirigido a estudantes de Licenciatura, (Pedagogia e Música), alunos de Pós-graduação, tutores e professores Universitários, professores da Educação Básica, professores de Música, para o desenvolvimento de competências no domínio tecnológico-musical para exercício da prática docente nas diversas modalidades de ensino.

O OA CompMUS está dividido em quatro módulos, que serão detalhados mais adiante. Cada módulo apresenta um ou dois desafios que consistem nas atividades que os sujeitos deverão realizar. As ferramentas citadas anteriormente encontram-se nos desafios do OA, com exceção do *TONEMATRIX* que está disponível na tela inicial do módulo 4. A ferramenta *JAMSTUDIO* permite segundo (MILETTO

⁶ <http://drummerworld.com>.

⁷ <http://www.pas.org/index.aspx>.

⁸ <http://learningobjects.wesleyan.edu/vim>.

⁹ <http://www.nuted.ufrgs.br>.

¹⁰ http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2011/CompMUS.

¹¹ Ferramentas *online* significa todo *software* baseado na *Web*, não necessitando baixar nem instalar no computador.

¹² <http://gia.inf.ufrgs.br/CODES3/#>.

¹³ <http://www.jamstudio.com>.

¹⁴ <http://lab.andre-michelle.com/tonematrix>.

¹⁵ <http://www.baixaki.com.br/download/audacity.htm>.

ET AL., 2005, p.1833) é possível criar prototipações¹⁶. Entende-se que estas ferramentas ao serem utilizadas por sujeitos leigos em música que tenham noções de forma e estruturação musical, seja possível escolher, organizar e reorganizar suas ideias e o material sonoro, realizando assim, composições musicais digitais simples¹⁷, como por exemplo trilhas sonoras para OAs. O termo trilha sonora foi trazido para o contexto educacional conforme (ROSAS; BEHAR, 2010, p.07) referindo-se ao uso da música em OA.

A presença de trilhas sonoras em objetos de aprendizagem é uma maneira de possibilitar a familiaridade com os sons e com a música, proporcionando uma vivência sonora, além de motivar e favorecer a memorização no processo de aprendizagem. (ROSAS ; BEHAR, 2010, p.07).

Dessa forma, professores, tutores e alunos podem compor acompanhamentos, trilhas sonoras ou peças musicais de acordo com a proposta educacional e o contexto preterido.

2.1 Etapas da construção do objeto de aprendizagem CompMUS

O objeto foi construído seguindo quatro etapas, de acordo com a metodologia para construção de objetos proposta por (AMANTE ; MORGADO, 2001). São elas:

1) Concepção do Projeto: Estabeleceu-se os conteúdos e ferramentas a serem utilizadas; os pressupostos teóricos do objeto bem como seus principais objetivos.

2) Planificação: Realizou-se o estudo do objeto, a construção do de um esquema gráfico contendo os conteúdos e elementos de sua interface. Os vídeos, as trilhas sonoras e demais materiais também foram produzidos durante essa etapa.

3) Implementação: Definiu-se o tipo de programação utilizada bem como a construção dos primeiros protótipos, conforme figura 4. A metáfora utilizada foi a de uma imagem com uma parte de um teclado musical. Os módulos do OA são acessados pelas teclas pretas e os demais materiais nas teclas brancas.

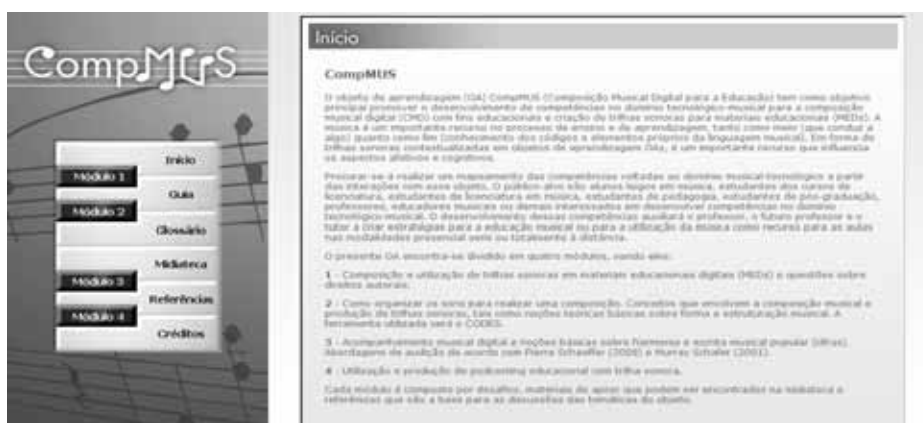


Figura 1: Tela inicial do objeto CompMUS

A palavra CompMUS foi escrita numa pauta com algumas letras estilizadas: letra (C) com o símbolo do compasso quaternário, letras (M) e (U) lembrando duas colcheias unidas.

Esse OA possuiu a seguinte configuração final:

¹⁶ Prototipações referem-se a peças musicais simples. O termo não é conhecido na área da música e foi utilizado para realçar as diferenças entre composições musicais feitas por músicos e experimentos ou criações feitas por leigos em música. (MILLETTO, ET AL. 2005, p.1834).

¹⁷ Composições simples referem-se a peças com formas simples como a Unária, a Binária, a Ternária, a Rondó.

- Nas teclas brancas: (1) **Introdução**: Texto explicativo sobre o objeto e os conteúdos divididos em quatro módulos. (2) **Guia**: Informações para guiar o usuário na navegação do objeto, contendo requisitos técnicos para a utilização do mesmo. (3) **Glossário**: Termos específicos do tema do objeto e da Área da Música. (4) **Midioteca**: *Links* para textos, artigos, vídeos e audições pertinentes para o tema do objeto. (5) **Referências**: Lista com as principais obras utilizadas para fundamentar o conteúdo do objeto. (6) **Créditos**: Nomes da equipe desenvolvedora do OA.

- Nas teclas pretas: (**Módulo 1**): Trata da importância das tecnologias digitais na educação, das trilhas sonoras e das leis referentes ao uso de áudio na Internet. (**Módulo 2**): Apresenta conteúdos sobre forma e estrutura para a organização dos sons numa composição musical e da ferramenta para Composição Musical Digital (CMD) CODES. (**Módulo 3**): Expõe os pressupostos da música digital: a música eletroacústica, bem como as sonoridades admitidas na composição contemporânea, utilizando como exemplo as paisagens sonoras. Noções básicas sobre harmonia tonal ocidental e cifras na música popular também são abordadas. A ferramenta *online* utilizada nesse módulo é o *JAMSTUDIO*. (**Módulo 4**): Trata das potencialidades das TIC através de *podcast* educacional. São apresentadas ferramentas para a produção de *podcasting* através do *software AUDACITY* e do *website Podomatic*¹⁸ para a postagem desses arquivos.

4) Avaliação

Esta etapa consiste na testagem do funcionamento do objeto, seu grau de adequação ao público-alvo e o nível de cumprimento dos objetivos.

A seguir tratar-se-á de um tocador de mídias digitais integrado ao AVA ROODA: o ROODAPlayer.

3 Um tocador de mídias digitais integrado ao ambiente virtual de aprendizagem ROODA

De acordo com (BEHAR ET AL., 2011, p.03) o tocador de mídias digitais intitulado ROODAPlayer é uma das funcionalidades do AVA ROODA. Conforme a autora, sua função é facilitar o acesso a áudios e vídeos dispensando a instalação de aplicativos externos para a sua audição/exibição.

O ROODAPlayer é um exemplo de tecnologia digital que pode ser utilizada na Educação musical a Distância pelo fato de estar integrada a um AVA. Quanto aos áudios e vídeos, a autora afirma:

Dessa maneira, existe a possibilidade de integrá-los com maior naturalidade aos conteúdos e proposta dos professores. Assim, professores e alunos podem produzir seus próprios vídeos e/ou arquivos de áudio e disponibilizá-los através dessa funcionalidade. (BEHAR ET AL., 2011, p.03).

O AVA ROODA: *Rede cOOperativa De Aprendizagem*¹⁹, segundo (BEHAR et al., 2011) foi desenvolvido em 2000, dentro da ideia de *software* livre. A partir de 2005, esse ambiente foi reconhecido institucionalmente passando a fazer parte das plataformas de ensino e de aprendizagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este AVA foi utilizado junto ao curso de extensão Composição Musical Digital para a Educação, já citado anteriormente. A tela inicial da funcionalidade ROODAPlayer pode ser visualizada na figura 2.

¹⁸ <http://www.podomatic.com>

¹⁹ <https://www.ead.ufrgs.br/rooda>



Figura 2: Tela inicial do ROODAPlayer

Como potencialidade pedagógica do ROODAPlayer, as autoras sugerem sua integração com *podcasting*. Segundo (BOTTENTUIT JUNIOR, 2009, p.294) “Podcasting é um processo mediático baseado em emissões sonoras que utiliza a Internet como suporte para seu funcionamento e propagação de suas mensagens”.

4 Considerações finais

O uso de tecnologias digitais como OAs, ferramentas e AVAs de forma integrada pode auxiliar no desenvolvimento de competências tecnológico-musicais no âmbito educacional. Quando construídos de acordo com o público-alvo e proposta do professor, os OAs podem promover a construção de conhecimentos envolvendo a compreensão musical e além da habilidade para manusear *softwares* musicais.

O OA CompMUS, por apresentar informações sobre forma e estruturação musical, harmonia básica e cifragem de acordes, quando utilizado junto às ferramentas *online* pode auxiliar na construção dos conhecimentos necessários para a realização de composições musicais digitais.

O uso de AVAs possibilitando as interações e trocas sociais também são tecnologias digitais que viabilizam a EAD.

Com funcionalidades semelhantes ao ROODAPlayer, os AVAs também podem ser ferramentas potencializadoras no processo de ensino e de aprendizagem por facilitarem o acesso a áudios e vídeos. Dentre as potencialidades pedagógicas do ROODAPlayer está a possibilidade de produção de *podcasting* e *videocasting* que vêm sendo muito utilizados nacionalmente e internacionalmente na EAD, podendo ser elementos motivadores no processo de aprendizagem.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. *Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir da narrativa de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AMANTE, Lúcia. MORGADO, Lina. Metodologia de concepção e desenvolvimento de aplicações educativas: o caso dos materiais hipermédia. In: *Discursos*. Lisboa, Portugal. [III Série, número especial]: p. 27-44, junho. 2001.

BEHAR, Patricia A. e Colaboradores. *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2009.

BEHAR, Patricia. A.; ROSAS, Fátima. W.; LONGHI, Magali T.; BERNARDI, Maira; VINADÉ, Filipe M. Um tocador de mídia integrado a um ambiente virtual de aprendizagem: o ROODAPlayer. In: *Anais do VI Congresso Latino Americano de Objetos de Aprendizagem*. Universidad de la República (UdelaR), Montevideo, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BOTTENTUIT JUNIOR; E. S. LISBÔA e C. P. COUTINHO. Podcast e Vodcast: o potencial da ferramenta VoiceThread. In.: *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIED. 2009, pp. 281- 286.

CISZEWSKI, Wasti Silvério. Artes e Música nos cursos de Pedagogia Paulistas. *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música-SIMPOM*. Rio de Janeiro, novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-WastiCiszevski.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo6.pdf> Acesso em: 18 jan. 2012.

GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira. A inserção da EAD em uma instituição de ensino convencional. In.: LITTO, Frederic e FORMIGA, Marcos (Org). *Educação a distância: o estado da arte vol2*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011, p.294-302.

MILETTO, Evandro M.; FLORES, Luciano. V.; PIMENTA, Marcelo. S.; VICARI, Rosa. M. *CODES: Um Ambiente para Prototipação Musical Cooperativa Baseado na Web*. In: *XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – SBC*. Unisinos, São Leopoldo-RS, 2005. p.1832-1846. Disponível em: <http://www.unisinos.br/_diversos/congresso/sbc2005/_dados/anais/pdf/arq0114.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

ROSAS, Fátima Weber; WESTERMANN, Bruno. Método de Teclado e Violão à Distância com a utilização das novas TICs. *Revista Novas Tecnologias na Educação*. [online] Vol.7, Nº2. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13682>> Acesso em: 19 jan. 2012.

ROSAS, Fátima Weber; BEHAR, Patricia Alejandra. *A importância da música em objetos de aprendizagem*. 2010. Trabalho apresentado no 5º Congresso Latino Americano de Objetos de Aprendizagem (LACLO), São Paulo, 2010.

Propostas pedagógicas para Educação Musical com suporte tecnológico: “um relato de experiência”

Alexandre Henrique dos Santos
alexjazzbass@ig.com.br

Resumo: O presente trabalho pretende expor a experiência do ensino de música mediado por tecnologias digitais, como o computador, hardwares, softwares e a internet. A experiência foi feita com alunos e pretende mostrar os caminhos e recursos tecnológicos de uma maneira prática em sala de aula. Consta também nesse trabalho o depoimento dos próprios alunos envolvidos na pesquisa, versando sobre parâmetros positivos e negativos em relação a esse assunto. É pertinente ressaltar que o trabalho em questão não pretende esgotar o assunto, visto que esse tópico é totalmente difundido atualmente na comunidade acadêmica da educação musical, mas pretende contribuir para a conscientização dos educadores em dominar essas tecnologias e usá-las em seu cotidiano, ajudando a si próprio e, sobretudo o aluno.

Palavras chave: Tecnologias digitais, Educação Musical, Música e tecnologia.

O profissional educador atual vive sobre um cenário composto por um grande número de interfaces que podem ser usadas como elementos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem musical. São plataformas que incluem acesso à internet, reprodutores e gravadores de áudio e vídeo com altos recursos de edição e o computador pessoal, sendo esse último a principal ferramenta entre elas, tanto para o professor quanto para o aluno. Do ponto de vista educacional o professor pode adaptar tais ferramentas para sua prática docente, usando os recursos disponíveis como um fator motivador para atingir um determinado objetivo relacionado à educação, dessa maneira pode criar um ambiente de aprendizado interativo, alinhado, como dito anteriormente ao universo tecnológico atual. É importante frisar que o uso de tecnologias não substitui o professor, e de forma alguma deve ser usado para “mascarar” o processo de ensino-aprendizagem, mas sim servir tão somente como mais uma ferramenta, assim como outros itens. Sobre a importância de o professor estar atualizado em relação às tecnologias Leme e Belochio afirmam:

Os professores precisam saber transitar entre as tecnologias disponibilizadas e necessitam rever ou reformular com frequência seus conceitos educacionais em relação ao emprego das mesmas como agentes potencializadoras da aprendizagem musical, já que cada nova tecnologia traz consigo recursos diferenciados e a necessidade de (re)adaptação por parte dos professores. (LEME E BELOCHIO, 2007 p. 89).

O ensino musical apoiado em tecnologias pode levar o estudante a caminhos de aprendizado que outrora não eram explorados. Os softwares, por exemplo, podem colocar os alunos em um ambiente de aprendizagem diferente daquele voltado ao seu instrumento, ou seja, em atividades que envolvam a manipulação de áudio, por exemplo, podem ser trabalhados elementos relacionados à composição, percepção, formas e estruturas musicais, além de atributos relacionados à produção musical, como arranjo, mixagem e audição crítica referente a alguma gravação, conforme afirma Gohn:

Dentro desse contexto, o educador musical que utilizar as alternativas tecnológicas disponíveis na atualidade terá um vasto campo para explorar. Com programas gratuitos da internet podemos gravar e manipular o som, editar músicas já gravadas, escrever partituras e produzir trilhas sonoras para vídeos, dentre várias outras atividades. Tais Recursos podem ser extremamente valiosos em aulas, seja na preparação de materiais ou como meio para exercitar a musicalidade dos alunos (GOHN, 2010 p. 7).

Outro fator que se faz extremamente relevante como nos diz CASTRO E SANTOS (2010), é a mudança do perfil do estudante de música atual. Os estudantes dos dias atuais estão em constante contato com a tecnologia, seja através do computador, aparelhos comunicadores e redes sociais, sendo assim o computador pode oferecer um grande número de ferramentas que podem ser usadas nas aulas de música, conforme Alves:

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).

A partir desse contexto o presente trabalho pretende mostrar os resultados obtidos a partir de uma experiência feita em uma escola particular de música em Limeira – SP. A problemática foi estabelecida a partir dos seguintes questionamentos: como o uso do computador e softwares musicais podem ajudar as aulas em grupo da disciplina prática de conjunto de uma escola de música em Limeira-SP? Como podem ser trabalhadas em grupo disciplinas como composição, harmonia, percepção, improvisação e apreciação musical com elementos tecnológicos? Como colocar o aluno em contato direto com tais ferramentas, estimulando-o a manusear essas tecnologias? É importante ressaltar que essa experiência é a continuação de um trabalho anterior feito em parceria com um colega de classe para conclusão do curso de graduação, sendo o cerne do trabalho um levantamento das principais ferramentas que poderiam ser usadas em aulas de música, também vale frisar que esse trabalho não tem a intenção de fechar o assunto, visto que muito se discute sobre o tema corrente atualmente.

A experiência aconteceu entre os meses de outubro e dezembro de 2011. Foi selecionado um grupo de alunos provenientes de cada curso que acontece na escola, mas não foi avaliado nível de conhecimento musical e/ou tecnológico, para tanto houve uma atualização de elementos relacionados a conteúdos de teoria musical e nivelamento em informática. O estágio seguinte foi a exposição de conceitos relacionados a manipulação do som no universo tecnológico e produção musical, bem como conhecimentos de linguagens e protocolos necessários para o trabalho com música no computador.

As atividades foram desenvolvidas tendo a tecnologia como agente condutor, mas existia uma abordagem pedagógica, ou seja, para um conteúdo de percepção o professor sugeria a edição de amostras de áudio em compasso ternário por exemplo.

Embora o educador tenha a mãos muitas ferramentas é importante selecionar e dominar somente alguns softwares, normalmente um de cada função. A presente pesquisa se limitou aos seguintes softwares:

- Band in the Box, 2011-5;
- Acidxpress
- Sonar versão 8.0
- Sound Forge versão 9.0
- Audacity
- Ear Máster, versão Pro;
- Aurália 3 versão student;

As atividades que podem ser desenvolvidas com os softwares podem atender as disciplinas de teoria, composição, percepção, improvisação, edição e produção. A tecnologia permite que o professor possa criar ou adaptar a essas disciplinas mais conteúdos relacionados às matérias. Em uma disciplina de percepção, por exemplo, podem ser explorados elementos como percepção de timbres, usando sons de instrumentos reais. Segundo Gohn (2010) os softwares de edição como o software Audacity, podem ser usados de forma mais lúdica. Através de sua função de cortar, separar, colar e recortar, os alunos podem criar quebra-cabeças musicais. O professor pode preparar antes ou os próprios alunos podem criar o jogo em desafio com outro grupo. Já os recursos que envolvem gravação permitem que o estudante se auto avalie, entretanto segundo o autor essa proposta pode ser ampliada com inserção de efeitos, e dessa forma mostrar uma nova perspectiva de interpretação ao aluno.

O software Acidxpress, com seu fácil manuseio permite o exercício da composição. A partir de um banco os alunos podem vivenciar a atividade da composição, visualizando de maneira mais clara elementos estruturais da música, como texturas, frases, períodos, formas, além da parte relacionada à produção

como a mixagem e inserção de efeitos. O Acidxpress também permite o trabalho com o vídeo. Como sugere Gohn (2010), podem ser trabalhadas atividades de trilha sonora, com produção entre os próprios alunos. No caso do professor sugerir que os próprios alunos filmem os colegas, interligando com a disciplina de artes cênicas.

Com o software Band in the Box, podem ser feitas uma infinidade de atividades. Sua função principal é o acompanhamento, mas ele também pode ser usado para disciplinas de harmonia, composição e improvisação. Em uma matéria de harmonia o professor pode sugerir o manuseio de conceitos de tonalidade, digitando os acordes na tela, como também conceitos de harmonia, rearmonizando o trecho, ou seja, para o professor se torna uma ótima ferramenta de exemplificação, pois a música sai do campo teórico verbal para o concreto experimental. Com esse software podem ser explorados também conteúdos de linguagem estilística musical. O professor pode demonstrar como soa uma harmonia em um estilo e a mesma harmonia em outro estilo, por exemplo. O programa Band in the Box também possui ambientes de prática musical e jogos, além da possibilidade de impressão da partitura gerada pelo programa.

Com o software Sonar, além da prática de gravação que por si só já é uma importante atividade, o aluno pode ter a experiência (se tocar outros instrumentos) de produzir uma música com todas as suas partes, desde a base rítmica até o solo. Com sua função MIDI pode ser experimentada uma mesma frase com vários sons diferentes, despertando no aluno um senso crítico e estético. Também podem ser gravados diferentes sons do ambiente e depois estudado o conceito de paisagem sonora.

Atividades de percepção podem ser desenvolvidas com esses softwares, em que o professor pode jogar com os alunos tirando e colocando instrumentos em um arquivo pronto. Conceitos complexos como contraponto e fuga, se gravados em pistas separadas pode ser mais bem compreendido entre os alunos. Também se pode trabalhar com uma peça específica para um instrumento e inserir outros instrumentos na mesma. Didaticamente em relação à composição os alunos terão a oportunidade de compor e automaticamente ouvir e se decidir se preservam ou mudam a gravação.

Ao entender um conteúdo teórico o aluno pode exercitar o conhecimento de maneira mais dinâmica, por exemplo: Construir em diferentes fórmulas de compasso, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{4}$, e outras fórmulas, mudar tonalidades, andamentos, facilitar a percepção de trechos complexos, ampliar a escuta de execução do aluno através de softwares que ralentam o trecho e apontar imperfeições técnicas.

Sobre a parte experimental, O projeto foi iniciado com os alunos dos cursos individuais de instrumentos, sendo eles: Um aluno do curso de canto, um aluno do curso de contrabaixo, um de violão, um de guitarra, um de bateria e um do curso de teclado. A seleção foi feita através da indicação dos professores dos respectivos cursos, levando em conta o interesse, rendimento nas aulas, presença e disponibilidade de horários. Os dados foram obtidos através de um programa pré-estabelecido pelo autor e envolvia exercícios, e um trabalho final mais elaborado, além de um questionário na fase final.

Na primeira aula foi apresentado um panorama histórico sobre a tecnologia na música, desde a evolução dos instrumentos musicais até a descoberta da gravação, instrumentos eletrônicos, uso de plataformas atuais como, por exemplo, computadores portáteis, concerto com computadores e influências tecnológicas nas estéticas contemporâneas, inclusive abordando assuntos relacionados à música contemporânea, e audição de alguns exemplos, usando o site www.youtube.com.

Para o encontro seguinte foram apresentados e praticados softwares e sites para o estudo de conteúdos musicais, como o Ear máster, Aurália, e os sites musictheory.net, teoria.com. e o musiteca.org. Foi feita uma varredura dos conteúdos estudados em cada curso e depois foi direcionado o estudo de tais assuntos com o uso dos softwares, que foram exercícios de leitura melódica e rítmica, além de treinamento para percepção de intervalos e acordes. Sobre as ferramentas de internet, foram mostrados e experimentados sites de jogos, teoria e pesquisa musical. Também foi feita uma análise sobre conteúdos musicais que estão disponíveis no site www.youtube.com.

Para a proposta seguinte foi iniciado processo de construção de loops (amostra de áudio usado em softwares que podem reproduzi-los infinitamente), com abordagens explicando todo o processo de taxa de amostragem, digitalização e manipulação de áudio. Em seguida partimos em uma pesquisa para construção dessas amostras definidas como loops. Os softwares utilizados foram o Sound Forge versão 9.0 e o Audacity versão gratuita. A pesquisa sobre o material se estendeu para a internet, sobretudo com o site www.freesound.org, e também a edição de músicas da própria biblioteca de cada um dos alunos. Um fator relevante foi a pesquisa dos alunos em suas próprias bibliotecas de trechos somente com um instrumento como violão, pandeiro, bateria, etc. explorando assim seus atributos para percepção em outro contexto.

Nesse estágio o processo foi positivo, porque os alunos puderam usar seu conhecimento em teoria, percepção, pulsação, andamento e fórmula de compasso, ou seja, foi a parte de teoria aplicada. Por exemplo: Foi sugerido a construção de um loop em 3/4, e também a transposição de um trecho harmônico. Em um segundo estágio na produção da música foi muito interessante observar a visão deles como compositores e também trabalhando manipulando andamentos, harmonias e texturas. Outro ponto relevante também foi observar os próprios alunos como críticos de seus trabalhos e analisando o trabalho dos outros alunos.

Para o encontro seguinte foi abordado o assunto sobre protocolo e linguagem MIDI (Tipo de linguagem de comunicação computacional padronizada usada em ambientes musicais). Os alunos estudaram sobre o uso, propostas, possibilidades e experimentação. Foram abordados assuntos referentes à programação, conexões entre equipamentos, sequenciamento, gravação MIDI e tratamento de músicas em formato MIDI. Depois foi falado sobre o uso da gravação na educação, como a auto-gravação para avaliação e o suporte com a produção de playbacks.

No último encontro foi feito um debate sobre o impacto do ambiente tecnológico de forma geral e perspectivas de como esse processo vai influenciar a música mundial futuramente. Os alunos debateram entre si aspectos da indústria fonográfica, mídia, qualidade musical e educação musical. O aluno mais velho, por exemplo, expôs sua experiência ao relatar seu início da atividade musical sem o aparato tecnológico atual, e os outros alunos puderam ter um parâmetro real de como gerações de períodos diferentes se adaptam à realidade musical de sua época.

Os resultados obtidos com o trabalho puderam ser analisados com o depoimento dos alunos. Os dados foram levantados através de um questionário, feito no final do curso. Segue um histórico do processo do ponto de vista dos envolvidos.

Os alunos reconheceram a eficiência dos estudos com uso de tecnologias. Perguntados sobre como se relacionavam com a tecnologia antes do curso, o aluno de teclado respondeu: “Sabia que existia recursos de tecnologia, mas não fazia ideia da enorme gama de recursos existentes”. O aluno do curso de guitarra apontou que usava, mas somente dentro de suas necessidades (ou dificuldades): “Era apenas relacionada a programas de edição de partituras e tablaturas, além de um pouco de experiência com o software Guitar Pro”. Os alunos disseram que tinha algum contato, mas era bem menos explorado.

Os alunos também sentiram crescimento em conteúdos de percepção e teoria musical, como revela os alunos de guitarra e de violão: “Melhorei minha Percepção rítmica e entendi melhor sobre intervalos”. O aluno do curso de teclado identificou melhora na percepção usando o recurso da auto gravação: “Sem sombra de dúvida, a partir de agora já estarei usando recursos de gravação para auxiliar ainda mais nos meus estudos”. “Agora consigo ouvir melhor meus erros”. O aluno atribui sua melhora com a percepção com os recursos dos softwares de gravação, ele mencionou que agora consegue se situar melhor na música porque entende melhor a parte dos outros instrumentos:

“Melhorei minha Percepção, agora consigo entender as partes dos outros instrumentos”.

A experiência também mostrou linhas de pensamentos autônomas dos alunos em relação aos impactos da tecnologia no meio musical, inclusive sobre a indústria fonográfica, sobre tal assunto o aluno

de guitarra relatou: “A facilidade em gravar materiais com os equipamentos de casa sem precisar gastar muito dinheiro com estúdios de gravação, além da ampliação no número de pessoas que integram o mundo da música.” A aluna de violão atribui uma queda na qualidade musical com a proliferação de Home Studio. “O impacto é a perda de qualidade musical, pelo fato de muitos músicos não preparados estarem expondo seus materiais na mídia”.

Sobre a experiência todos os participantes se mostraram satisfeitos com os conteúdos estudados: “O curso foi uma ótima experiência para conhecermos vários programas de gravação, edição e ensino de musica além de serem apresentadas outras formas de estudo” “Muito bom, ajudou muito no geral, gostei de participar, pois expandi meus conhecimentos, muito positivo”. “Extremamente positivo, aprendi muito, o tempo deveria ser maior, para envolver maiores detalhes”. “Foi muito bom. Ajudou para o meu aprendizado musical tornando-o mais dinâmico”.

De forma geral o uso de tecnologias digitais se mostra uma ferramenta eficiente no auxílio da educação musical, no entanto cabe ao professor adaptar os conteúdos a serem estudados para processos interativos que envolvam tecnologias, mas que acima de tudo tenha uma estrutura pedagógica sustentando tal experiência. A tecnologia também não deve ser encarada como item para “mascarar” o tempo de aula, essa última deve ser minuciosamente planejada para que não haja lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Vale também ressaltar que o professor deve estar preparado para usar tais ferramentas para que a aula em si não seja prejudicada.

Esse trabalho busca contribuir para a conscientização tecnológica para a educação musical, conforme afirma Gohn (2010), “O único caminho realista para transformar o cenário da educação no Brasil é pensar tecnologicamente”.

Referências:

ALVES, Luciano. Fazendo Música no Computador. Rio de Janeiro: Editora Campos 2ª Ed, 2006.

CASTRO, André; SANTOS, Alexandre. Ensino Musical em Contexto Digital. Engenheiro Coelho, 2010. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música). Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engenheiro Coelho.

GOHN, Daniel Marcondes. Tecnologias Digitais para a Educação Musical. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

LEME, Gerson Rios; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. Revista da ABEM, V. 17, 87-96, set. 2007.

Educação Musical mediada pelas tecnologias

Leda de Albuquerque Maffioletti
Soraia Rodrigues Santana

Resumo: Este artigo aborda Educação Musical no curso de Pedagogia e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso na criação e ampliação de espaços de aprendizagem. Inicialmente apresenta os objetivos e conteúdos da educação musical e as rotinas que caracterizam o trabalho desenvolvido. A seguir expõe a dinâmica e organização dos materiais utilizados para promover a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem presencial e virtual: alunos, professor, tutor e monitores. Discute os desafios da presença dos estudantes no ambiente virtual e as soluções encontradas para que as interações produzissem processos de aprendizagem significativos. Constatamos que a educação musical mediada pelas tecnologias promove o interesse e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. As práticas de ensinar e aprender música em sala de aula mostraram que dar visibilidade à diversidade cultural significa acolher, admirar e aprender com o outro, identificando-se com ele em sua necessidade de expressão cultural. As tecnologias, de modo muito peculiar, acionam várias linguagens possibilitando novas formas de expressão. A permeabilidade social das tecnologias aproxima as pessoas e encoraja a expressão de diferentes culturas que constituem a classe. A música é o grande pretexto para as relações interpessoais e para a expressão de si no contexto coletivo das relações sociais. Concluímos que aprender as linguagens do nosso tempo é uma necessidade, para que possamos apreender o significado simbólico dos seus códigos e acessar o conhecimento que é produzido.

Palavras-chave: Educação Musical, tecnologias, pedagogia.

Introdução

As transformações sociais, os meios de comunicação e as novas mídias trouxeram novas exigências na formação dos educadores, dentre elas a necessidade de estar preparado para exercer uma prática contextualizada, que atenda às especificidades do meio cultural e as trajetórias de vidas e expectativas dos estudantes. A formação dos profissionais requer não apenas conhecimentos, mas também uma postura aberta, valores e atitudes que favoreçam a tarefa de ensinar. Para Severino (2009, p. 158) todos aqueles que lidam com o conhecimento deveriam “contribuir com o pensamento criativo e crítico [...] lançando esclarecimento para sua superação, tendo sempre em vista a emancipação da sociedade pela emancipação das pessoas no seu interior”. Ainda segundo Severino, a formação do futuro professor deveria investir na força construtiva das práticas sociais e no universo da cultura simbólica.

É nesse sentido que a Educação Musical encontra seu fundamento como área de formação que se preocupa com as relações das pessoas com a música. É seu objetivo estender a todos o direito de ampliar suas potencialidades musicais, organizando-se em torno de aprendizagens fundamentais como: aprender a conhecer os elementos que estruturam o discurso musical; aprender a fazer e praticar música; aprender a viver juntos, participar e cooperar com os outros em todas as atividades coletivas musicais. Esses são os pilares da educação (DELORS, 1999), que se concretizam também na Educação Musical.

Na mesma linha de pensamento, Lucas Robato¹ defende a música na escola como “forma de ampliação do horizonte de percepção da realidade”, o que se obtém por meio dos “diferentes modos de criação, produção e fruição das expressões culturais” (UNESCO, 2007).

Reconhecendo a importância da Música na escola Básica, o presente artigo pretende expor de que modo estamos assumindo o compromisso de formar pedagogos comprometidos com a educação musical dos seus alunos e o papel das tecnologias na criação de espaços de aprendizagem para os licenciandos em formação.

Conforme nosso Projeto Pedagógico, os estudantes do curso de Pedagogia são preparados para o trabalho pedagógico na docência em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na docência de Jovens e Adultos. Espera-se que em sua futura atuação profissional eles saibam investigar e acompanhar

1 Roda de Conversa 1 / A Música na Escola: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=xA6vdwScHg>

o processo de aprendizagem bem como organizar a ação educativa, contemplando a diversidade das crianças e jovens favorecendo sua inclusão no ambiente escolar e nos contextos-históricos e culturais onde vivem².

A Educação Musical no curso de pedagogia

A Educação Musical integra o currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir de 2008. Antes dessa definição, foram oferecidos aos estudantes como disciplina opcional as seguintes oportunidades de formação: Brincadeiras Cantadas, onde são abordados os conceitos de jogo e educação e a dimensão lúdica da música na infância; Música na Educação Infantil, cujo enfoque é a ação pedagógica e os fundamentos teóricos da educação musical de zero a 6 anos; Musicalização, destinada à alfabetização musical, compreendida como formação nas áreas de apreciação, composição, execução instrumental e aprendizagem da leitura e escrita musical.

Atualmente a educação musical se estende de zero a 10 anos, conforme a legislação vigente, abordando também o trabalho com jovens e adultos EJA. A Educação musical no curso de Pedagogia tem por objetivo:

- Mobilizar a musicalidade do aluno preparando-o para orientar as atividades musicais com crianças e jovens.
- Refletir sobre as contribuições da música na educação, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a Educação Musical.

Fazem parte do programa da disciplina dois grandes blocos: I - experiências destinadas à mobilização e enriquecimento da musicalidade dos estudantes, abordando as experiências básicas de ritmo, possibilidades sonoras e expressivas do corpo, canto em conjunto e atividades de apreciação musical. O bloco II – aborda aspectos teóricos da compreensão musical, onde são teorizadas as distintas concepções sobre música e os conceitos implicados na compreensão da música enquanto prática social.

No segundo bloco são privilegiados os conceitos que permeiam o contexto dos alunos e que se constituem como conhecimento específico necessário às trocas sociais no terreno da música: o que é compasso, como distingui-los entre si e seu vínculo com os estilos e manifestações musicais; o que é tom, afinação, melodia e acompanhamento; harmonia e sua importância na definição geral dos estilos e gêneros musicais. Esses conteúdos costumam variar segundo as necessidades das turmas, pois depende do que os alunos ouvem e conversam sobre o tema em suas experiências cotidianas.

A disciplina é oferecida no IV semestre do curso de Pedagogia, fazendo parte de sua carga horária dois períodos destinados às atividades de observação em escolas e dois períodos de prática, regularmente agendados pela Comissão de Graduação – COMGRAD, como parte integrante do curso de Pedagogia. Conforme o currículo do curso, o quarto semestre concentra as observações e práticas em turmas de crianças de zero a três anos de idade. Para atender a esse requisito, os alunos elaboram um relato teoricamente fundamentado em forma de texto único, onde fazem a descrição da prática pedagógica observada ou realizada, apresentação e discussão de conceitos que fundamentam a prática, aspectos relevantes nas propostas didáticas, nas intervenções pedagógicas e entrevistas realizadas. Os alunos também analisam a relação de como se aprende e como se ensina no contexto observado. O relatório é discutido em aula e entregue ao professor responsável pelos Seminários de Prática Docente. Quando os alunos assistem práticas musicais na escola, os comentários são discutidos nas aulas de Educação Musical e incluídos do relatório final. Ainda por iniciativa

² Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/ProjetoPedagogicoCertificado.pdf>>

da COMGRAD, os professores do IV semestre do curso de Pedagogia reúnem-se duas a três vezes no semestre, para trocarem impressões sobre as turmas e sobre os trabalhos em andamento.

A partir das atividades práticas e fundamentação teórica sobre a música na Educação, a disciplina possibilita um posicionamento crítico frente às atividades musicais e propõe alternativas para um melhor aproveitamento dessa arte na Educação. A carga horária é de 45 períodos ou 3 créditos, sendo oferecidas semestralmente 60 vagas de Educação Musical, formando duas turmas A e B, com duração de 2h30min por semana.

Rotina das aulas

Durante as aulas de educação musical algumas atividades configuram-se como formadoras de uma rotina que auxilia a organização dos trabalhos da classe. Em todas as aulas, o momento inicial é sempre uma acolhida através da recordação do repertório de canções e aprendizagem de canções novas. Esse momento tem sido muito rico, principalmente depois da instituição do que convencionamos chamar de “práticas de ensinar e aprender música”. Nesse momento, os estudantes socializam suas práticas musicais ensinando às colegas o que aprenderam fora do curso de pedagogia. Os estudantes são encorajados a compartilhar seus saberes sobre música e exercitarem-se em “maneiras de ensinar” música a seus colegas. O momento seguinte é dedicado à exposição de um dos conteúdos da disciplina, desenvolvido pela professora, com os recursos didáticos apropriados aos objetivos da exposição, geralmente Power Point, Movie Maker ou leitura de textos propostos em forma de jogo. Dando continuidade, os estudantes realizam uma atividade prática relacionada ao conteúdo da aula. As aulas, portanto, são temáticas e giram em torno de um objetivo previamente agendado. Faz parte da rotina das aulas de educação musical um espaço aberto aos trabalhos de grupo, em que os estudantes apresentam uma oficina, cujo objetivo é abordar de maneira prática os parâmetros do som e sua relação com os elementos constituintes da música ou das práticas musicais. Para realizar esse trabalho, os estudantes preparam e conduzem a aula durante 20 min. O fechamento da rotina do dia ocorre com a execução de uma atividade proposta pela professora ao grande grupo.

A avaliação do desempenho dos estudantes ocorre mediante observação de sua participação em atividades práticas e tarefas escritas, assim como a participação em seminário de discussões no FORUM da plataforma MOODLE. As discussões nos fóruns são amparadas em textos que devem ser discutidos em grupo. Para esse trabalho, a turma é dividida em grupos de dez componentes, para que as discussões não se dispersem muito e possam ser retomadas pelos colegas que entram na discussão. A vantagem em realizar as discussões mediante postagem no FORUM é que os estudantes mais retraídos tem mais tempo de elaborar e expor suas idéias. Para fins de avaliação das discussões realizadas, os diálogos ficam gravados, podendo ser recuperados a qualquer momento. É interessante assinalar que os Fóruns ficam abertos às discussões por um tempo determinado, no máximo 10 dias, para que o calor das discussões não se dissipe com o passar do tempo.

A avaliação das atividades, portanto, envolve a participação e envolvimento individual dos estudantes nas atividades realizadas em classe e nas atividades coletivas desenvolvidas em forma de oficina ou trabalhos práticos em grupo; como também a realização de atividades no ambiente virtual do MOODLE. O trabalho final da disciplina consiste na elaboração de umovie Maker sob tema pertinente à área de Educação Musical. Para a realização desse trabalho, os estudantes recebem orientações sobre a tecnologia do Movie Maker, procedimentos para o ajuste da resolução das imagens e filmes a serem utilizados, bem como as normas da ABNT, principalmente referentes à elaboração do resumo e citações.

Os critérios de avaliação das atividades desenvolvidas são explicados claramente aos estudantes, com a especificação do que se considera um bom trabalho. Os procedimentos de avaliação encontram-se no plano de ensino da disciplina.

Os conteúdos abordados enfocam a “Música na Infância: Importância do folclore na formação do sujeito: teoria e prática”; “Musica e Movimento: Rodas cantadas e coreografias e sua importância da infância”; “Musicalidade: Atividades musicais coletivas e sua importância social”; “A produção musical destinada ao público infantil: Análise de Cds”; “Os parâmetros do som e as noções básicas de ritmo”; “Musica Popular Brasileira: repensando seu conceito e significado, e a constituição da cultura brasileira”; “Música e Mídia: A indústria cultural no Brasil”; “Fundamentos teóricos para a música na educação: Seminário de discussões”; “Pressupostos básicos da educação musical de crianças e jovens”. Para o desenvolvimento dos conteúdos previstos são desenvolvidas aulas práticas, acompanhadas de explicações teóricas sobre os conceitos implicados. As aulas expositivas são desenvolvidas com o apoio visual do Power Point ou Movie Maker relacionado ao tema. De modo geral, após a exposição segue-se uma atividade teórico-prática a ser realizada em pequenos grupos.

Todo o material da disciplina é postado no MOODLE e acessado gradualmente pelos estudantes. Os conteúdos abordados em classe são retomados posteriormente e, eventualmente, recolhidos depoimentos sobre o modo como os estantes estão compreendendo as atividades que realizam.

A Educação Musical mediada pelas tecnologias

A carga horária da disciplina Educação Musical sendo de apenas de 45 h/a forçou a seleção de conteúdos e experiência prática. Com a finalidade de ampliar a disciplina, passamos a utilizar 20% da carga horária com atividades online, adotando a plataforma MOODEL como ambiente virtual de aprendizagem. Esse projeto tornou-se possível graças ao oferecimento por parte da secretaria de Educação a Distância SEAD, de duas bolsas de monitoria e cursos sobre o uso da plataforma MOODLE.

No primeiro ano (2009) que a disciplina funcionou ampliando com atividades online. Minhas dificuldades e dos estudantes foram muitas, como o uso do computador, acesso à internet e aprendizagem das tecnologias. Alguns estudantes não tinham o hábito de acessar a plataforma, com isso perdiam os avisos e tarefas a serem realizadas. Ficou evidente que o trabalho realizado na plataforma exigia mais tempo de dedicação, multiplicando-se o comprometimento do professor no atendimento dos alunos e esclarecimento a respeito da tecnologia empregada. Apesar de contar com dois bolsistas, o trabalho foi realizado com esforço, deixando lacunas que foram solucionadas com o uso mais freqüente da plataforma.

Além do planejamento usual das aulas, minha atenção estava voltada para as explicações adicionais a serem disponibilizadas na plataforma. Tratando-se de um espaço tão rico, procuramos incorporar aos planejamentos semanais a pesquisa de imagens, sons e trechos de filmes; sites e jogos que pudessem aprimorar a expansão online da disciplina. O volume de trabalho envolvido foi enorme, sem contudo subtrair o ânimo instigante do trabalho com as tecnologias. Ainda em 2009 foi criado o blog da disciplina, que além de ser de fácil acesso, a elaboração de textos e atividades mobilizou muito os estudantes. Para a publicação dos trabalhos no blog, foi solicitada a permissão de todos os estudantes para exposição de seus nomes e imagens, mediante documento assinado. A atualização do blog era feita somente pela professora.

Em 2010 a disciplina transcorre com mais facilidade e com bolsistas treinados no uso da Plataforma MOODLE. Os estudantes, por sua vez, já chegavam ao quarto semestre do curso, mais familiarizadas com as tecnologias aplicadas à educação. No segundo semestre de 2011, concorri ao Edital n.16 da SEAD e fui premiada com uma bolsa de tutoria de 20 horas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O resultado foi uma grande transformação no modo de conduzir as aulas e no modo de agir dos estudantes.

Organização e receptividade na sala de aula virtual de Educação Musical

Durante o segundo semestre de 2011, contando com um bolsista de tutoria voltado ao trabalho na sala de aula virtual, iniciamos uma nova etapa na dinâmica da disciplina através da organização de materiais utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem presencial e virtual: alunos, professor, tutor e monitores. Nessa fase, o maior desafio a ser vencido era a presença virtual, seguido de interações que produzissem processos de aprendizagem significativos. Para atingir resultados, estruturamos o trabalho com reuniões presenciais semanais – professor, tutor e monitores – para assegurar que a organização da disciplina e o fluxo de informações trocados nas aulas presenciais pudessem fluir no AVA MOODLE. Além das reuniões, toda correspondência da equipe ocorreu eletronicamente e foi compartilhada, criando um fluxo ativo na resolução das questões apresentadas durante o semestre.

Outro aspecto da organização da disciplina foi garantir a receptividade no ambiente virtual, com suporte diário aos alunos no AVA MOODLE, oferecido pelo tutor, que também acompanhou a evolução individualizada através de controle de elaboração e entrega de tarefa, controle de acessos e elaboração de relatório semanal de acompanhamento dos alunos, utilizado pelo professor na aula presencial.

O envolvimento da equipe foi vital para aumentar a presença e o nível de interação dos alunos no AVA MOODLE, criando um *continuum* entre as atividades presenciais e virtuais. Nas palavras de uma estudante: “a sala de aula agora é uma janela aberta”.

Conclusões

Podendo contar com uma tutora para acolher os estudantes no ambiente MOODLE, as apresentações iniciais da disciplina foram através da “música preferida” postada no Moodle. O ambiente virtual transformou-se num ponto de encontro dos estudantes, que curiosos visitavam o Fórum para conhecer as preferências dos colegas deixando lá seus comentários.

O segundo Fórum aberto às discussões sobre o texto de Rosa Fuks “Considerações sobre a história do Ensino da Música na Escola Normal” provocou lembranças muito afetuosas dos tempos de escola quando ainda eram crianças. Juntamente com os comentários assinalados por Rosa Fuks, os estudantes relatavam suas experiências musicais, postavam fotos e versinhos aprendidos na Educação Infantil.

Para dar continuidade, desta vez do ambiente virtual para a sala de aula presencial, recolhemos todos os versos e rimas, letras de canções postadas no MOODLE e transformamos num jogo de cartas, para o qual os estudantes deveriam criar as regras para brincar com suas memórias musicais. Distribuí dados e fichas para serem utilizados no jogo. O efeito foi surpreendente, os estudantes reconheceram os autores dos versos colados nas cartas e empenharam-se em inventar formas de jogar com o material.

As “práticas de ensinar e aprender música” iniciavam nas aulas presenciais e tinham continuidade no ambiente virtual. Devido à facilidade em obter materiais via internet, a manifestação das diferentes expressões culturais assumiu seu verdadeiro lugar nas aulas de Educação Musical. No decorrer do semestre aprendemos que a coreografia das danças israelitas é idêntica em todos os lugares do mundo onde elas são dançadas, como forma de preservar a cultura. Ficamos sabendo por que as canções de ninar espanholas costumam ter o som do gato *ron ron ron*, como também assistimos a dança flamenga dançada ao vivo por uma dos estudantes. Aprendemos uma canção Kaigang, ensinada pelo colega indígena, e cantamos a antiga canção da propaganda dos cobertores Paraíba, que a mãe de um dos estudantes lhe cantava quando bebê. Os trabalhos finais da disciplina abordaram temas do interesse dos estudantes e foram apresentados na modalidade de vídeo clip, elaborados no Movie Maker, cujo efeito visual e sonoro trouxe muita satisfação aos apresentadores.

A educação musical mediada pelas Tecnologias abriu um espaço significativo de aprendizagens musicais no curso de Pedagogia. O uso de tecnologias, inclusive o uso de telefone celular como forma de registro e divulgação, mostrou que a permeabilidade social das tecnologias aproxima as pessoas, encoraja a auto-expressão e a criatividade. A música é o grande pretexto para as relações interpessoais e para a expressão de si mesmo no contexto coletivo das relações sociais. Concluímos que aprender as linguagens do nosso tempo é uma necessidade, para que possamos apreender o significado simbólico dos seus códigos e acessar o conhecimento que é produzido.

Referências

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da Educação. In: *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI Capítulo 4 p. 89-101. 1996.

ROBATTO, Lucas. Rosa de Conversa I – Por que estudar Música? Projeto A Música na escola, 2011, [on line]. Participação de Magali Kleber, Carlos Kater, Celso Favaretto e Lucas Robatto. Visto em 24 março 2012. World Wide Web: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=xA6vdwScHg>

SEVERINO, A. J. Humanismo, personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EduFMT, v. 18, n.36, p. 155-164, 2009. Disponível em:<<http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistadeeducacaopublica/2009/no36/8.pdf>> Acesso em 2 abril 2012.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>> Acesso em: 24 março 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. COMGRAD, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/ProjetoPedagogico/Certificado.pdf>> Acesso em 24 março 2012.

Experiência no ensino de teclado em EAD mediada por TIC

Leandro Libardi Serafim (UFBA)
serafim.caef@gmail.com

Helena Müller de Souza Nunes (UFRGS/PROLICENMUS)

Resumo: Relato de experiência sobre *Práticas Instrumentais - Teclado*, disciplina de caráter teórico-prático, do curso presencial de Licenciatura em Música da UFRGS, que possibilita a introdução ao estudo de teclado sob a condição de instrumento acompanhador, com vistas ao trabalho educacional e artístico em música, com crianças, jovens e adultos. Este texto se refere às aulas de 2009, primeiro ano em que *Práticas Instrumentais - Teclado* foi ministrada na modalidade EAD. Para tal, foram utilizados recursos pedagógicos produzidos pelo Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS, para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Edital SEIF/MEC 01/2003) e posteriormente, após aprimoramento e ampliação, também utilizados no curso Licenciatura em Música modalidade EAD, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas (Resolução CD/FNDE 034/2005). Este relato reúne vivências de ensino ocorridas em ambiente simultaneamente presencial e a distância, utilizando para isto a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem, citações de atores envolvidos, e a apresentação de um panorama geral oriundo de observações dos resultados obtidos. Conclusões ainda parciais de um projeto de pesquisa em andamento, as quais apontam para um aproveitamento satisfatório e promissor deste modelo de ensino, que adota a EAD em uma determinada disciplina de curso em modalidade presencial.

Palavras-chave: Ensino de instrumento, Educação à distância, Teclado.

Introdução

Práticas Instrumentais, na qual o aluno escolhe ênfase teclado ou violão, é uma disciplina eletiva do currículo do curso Licenciatura em Música da UFRGS, que não possui pré-requisitos, se desenvolve em dois semestres letivos e tem carga horária total de 60 horas. Tem como objetivo desenvolver a prática de teclado e ampliar o repertório pessoal aplicado ao canto acompanhado, no trabalho educacional e artístico em música, com crianças, jovens e adultos. Em atenção ao previsto na Portaria MEC 4.059.2004, com vistas à qualificação do ensino presencial promovendo contato com novas tecnologias e estratégias de ensino-aprendizagem mediadas por elas, no ano de 2009, a disciplina *Práticas Instrumentais - Teclado* foi realizada pela primeira vez em modalidade EAD. Para tal, foram utilizados recursos pedagógicos produzidos pelo Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS, para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Edital SEIF/MEC 01/2003) e posteriormente, após aprimoramento e ampliação, também utilizados no curso Licenciatura em Música modalidade EAD, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas (Resolução CD/FNDE 034/2005). Através de breve relato pretende-se demonstrar o processo de implementação, desenvolvimento e avaliação da disciplina *Práticas Instrumentais - Teclado* em modalidade EAD, a partir do ponto de vista de seu monitor, sob orientação da professora da disciplina.

Recursos didáticos

Além da sala de aula convencional, foi utilizada uma sala de aula virtual em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), compreendido como:

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

A UFRGS dispõem de três AVAs institucionais: o Rooda, o Navi e o Moodle, todos eles com o propósito de dar suporte a seus processos de ensino em modalidade presencial e a distância. Devido às qualidades de gerenciamento e de interação, assim como à familiaridade adquirida no curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, a opção docente foi utilizar a plataforma Moodle na disciplina *Práticas*

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

Como suporte a estas UEs, foi utilizado um repositório de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA)¹ intitulado *Ebook Teclado Acompanhamento*. A palavra *ebook* é uma abreviação de *eletronic book*, a qual atualmente é compreendida como um livro em formato digital e não em papel, como livros tradicionais; porém, quando foram criados os ebooks do CAEF, tinha-se o seguinte entendimento sobre este termo:

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

Como vimos na citação acima, o entendimento que se tinha do termo *ebook* era muito mais amplo do que aquele que hoje se tem; todavia, por motivos históricos, sua equipe de autoria optou por continuar mantendo os nomes *Ebook Teclado Acompanhamento* e *Ebook Violão Acompanhamento*. A citação abaixo, descreve essa compreensão dos ebooks do CAEF:

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

Autores como Behar, Bernardi e Souza (2007) e Almeida (2003) estudam o aproveitamento educativo de ambientes digitais na internet e foram consultados ao se refletir sobre o material e o método aqui abordados, por meio dos quais, se procura promover o ensino de teclado e violão a distância intermediada pela internet num modelo não completamente inédito, mas ainda bastante recente na literatura musicopedagógica nacional e internacional.

Condições e procedimentos

Desconsiderando eventuais diferenças entre os contextos de curso presencial e a distância, mas baseado-se unicamente na súmula prevista para a disciplina *Práticas Instrumentais - Teclado*, foram definidas metas próprias ao novo contexto. Para alcançá-las, foram selecionadas UEs específicas do PROLICENMUS, adaptando sequências inicialmente previstas àquele contexto, disponibilizando-as

¹Segundo o Learning Technology Standards Committee (LTSC, sd [apud BEHAR; BERNARDI; SOUZA, 2007, p. 2), OVA é qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado mediado por tecnologias.

semanalmente na plataforma MOODLE, reagrupadas agora para a nova condição de disciplina EAD em curso presencial. Mas além das ações já previstas nas UEs originais, foi necessário acrescentar outras atividades online como Fóruns² e novas Tarefas³. Efetivamente, então, contactou-se haver diferenças entre os contextos do curso a distância, representado pelos projetos do CAEF da UFRGS e do PROLICENMUS, e outro presencial com disciplina a distância, qual seja, a disciplina *Práticas Instrumentais – Teclado*, aqui abordada.

Nos cursos integralmente a distância, onde o material didático fora anteriormente empregado, o público-alvo era formado por professores de Artes das redes públicas de ensino nas cinco regiões do Brasil. Para o ingresso naqueles cursos, não houve prova de habilidade específica, assim sendo, entre os ingressantes, encontravam-se alunos com diferentes níveis de formação musical e instrumental. Para ingresso no curso de Licenciatura em Música presencial, porém, há uma prova de habilidade específica que, de certa forma, delimita um nível de conhecimento específico inicial superior. Outra diferença está na disciplina em si, pois no curso a distância o teclado é ensinado numa interdisciplina de caráter obrigatório, Seminário Integrador, e tem continuidade por oito semestres, totalizando 120 UEs para o ensino-aprendizagem; mas a disciplina *Práticas Instrumentais – Teclado* do curso presencial tem caráter eletivo e ocorre em apenas dois semestres, de forma condensada, totalizando 60 horas ou quatro créditos.

As aulas em modalidade EAD no contexto do curso presencial foram oferecidas como um apoio presencial opcional, mas existia uma obrigatoriedade de presença online, verificada pelo monitor, através de relatórios extraídos do AVA. A professora compareceu a algumas aulas, com o intuito de verificar o andamento das mesmas, auxiliando os alunos e o monitor, e esclarecendo eventuais dúvidas; todavia, sua tarefa era normalmente cumprida a distância. As avaliações eram presenciais e foram realizadas de forma similar às realizadas no curso EAD, ou seja, os alunos compareciam à sala de aula presencial e o monitor gravava seu desempenho em áudio ou vídeo. Depois disto, esses arquivos, encaminhados à professora da disciplina, foram avaliados. Após tais avaliações, os alunos recebiam um parecer referente a seu desempenho e também seu conceito parcial, através do AVA. Ao final do semestre, para a atribuição dos conceitos conclusivos, além dos resultados obtidos a partir das gravações, foram considerados os relatórios de acompanhamento dos alunos, feitos pelo monitor da disciplina.

Conteúdos e Método

O ensino de teclado proposto nesta disciplina está baseado na abordagem multi-modal para ensino de Música, trazida ao Brasil por sua autora (VERHAALLEN, 1989):

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

O foco principal, mas não único, está no acompanhamento de canções, fato decorrente dos trabalhos de aprimoramento e ampliação do Método MAaV, criado por Wöhl-Coelho (1991), ao qual os

²Os Fóruns tem diversos tipos de estrutura e podem incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes do fórum tem a opção de receber cópias das novas mensagens via email (assinatura) e os professores, de enviar mensagens ao fórum com cópias via email a todos os participantes.

³Uma tarefa consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante, que pode ser enviada em formato digital ao servidor do curso utilizando a plataforma. Alguns exemplos: redações, projetos, relatórios, imagens, etc. Este módulo inclui a possibilidade de descrever tarefas a serem realizadas offline - na sala de aula por exemplo - e de publicar o resultado da avaliação.

ebooks de Teclado (DOMENICI, 2012; WEBER e NETO, 2009) e Violão (TOURINHO, 2012; WEBER e WESTERMANN, 2009) do CAEF estão vinculados. Uma das principais características da proposta está na harmonização de melodias de canções, executando a fundamental dos acordes, ou um baixo adornado, com a mão esquerda e os acordes completos na mão direita. A citação abaixo apresenta um dos motivos pelo qual adotou-se esta característica:

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

A proposta transcende o aspecto puramente técnico-instrumental, buscando o desenvolvimento integral do educando (RANGEL et al., 2005). Entretanto, no que se refere a conhecimentos de Teclado, foco deste artigo, contempla, de forma progressiva, o estudo e a prática de: acordes, encadeamentos, escalas, arpejos, padrões rítmicos de acompanhamento, tonalidades, transposição e improvisação. Com base nos conteúdos aprendidos, solicita-se aos alunos que formulem arranjos, transcritos em partitura e de ouvido, explorando canções de seu interesse e apresentando-as como parte da avaliação semestral.

O desenvolvimento das aulas transcorreu, então, basicamente no ambiente virtual de aprendizagem, apoiado por ações presenciais do monitor (disponível aos alunos regularmente nas sextas-feiras pela manhã, entre 10h30min e 12h10min, mas também em outros horários sempre que solicitado), sob orientação recebida a distância, ocorrida a qualquer momento assíncrono (por intermédio de e-mail) e síncrono (em chats como o MSN e o SKYPE). No meio e ao final de cada um dos dois semestres letivos aqui abordados, 2009/1 e 2009/2, foram realizadas gravações em vídeo, nas quais os alunos executavam o repertório estudado, para posterior análise por parte da professora responsável, e também faziam tanto uma avaliação da oferta e andamento da disciplina como uma auto-avaliação. Dessas gravações foram extraídas as falas, sobre as quais se tratará a seguir.

Relatos do Público-Alvo e Discussão dos Fatos

Com o intuito de compreender a visão dos alunos sobre a proposta pedagógica utilizada, eles foram questionados em quatro momentos avaliativos, quanto a impressões, resultados efetivamente obtidos, sugestões e reclamações a respeito da metodologia e da modalidade de ensino adotada na disciplina.

Relatos de que a proposta foi de maior ou menor agrado se seguiram, na maioria, contudo, favoráveis ao esforço de compreender o processo em forma ampla, apresentando sugestões sobre como reprogramá-lo para outras edições. Algumas das falas dos alunos demonstram resistência em aceitar a proposta, com frases como “Não concordo, que uma cadeira instrumental seja a distância”, o que é totalmente compreensível, tendo em vista que na maioria dos casos este era o primeiro contato com um curso nessa modalidade. Mesmo essas, porém, representam minoria diante de afirmações como “Eu gostei da disciplina a distância por que não tenho a obrigação de estar aqui [sala de aula] toda sexta-feira. E mesmo vindo, sempre tem o monitor que ajuda no que a gente não conseguiu resolver em casa.”

Também os procedimentos de ensino e os materiais didáticos foram lembrados, em comentários respectivamente representados por frases como “Eu particularmente gostei do jeito que a proposta foi elaborada” e “Acho que está muito bom, a questão do ebook, ele facilita muito”. Por outro lado, outras manifestações demonstravam desconforto advindo da surpresa e/ou das dificuldades de acesso à tecnologia mínima necessária para que os objetivos fossem alcançados, situação que foi sendo resolvida no decorrer do processo.

Para mim foi difícil estudar teclado em EAD não tendo computador em casa, demorei para comprar meu teclado mas comprei (...) ver os vídeos, ver as partituras e imprimir, é tudo

mais fácil tendo o computador em casa, então eu tive grande dificuldade, mas elogio a didática. (...) As vezes, teve um pouco de excesso de texto (...) eu gostaria de ver todos os vídeos, eu gostaria de ler todos os textos, mas as vezes é impossível.

A necessidade de ampliar os conhecimentos por intermédio de novos métodos e meios, com afirmações como “Eu prefiro o presencial, mas como eu tinha falado, acho que não estou acostumado com [o ensino] a distância, às vezes é questão de se adaptar” e a consciência de possibilidades de desdobramento para tais experiências de aprendizagem, com frases como “Por já ter tocado teclado anteriormente, a cadeira ajudou-me muito mais na parte de conhecer uma metodologia de ensino” são ganhos secundários significativos desta experiência. Litto, coordenador do Censo EAD da ABED (2010) afirma que os alunos tem boas “impressões gerais” sobre cursos a distância, pois raros são os que não querem repetir a experiência (5%), poucos são os que consideram os métodos a distância piores que os presenciais (menos de 20%), se comparados aos que os consideram melhores (38%). Essa tendência, embora não medida em percentuais para fins deste texto, parece ter se confirmado na experiência relatada.

No mesmo censo, 22,5% dos alunos entrevistados declararam não terem se dedicado suficientemente aos estudos e cerca de 70% deles apontaram falta de tempo como o maior fator de dificuldade, superando significativamente até mesmo questões como falta de dinheiro. Essas tendências, contudo, parecem não terem sido confirmadas na experiência da disciplina estudada, pois nas falas analisadas dos alunos se constatou que o reconhecimento da falta de estudo foi bem maior, devido basicamente à falta de autonomia própria e à necessidade de maior presença física da professora em sala de aula, promovendo cobranças mais diretas. Apesar de um dos mais frequentes questionamentos orais trazidos pelos alunos ter sido sobre a não-obrigatoriedade de frequência nas aulas presenciais, mas na obrigatoriedade da presença online, com base em observações feitas, os resultados obtidos no decorrer e ao fim de cada semestre de 2009 demonstraram que parece não haver relação direta entre a presença física nos atendimentos presenciais e o desempenho musical dos alunos. Ao mesmo tempo, se observou, contudo, que diferentes perfis de interatividade com a proposta online, caracterizados por escolhas dos próprios alunos, resultaram em diferentes níveis de domínio instrumental. Assim, na concepção de ensino a distância utilizada, o material didático estaria no centro do processo de ensino-aprendizagem, à medida que ele assume um papel de *educador*. Estas relações estão sendo mais bem estudadas em projeto de pesquisa específico, em andamento. Contudo, de forma alguma elas podem ser entendidas como substitutas de professores, tutores ou monitores, e nem alunos, porque são justamente eles que criam, avaliam, aprimoram e reconstróem, em processo contínuo e colaborativo, tais materiais. Esse é um dos principais temas de estudos futuros.

No recorte de tempo escolhido, 2009, a disciplina *Práticas Instrumentais - Teclado* do curso presencial Licenciatura em Música da UFRGS foi oferecida pela primeira vez na modalidade a distância, utilizando-se dos recursos supra citados. As aulas foram mediadas na plataforma MOODLE da UFRGS, com base em esclarecimentos assíncronos a dúvidas surgidas a partir de Unidades de Estudo produzidas sob a responsabilidade da professora da disciplina, que também acompanhou o andamento das aulas a distância. Além disso, em um horário semanal fixo e sempre que necessário, um monitor garantia atendimentos presenciais, ambos de acordo com interesse manifestado pelos alunos.

Assim, a despeito de ter sido continuada em 2010 e 2011, abordou-se aqui o momento inicial, no qual a proposta de ensino de um instrumento musical na modalidade a distância utilizada em uma disciplina de um curso presencial e concepção de monitoria de disciplina de curso presencial ministrada a distância se estruturaram. Integrado a um projeto de pesquisa maior e longe de esgotar o tema, este texto expõe observações feitas com base na capacidade de observação inicial do processo ocorrido, na visão das pessoas que o conduziram: o monitor, agindo presencialmente e em contato direto com os alunos, e a professora responsável, atuando a distância e em contato com os alunos apenas por intermédio desse monitor e da apreciação de seus vídeos de avaliação.

Conclusão

O principal objetivo do trabalho sobre o qual aqui se relata era, certamente, proporcionar o ensino-aprendizagem de teclado como instrumento acompanhador; mas esse não foi o único, pois outro importante objetivo foi a inserção da modalidade de ensino EAD no cotidiano do curso presencial, com vistas a ampliar as formas de estudo, enriquecendo as perspectivas profissionais dos alunos. Justifica-se tal investimento diante da incontestável constatação, de que a modalidade de ensino EAD mediada por tecnologias se impõe a cada dia mais, vindo a oferecer diversas oportunidades de atuação e novas formas de inserção no mercado de trabalho, ampliando conhecimentos e modos de interação. Algumas dificuldades foram constatadas, como um certo *sentimento de abandono*, provocado por aquilo que os alunos entenderam ser *pouca cobrança* e os responsáveis, *pouca autonomia de estudo*; contudo, as *boas impressões* em relação ao estudo a distância referidas por Litto (2010) se confirmaram. Conclui-se, então, que vivências de ensino de teclado mediado por TICs ocorridas tanto em ambiente presencial como a distância, utilizando para isto a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da disciplina *Práticas Instrumentais - Teclado*, citações dos atores envolvidos, e a apresentação de um panorama geral oriundo de observações dos resultados obtidos apontam um aproveitamento necessário, satisfatório e promissor deste modelo de ensino, que adota a EAD mediada por tecnologias da informação e comunicação em uma determinada disciplina de um curso em modalidade presencial.R

Referências

ALMEIDA, Maria E. B. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul/dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BEHAR, Patricia Alejandra; BERNARDI, Maria; SOUZA, Ana Paula Frozi de Castro e. *Objeto de Aprendizagem integrado a uma plataforma de educação à distância: a aplicação do COMVIA na UFRGS*. V. 5 N° 2, Dezembro, 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4gPatricia.pdf>>. Acesso em: 18 out 2011.

BRASIL. *Portaria 4.059/2004*. Brasília, DOU - Diário Oficial da União de 13/12/2004, Sec~aPo 1, p. 34.

COELHO, Helena de S. W. *Educação Musical numa Abordagem Multi-modal*. S/d. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

DOMENICI, Catarina et al. *Ebook Teclado*. (versão 2011). Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/ebook_teclado/>. Acesso em: 18 fev. 2012.

LITTO, Fredric Michael (coord). *Censo EAD - Organização Brasileira de Educação a Distância*. São Paulo, Pearson Education Brasil, 2010.

RANGEL, Annamaria; NUNES, Helena S.; BERGER, Sâmara; BARRETO, Umbelina. *Teoria Pedagógica do CAEF da UFRGS*. 96 páginas. Porto Alegre, 2005.

TOURINHO, Cristina et al. *Ebook Violão*. (versão 2011). Disponível em: <http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/>. Acesso em: 18 fev. 2012.

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

WEBER, Fátima R.; NETO, Maurício S. *O E-book Teclado Acompanhamento no Curso de Licenciatura em Música a Distância*. Revista Renote, Porto Alegre, V. 7 N° 2, Outubro, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13691/15202>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

Realização

WEBER, Fátima R.; WESTERMANN, Bruno. *Método de Teclado e Violão à 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/13682/9079>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

WÖHL-COELHO, Helena: *MAaV: Uma Proposta de Educação Musical de Abordagem Multimodal*. UFRGS, Porto Alegre, 1991 (Dissertação de Mestrado).

O ensino musical em contexto digital

Alexandre Henrique dos Santos

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mostrar as diferentes ferramentas digitais disponíveis atualmente que podem ser usadas para a educação musical, abordando o uso do computador, softwares musicais, jogos e principalmente a internet. A pesquisa ressalta ainda a velocidade de acesso a informação proporcionada pela rede mundial de computadores e como esse fator influencia o educando e o seu desenvolvimento. É pertinente ressaltar também, a importância do papel do professor em dominar essas tecnologias e buscar uma formação autônoma para desenvolver essas competências. É válido ressaltar que esse trabalho não pretende encerrar o assunto, mas é relevante ao mostrar que os estudantes atuais são nativos da tecnologia, e para que a mesma seja usada em benefício de alunos e professores, é preciso uma conscientização para que o ensino musical aconteça em contexto digital.

Palavras-chave: Tecnologia digital, Educação Musical, Ferramentas digitais;

Tecnologias digitais e educação musical

A educação musical objetiva principalmente fazer com que o indivíduo desenvolva não só a capacidade de sensibilização, mas também a compreensão da linguagem musical, estando presente desde os tempos mais remotos. Na Grécia antiga, por exemplo, Aristóteles definiu que a música agia diretamente na moral do ser humano e, por isso, devia ficar em poder do estado (GROUT, 1996).

No que se refere aos primórdios da educação, tanto a formal, como a musical, no Brasil, pode-se afirmar que, segundo Cardoso (2008) nos tempos coloniais era ministrada, inicialmente pelas ordens religiosas, como os jesuítas. Posteriormente essa função também passou a ser das irmandades musicais. Já no período Joanino, no século XIX, o Padre José Maurício teve importante papel na educação musical no Rio de Janeiro, com sua escola de música. Em 1841 foi fundado o primeiro conservatório musical no Rio de Janeiro, em 1890 o Instituto Nacional de Música, e em 1947 a Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro. O século XX foi marcado como um período de grande desenvolvimento em termos de educação, momento esse em que foram criadas diversas metodologias que se desenvolvem até os dias atuais (FONTERRADA, 2003).

O educador, de uma maneira geral, deve adaptar sua metodologia à sua época. A “globalização digital” possibilitou a facilidade de acesso em todos os campos, inclusive nas artes e dentro dessas, a música. A internet com todas as suas ferramentas e o uso de computadores para executar as mais diversas tarefas, inclusive musicais, inseriu o homem moderno na posição de apreciador, estudante, compositor e até mesmo pesquisador musical.

Com o surgimento de novas tecnologias digitais, como aparelhos que reproduzem diferentes formatos de áudio e vídeo, além do rápido acesso à informação, proporcionado pela internet, houve um aumento das possibilidades relacionadas à pesquisa musical como também ao seu ensino. Isso faz com que o computador seja um instrumento indispensável para o músico-educador, podendo ser usado como meio de dinamização da prática pedagógica musical. Além disso, possibilita a rápida comunicação com os alunos através de envio e recebimento de informações via correio eletrônico e/ou mensagens on-line.

Essas tecnologias facilitam o trabalho do músico-educador, uma vez que, através delas, é possível trabalhar conteúdos fundamentais para a educação musical como: teoria, percepção e harmonia.

Sendo assim, na sala de aula o uso de playbacks, gravações ao vivo, filmagens, softwares específicos para treinamento auditivo, escrita de partituras, edição de áudio e vídeo e o acesso à internet, auxiliam o professor a desenvolver competências que, em outras épocas, eram extremamente difíceis de alcançar ou quase impossíveis de se trabalhar de maneira eficaz.

Considerando todo esse desenvolvimento em relação à educação musical, bem como, o surgimento a cada dia de novas tecnologias, o presente trabalho pretende abordar *As tecnologias digitais para o ensino musical*.

Realização

Cumprе salientar que o educador musical tem que, acima de tudo, ter o domínio dos conceitos musicais propriamente ditos, como também sua aplicação nas diferentes formas de tecnologia digital. Dessa forma, o trabalho aborda o desenvolvimento da tecnologia denominada digital, sua influência e utilização na educação musical e as ferramentas tecnológicas disponíveis ao educador para que possa desenvolver sua metodologia de ensino

É abordado também a relação computador-música, como também seu uso na educação musical, além de descrever alguns softwares musicais existentes no mercado atualmente, seus usos e recursos e, dentro de um panorama geral, a aplicação de tais ferramentas para a prática pedagógica musical.

A educação musical: estímulos tecnológicos

Um dos principais fatores para a educação musical plena é o estímulo. Esse deve ser trabalhado em função do educando, uma vez que, necessita de diferentes experiências musicais, pois, segundo Swanwick (2003), esse tipo de educação possibilitar que os alunos transitem entre diferentes ambientes musicais, propiciando que assumam diferentes papéis. Portanto, através dos recursos tecnológicos, pode-se criar um meio eficaz para atingir esse objetivo.

Pode-se ressaltar que a motivação para o estudante é sentir que a música está acontecendo, sendo que, através da tecnologia, o educador pode usar recursos que colocam o aluno dentro de uma atmosfera musical real. Isso se confirma com os inúmeros métodos escritos para diferentes instrumentos, que se utilizam de playbacks.

A respeito do uso de métodos que trabalham áudio e notação em conjunto, além de aulas em vídeo, o aluno pode estudar com ou sem o professor. Vale lembrar que com orientação poderá obter resultados mais satisfatórios, pois o professor pode aliar os conteúdos musicais com as suas práticas diárias. Pode-se afirmar que esse tipo de aprendizagem impulsionou o avanço tecnológico, abrindo caminho para o uso de computadores e, conseqüentemente, de softwares na educação musical.

Fritsh, (2008, p. 288) afirma que:

Alguns fatores, como a difusão do sistema MIDI, o barateamento dos microcomputadores e a expansão da capacidade de memória e de processamento resultaram na produção de uma vasta quantidade de *software* musical desenvolvidos na década de 1980.

Segundo Denardi (2008) o uso de softwares musicais chegou ao Brasil na década de 1990. A autora descreve que os mesmos não foram bem recebidos pelos educadores, pelo medo de que o trabalho do professor fosse ser substituído pela máquina. Entretanto, com uma divulgação da maneira correta do uso desse tipo de ferramenta, esse paradigma pôde ser quebrado.

Em relação a essa questão pode-se dizer que:

O principal objetivo do software educativo-musical é promover um ambiente educacional que seja um recurso facilitador para efetivar o processo ensino-aprendizagem musical. No entanto, é importante que nas aulas de música haja espaço para que os alunos se movimentem entre outros materiais, tais como, instrumentos musicais e recursos audiovisuais entre outros convencionais (DENARDI, 2008, p. 1).

Cada software tem características exclusivas para determinadas funções. Vale ressaltar que o professor deve estar em constante reciclagem para o desenvolvimento de competências para operação desses programas.

Ainda em relação aos softwares e seus usos, pode-se citar as palavras da pesquisadora em tecnologias digitais aplicadas à educação musical, Susana Ester Kruger. Ela, em entrevista ao Portal do Professor, do Ministério da Educação destaca que, cabe a cada profissional analisar como estes recursos tecnológicos podem ser utilizados e se seu uso é adequado ou não ao seu contexto.

Especificamente sobre os softwares e sua aplicação, a pesquisadora é taxativa quando afirma que:

Realização

Muitos softwares têm sido criados com concepções pedagógicas tecnicistas, colocando a técnica ou a literatura sobre música em primeiro lugar. Há tecnologias que priorizam o ensino de elementos teóricos da música ao invés de dar ao aluno a possibilidade de explorar seu potencial criativo através da composição/improvisação/ arranjo, apreciação e execução vocal ou instrumental. Assim, vários deles são apenas uma “roupagem nova” para um conceito antigo, e não tem nada a mais para acrescentar nas aulas de música além da novidade tecnológica (KRUGER, 2010 p. 1).

Outro fator a destacar é que o aluno atual tem contato com a música através de diversas mídias. Além das tradicionais como rádio e TV, esse contato também acontece através do compartilhamento de arquivos mp3 através da internet. Esse recurso também permite que possam ser reproduzidos em celulares e outros aparelhos portáteis.

Segundo Galizia (2009), grande parte da vivência musical dos jovens é feita dentro desse cotidiano tecnológico, através da internet, gravações de áudios, vídeos e produção de sites para distribuição e compartilhamento. A música saiu da esfera que envolvia somente interpretação, apreciação e composição. Hoje também envolvem produção e gravação, fazendo com que qualquer pessoa, com acesso à tecnologia, possa ter facilidades no que diz respeito à composição e outras formas de produção musical, sendo que, de alguma forma, essas tendências devem ser introduzidas nas salas de aula.

Sobre esse aspecto observa-se que:

Além de permitir o consumo de muita música, esses mesmos avanços tecnológicos também permitem que se produza muita música. Atualmente, as crianças e jovens têm acesso a softwares capazes de gravar performances musicais com a mesma qualidade de um estúdio profissional, além de ferramentas e instrumentos virtuais que igualmente lhes permitem recriar a execução de uma banda inteira com apenas uma pessoa. Tudo isso em sua própria casa, a um custo quase zero de produção (GALIZIA, 2009, p. 1).

Considerando as afirmações citadas anteriormente, o perfil do aluno atual tende a impelir o professor a buscar novas ferramentas para a prática pedagógica, fazendo com que haja um desenvolvimento ainda maior da educação musical aliada às diferentes ferramentas tecnológicas.

Uso dos softwares como ferramentas tecnológicas educacionais

As concepções musicais atuais, no que diz respeito ao consumo, apreciação e aprendizagem passam pela massa tecnológica através do rádio, televisão e internet. A velocidade de acesso a novos materiais musicais como fonogramas, partituras, videografias e bibliografias, fez com que se formasse um cenário onde apreciadores, músicos, professores e estudantes estão imersos dentro do universo tecnológico.

Na área pedagógica musical o uso de softwares se revela uma importante ferramenta para o conteúdo das aulas, individuais ou em grupos. Desde a impressão de uma partitura até a gravação de uma trilha de áudio. Os softwares e o computador, de modo geral, aumentam a diversidade metodológica na ação educativa em sala de aula, no entanto, é necessário que o educador tenha em mente as características de determinado software e qual o conteúdo que se pretende abordar. Segundo Fritsch (2008, p. 290),

Os programas de computador devem ser vistos como mais uma ferramenta para auxiliar o professor na prática de ensino, assim com são o quadro negro, o retro projetor, o aparelho de som e os instrumentos musicais. A informática não pretende substituir o professor.

Cumpre também salientar a importância do educador estar alinhado às novas tendências tecnológicas, mantendo-se atualizado e imbuído do sentimento de crescimento intelectual educativo. Sobre essa questão Gohn (2010, p. 36) diz que:

Além de aproveitar as oportunidades geradas pelos computadores, é importante que mestres e aprendizes falem a mesma linguagem e se comuniquem pelos mesmos meios. Atualmente, um indivíduo que não possui uma conta de e-mail, desconhece os termos básicos da vida digital ou não compreende as formas modernas de produção da música estará excluído de muitas discussões e atividades; Tal situação é prejudicial ao trabalho dos professores.

Para cada área inserida no universo musical, existem ferramentas tecnológicas específicas que auxiliam o trabalho de profissionais como músicos, maestros, produtores, engenheiros e, sobretudo, professores, além de facilitar e agilizar as suas tarefas cotidianas. Essas ferramentas são os softwares.

O educador musical tem a disposição além dos softwares comuns como um player de computador, por exemplo, softwares específicos para educação musical, além de softwares usados em música de uma maneira geral como também de outras áreas que podem ser adaptados para a educação musical. Dentre a grande quantidade de programas hoje disponíveis, as principais características são os de reprodução da informação MIDI (Musical Instrument Digital Interface), os de notação, gravação e manipulação de áudio e vídeo, seqüenciamento, percepção, jogos, exposições em power points e programas musicais on line.

Gohn (2010, p. 07) discorre sobre o aproveitamento na educação musical através dos softwares:

[...] o educador musical que utilizar as alternativas tecnológicas disponíveis na atualidade, terá um vasto campo para explorar.[...] Tais recursos podem ser extremamente valiosos em aulas, seja na preparação de materiais ou como meio para exercitar a musicalidade dos alunos.

Segundo o autor, baseado em informações de um livro publicado pela organização americana intitulada *Technology Institute for Music Educators*, os softwares podem ser usados estrategicamente na educação musical da seguinte maneira:

Gravar performances de alunos, usar tocadores de mp3, websites e blogs, softwares para acompanhamento, experimentação com o som, formação de grupos musicais digitais, programas de treinamento auditivo, busca de arquivos MIDI, comparações baseadas na internet, apresentações multimídias e portfólios digitais.

Vale ressaltar que embora os softwares nem sempre precisem da presença do professor, o mesmo não o substitui. Os softwares são ferramentas que podem ser usadas como apoio ao processo de ensino aprendizagem, pois uma boa aula de música depende mais da concepção pedagógica do professor, do que o quanto ele domina as tecnologias. A tecnologia não é o foco do ensino-aprendizagem, mas uma ferramenta que agiliza esse processo (DENARDI, 2008).

É importante lembrar que o software e o computador podem ser usados como ferramenta de apoio ao professor, como também diretamente como instrumento pedagógico, ou seja, com o aluno executando tarefas musicais educacionais direto no computador, como por exemplo, atividades com programas de percepção, jogos e notação.

A esse respeito Gohn (2010, p. 28) afirma que:

Nas aulas formais de música as tecnologias digitais podem ser usadas em dois diferentes cenários: na elaboração de atividades, em que professores preparam materiais para uso em suas aulas; ou como meio para exercícios, nos quais os alunos usam os computadores na realização de tarefas.

De acordo com suas características os softwares podem ser classificados conforme a tabela abaixo:

| Nome do programa | Acessibilidade | Características | Possibilidades pedagógicas |
|-------------------------------------|----------------|---|---|
| <i>Acid xpress</i> | Gratuito | Sequenciamento e editor de áudio | Composição com uso de sampler, a partir de Loops. |
| <i>Amazing Slow Downer</i> | Gratuito | Editor de áudio | Alteração de andamento. |
| <i>Audacity</i> | Gratuito | Editor de áudio | Gravação e manipulação de áudio. |
| <i>Auralia</i> | Proprietário | Instrutor | Percepção rítmica, e melódica. |
| <i>Band in a box</i> | Proprietário | Acompanhamento e sequenciamento | Banda virtual para prática de conjunto, percepção e harmonia. |
| <i>Choral Public Domain Library</i> | On line | Acervo | Banco de partituras de domínio público, disponíveis para download. |
| <i>Daccord.Music</i> | Proprietário | Instrutor | Cursos para diversos instrumentos, além de dicionários, afinadores e metrônomo. |
| <i>Ear Master</i> | Proprietário | Instrutor | Percepção, leitura rítmica e melódica. |
| <i>Encore</i> | Proprietário | Editor de partitura e sequenciador | Leitura e escrita musical. |
| <i>Essential of Music Theory</i> | Proprietário | Instrutor | Conteúdos musicais explicados com timbres reais de instrumentos, além de jogos e imagens. |
| <i>Groovy Music</i> | Proprietário | Instrutor | Composição de trilha sonora. |
| <i>Guitar Pro</i> | Proprietário | Acompanhamento e sequenciamento | Visualização do braço do instrumento, leitura de partitura e tablatura. |
| <i>Jazz</i> | Proprietário | Instrutor | Acompanhamento e composição. |
| <i>Making Music</i> | On line | Instrutor | Composição musical através do lúdico. |
| <i>Musescore</i> | Gratuito | Editor de partitura | Notação e edição de partituras. |
| <i>Music Tech Teacher</i> | On line | Instrutor | Site com mais de 130 jogos com temática musical, inclusive batalha naval e memória. |
| <i>Música e Áudio</i> | On line | Instrutor | Site com dicas operacionais de diversos programas. |
| <i>Music-Center</i> | On line | Instrutor | Dicas operacionais de programas e manuais de diversos softwares. |
| <i>Musictheory.net</i> | On line | Instrutor | Conteúdos teóricos musicais e exercícios. |
| <i>Musitec.org</i> | On line | Instrutor | Teoria musical, disponibilidade de materiais. |
| <i>Practica Musica</i> | Proprietário | Instrutor | Programa de teoria musical direcionado a estudantes avançados. |
| <i>Reason</i> | Proprietário | Sintetizador Virtual | Composição com timbres reais de cada estilo. |
| <i>Sibelius</i> | Proprietário | Editor de partitura, sequenciador, instrutor. | Escrita musical, leitura e banda virtual. |
| <i>Sonar</i> | Proprietário | Gravação multipistas, sequenciador. | Gravação de performance para registro progressivo e análise do próprio aluno. |
| <i>Sound Forge</i> | Proprietário | Editor de áudio | Gravação de performance, alteração de andamento e tonalidade de áudio, inserção de efeitos. |
| <i>Teoria.com</i> | On line | Instrutor | Teoria musical, visualização de análise musicais. |

A partir dessas ferramentas o educador musical tem acesso a uma programação específica de atividades, podendo explorar, através dos recursos oferecidos, conteúdos que, além de ensinar podem acompanhar o aluno em suas atividades autônomas. Convém salientar que o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades tecnológicas, posto que o assunto é de grande extensão e nessa área as atualizações são constantes.

Vale acrescentar que as novas tecnologias não são imprescindíveis para a educação musical. Entretanto, revelam-se como uma importante aliada a ela, posto que os jovens, atualmente, já têm inato em sua formação a presença tecnológica. Dessa maneira a metodologia musical educativa deve acompanhar a velocidade com que esses alunos são influenciados por essas informações, sendo que o educador necessita se manter atualizado diante das constantes inovações tecnológicas.

Em suma, para que os alunos usufruam dos benefícios tecnológicos, o professor tem de ser apto a mediar o processo de ensino-aprendizagem, alinhado a essas ferramentas. Para tanto, uma medida é urgente: a formação do professor autônomo, desenvolvendo, assim, competências, para que possa educar musicalmente em contexto digital.

Referências

- CARDOSO, André. *A música na corte de D. João VI*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.
- DENARDI, Cristhiane *A educação musical e o uso do software educativo musical*. 2008. Acesso em: 15/06/2010. Disponível em: <<http://www.editoraopet.com.br/>>
- FONTEIRA, Maria T. de Oliveira. *De Tramas e Fios*. São Paulo: UNESP, 2005
- FRITSH, Eloy F. *Música eletrônica: uma introdução ilustrada*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- GALIZIA, Fernando Stazione. *Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 20, p. 76-82, Set. 2008.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto Aprendizagem Musical*. Alternativas Tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. *Tecnologias Digitais para a Educação Musical*. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- GROUT, Donald J; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 3ª Ed. Lisboa –Portugal, 2005
- KRUGER, 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>
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Rio de Janeiro: Moderna, 2003

O tutor presencial na construção de sua identidade

Leonardo de Assis Nunes (UFRGS)
assisnunes@gmail.com

Resumo: O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Informática na Educação (ESPIE) realizado no Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED/UFRGS) e concluído em 2011. Esse trabalho aborda uma reflexão sobre a atuação do tutor presencial no curso de Licenciatura em Música, modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades parceiras. O curso esta vinculado ao programa Pró-licenciatura do MEC e é projeto piloto. Existem na literatura artigos, livros e pesquisas sobre docência e tutoria em geral, mas existe pouco sobre a figura específica do tutor presencial em EAD. A própria UFRGS, instituição de ensino de reconhecida qualidade no cenário educacional brasileiro, ainda não conta com diretrizes institucionais claras e detalhadas sobre tutoria. Assim, um olhar mais específico, pontual, apesar de contextualizado, se faz necessário para com o tutor presencial, um dos principais atores na docência a distância, na mediação pedagógica que esta requer. A metodologia empregada para o trabalho de campo consistiu em estudo de caso tendo como sujeitos de pesquisa os tutores presenciais do Prolicenmus/UFRGS. A partir das respostas dos entrevistados, amparadas por legislação e documentos elaborados pela equipe do curso, buscamos sistematizar e solidificar a identidade deste agente educacional. Adotamos como conclusão provisória que as atribuições constantes em documentos transformam-se a cada interação entre os atores (tutores, alunos e professores) e que novas aprendizagens nascem através das informações coletadas.

Palavras-chave: Educação Musical à distância, Prolicenmus/UFRGS, Tutor presencial.

1. Introdução

A educação a distância vem crescendo consideravelmente no Brasil e, acompanhando a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), novas experiências e reformulações ganham destaque na sociedade. O presente trabalho desenvolve uma reflexão sobre a atuação do tutor presencial no curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, da UFRGS também conhecido por Prolicenmus/UFRGS.

Para Harper (2001 apud NUNES E MENEZES, 2008, p. 13) o termo Tutor é localizado na história pela primeira vez em 1377 e deriva do francês antigo, *tutour*:

Sua função seria de guardião, aquele que tem custódia sobre. O termo também é encontrado no decorrer da história como professor particular, aquele que cuida, estudante senior designado para ajudar nos estudos do estudante Junior.

O tutor é o profissional que guia, aconselha, orienta o processo de aprendizagem, estimula o estudo autônomo, interpretando por um lado os objetivos propostos e por outro as necessidades e interesses do aluno.

O Prolicenmus/UFRGS tem como base a EAD online, neste contexto entendida como modalidade educacional com conteúdos e propostas de atividades mediadas pelo uso da internet e, em alguns casos, também presencialmente. Na educação online o tutor precisa ter domínio do manejo tecnológico, acessar e-mails diariamente, estar atento aos elementos pedagógicos, sociais e administrativos do curso

NA EAD, é comum associarmos o ser tutor com o ser professor onde, em diferentes situações ambas as funções podem entrelaçar-se e, eventualmente, induzir a julgamentos precipitados. Para alguns cursos ofertados na modalidade EAD, em uma situação presencial no polo, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria, ou ainda, se voltará a entrar em contato para consultá-lo sobre determinado conteúdo. Com isso existe o risco de permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, transformando-se assim em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de aconselha-lo. Na educação presencial tradicional, ao contrário, o docente sabe que o aluno retornará. Por isso, o tutor tem de oferecer a resposta específica quando há oportunidade de apresentá-la, porque não se sabe se haverá nova situação (LITWIN, 2001:102). O tutor deve aproveitar a oportunidade dos encontros presenciais e a distância para o aprofundamento dos temas promovendo

processos de reconstrução dos objetivos indicados aos alunos. A principal função do tutor é fazer com que o aluno mobilize-se a aprender, e de maneira correta.

2. Prolicenmus/UFRGS

A Resolução FNDE/CD/Nº34, de 9 de Agosto de 2005¹ é o documento que origina o Prolicenmus/UFRGS e a Resolução FNDE/CD/49, de 29 de dezembro de 2006² estabelece diretrizes para a concessão de bolsas de estudos aos participantes do Pró-Licenciatura. O Prolicenmus/UFRGS iniciou suas aulas em 22 de Abril de 2008 e é destinado à

formação inicial em nível superior de professores em exercício na rede pública nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, nos sistemas públicos federal, estaduais e/ou municipais e que atuam no componente curricular Arte, mas não possuem habilitação legal em Música-Licenciatura³.

A principal meta do curso é melhorar a “qualidade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras” (UFRGS, 2007, p.37). O curso também é impulsionado pela aprovação da lei 11.769 em 18 de agosto de 2008, que faz estimular uma antiga discussão entre educadores musicais brasileiros sobre o ensino de Música na escola.

A condução do curso está sob a coordenação da UFRGS tendo como parceiras, em regime de convênio as seguintes Universidades:

- Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC);
- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);
- Universidade Federal de Rondônia (UNIR);
- Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
- Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O curso possui 11 polos distribuídos pelas regiões Sul (4), Sudeste (1), Norte (2) e Nordeste (4) do Brasil, conforme mapa abaixo:



Figura 1 - Polos e Universidades parceiras do Prolicenmus/UFRGS
Fonte: UFRGS (2007b, p.18)

¹ <http://www.fnde.gov.br/index.php/downloads/resolucoes2005/1043-res03409082005anexos01a04>.

² Ver em <http://www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2006?start=150>.

³ Edital do processo seletivo para ingresso no curso, ver em <http://caef.ufrgs.br>.

O curso possui duração de nove semestres letivos, carga horária de 2.895 horas, totalizando 193 créditos. A plataforma de aprendizagem utilizada é o MOODLE (acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), software livre de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual.

3. Tutores do Prolicenmus/UFRGS

O Edital de Seleção de Tutores do Curso de Licenciatura em Música – Modalidade a Distância da UFRGS (UFRGS, 2007a), especifica dois profissionais com funções distintas: o tutor a distância e o tutor presencial. Neste contexto, tutor a distância é o tutor sediado na Universidade e o tutor presencial é o tutor que deve atuar no polo.

As funções em comum entre tutores a distância e tutores presenciais, segundo Edital de Seleção de Tutores (UFRGS, 2007a) são facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas ao curso. Vejamos em detalhes as funções dos tutores presenciais de acordo com os documentos produzidos pelo curso.

3.1 O Tutor presencial no Prolicenmus/UFRGS

As principais funções do tutor presencial, estabelecidas em Edital de Seleção de Tutores, resumem-se em interações virtuais - entre tutores e professores, e em interações presenciais – junto aos alunos. No Prolicenmus/UFRGS os tutores podem assumir até três funções distintas: tutor residente, tutor itinerante e tutor residente/itinerante.

O documento “**Atribuições dos Envolvidos**” (UFRGS, 2009) consiste na atribuição de funções às equipes do curso e foi criado pelas equipes deste durante o II Curso de Capacitação Presencial de Tutores, realizado no Instituto de Artes da UFRGS, em 2009, após um ano de intenso trabalho nos polos e na sede. Para os tutores presenciais, este documento serviu como base para desenvolver suas ações no polo, sejam estas de natureza administrativas, sociais ou pedagógicas.

A seguir, são apresentadas as atribuições do tutor residente e do tutor itinerante, respectivamente de acordo com o documento “Atribuições dos Envolvidos”.

Tabela 1 – Atribuições do tutor residente

| |
|--|
| Humanizar o polo (cartaz, mural, avisos, informações de caráter pedagógico) |
| Atender e acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos |
| Manter contato constante com os alunos |
| Incentivar a autonomia do aluno, auxiliando-o no próprio controle das atividades |
| Acompanhar e registrar avaliações presenciais |
| Articular alunos e coordenação em ações para a comunidade |
| Controlar frequência dos alunos, com apoio da secretaria |
| Responsabilizar-se pela avaliação de Nível 1 |
| Estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas |
| Auxiliar o tutor itinerante nas suas respectivas atribuições, quando necessário |
| Apoiar o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado |

Fonte: Atribuição dos envolvidos (UFRGS, 2009).

Tabela 2 – Atribuições do tutor itinerante

| |
|---|
| Responsabilizar-se pelo acompanhamento dos e-Books |
| Verificar semanalmente as unidades de Seminário Integrador e arquivos dos e-Books |
| Atender alunos de instrumentos |
| Manter contato constante com os alunos sob sua responsabilidade |
| Orientar o aluno à prática instrumental e estudo da teoria/percepção musical |
| Ler e discutir o conteúdo musical com os alunos |
| Elaborar cronograma de atendimento aos polos sob sua responsabilidade |
| Planejar atividades para os encontros com os alunos |
| Participar de encontros virtuais com o professor da interdisciplina |
| Auxiliar o tutor residente nas suas respectivas atribuições, quando necessário |
| Responsabilizar-se pela avaliação de Nível 1 dos instrumentos |
| Estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas, na medida do possível |

Fonte: Atribuição dos envolvidos (UFRGS, 2009)

4. Metodologia

A pesquisa teve como foco o papel do tutor presencial no curso de Licenciatura em Música, Prolicenmus/UFRGS. Na busca de uma definição quanto ao papel desse ator pedagógico, foram elaboradas duas questões de pesquisas:

- *Quais são as atribuições do Tutor Presencial no curso Prolicenmus/UFRGS? e*
- *Como os tutores presenciais do Prolicenmus/UFRGS interpretam suas atribuições?*

4.1 Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são os tutores presenciais do Prolicenmus/UFRGS, tanto os tutores locais residentes quanto os tutores locais itinerantes. Dentre os 24 tutores presenciais atuantes nos onze polos do curso até dezembro de 2010, contando com o autor da monografia, 21 sujeitos participaram, ou seja, 87,50% dos tutores presenciais ativos no curso até aquele momento.

4.2 Coleta de dados e análise dos dados

Levando em consideração a localização geográfica dispersa dos sujeitos de pesquisa, que devido à sua função como tutores presenciais encontram-se nos diversos polos do Prolicenmus/UFRGS, optou-se por utilizar **questionário**, como instrumento de coleta de dados. Assim, um questionário foi criado através da ferramenta “Formulários” do Google Docs e enviado por email a todos os sujeitos de pesquisa.

As questões foram divididas em dois grupos. O primeiro é constituído de questões cujo objetivo é identificar o perfil do tutor presencial e o segundo grupo abordou questões formuladas com base no documento “Atribuições dos envolvidos”.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa – *Quais são as atribuições do Tutor Presencial no curso Prolicenmus/UFRGS?* – foi apresentado o que se espera do tutor presencial a partir do estudo dos seguintes documentos: PPC do curso; LDB (Lei de Diretrizes e Bases); PNE (Plano Nacional da

Educação); Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância; Resoluções do MEC específicas para implantação do curso; Edital para Seleção de Tutores; Manual do Aluno; documentos criados pelas equipes do Prolicenmus/UFRGS; além de artigos, monografias, dissertações e teses envolvendo o curso e/ou a modalidade EAD.

A resposta para a segunda questão - *Como os tutores presenciais do Prolicenmus/UFRGS interpretam suas atribuições?* – implicou pesquisa de campo, na qual tutores presenciais (itinerantes e residentes) foram indagados sobre o entendimento de suas funções e relato de suas práticas.

Numa última etapa, foram confrontadas as respostas de ambas as questões de pesquisa, permitindo responder se há coerência entre o que em teoria é esperado do tutor presencial e o que, de fato, este executa na sua prática pedagógica.

5. Apresentação e discussão dos dados

5.1 Perfil dos Tutores

Dentre os 21 tutores presenciais participantes da entrevista, 67% são do sexo masculino e 33% do sexo feminino. A média de idade varia de 22 a 51 anos de idade.

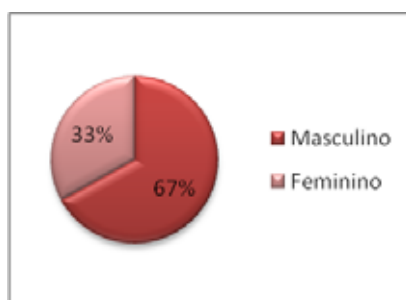


Figura 2 - Percentual de entrevistados distribuídos por gênero

Dentre os entrevistados, dezenove possuem ensino superior completo. Os outros dois tutores estão cursando Licenciatura em Música. É importante destacar que, segundo resoluções e edital de seleção de tutores do Prolicenmus/UFRGS, admite-se tutores com formação mínima em nível médio, e experiência de um ano no magistério, nas regiões de execução do curso onde houver carência de tutores com formação em nível superior.

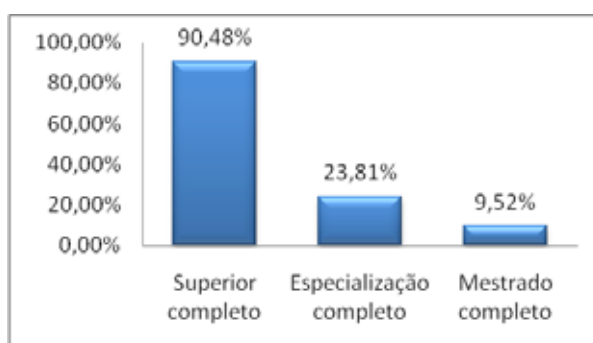


Figura 3 - Formação acadêmica dos entrevistados

Constatou-se que boa parte dos entrevistados leciona ou lecionou Música em espaços particulares, geralmente em suas próprias residências.

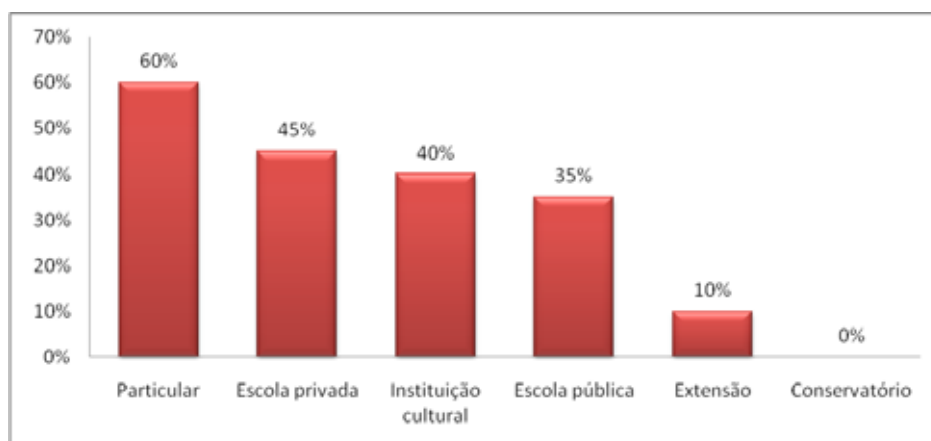


Figura 4 – Espaços de docência musical dos entrevistados

5.2 Os papéis dos tutores presenciais

Dentre as funções docentes assumidas no polo 57% dos entrevistados atuam como tutores locais residentes; 81% atuam como tutores locais itinerantes. É importante lembrar que o tutor presencial pode assumir ambas as funções.

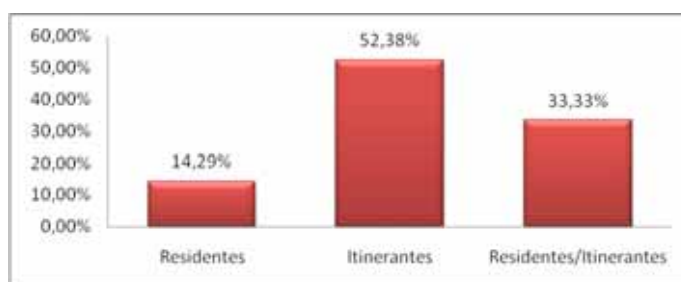


Figura 5– Funções dos entrevistados

A seguir analisaremos apenas as atribuições em comum. Atribuições específicas de tutores residentes e tutores itinerantes poderão ser evidenciadas na dissertação monográfica deste autor.

5.3 Atribuições em comum

As atribuições em comum entre tutores locais residentes e tutores locais itinerantes, segundo documento “atribuições dos envolvidos”, são:

- Manter contato constante com os alunos;
- Estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas;
- Incentivo a autonomia de estudo do aluno

Em resposta à primeira atribuição 52,38% dos sujeitos de pesquisa respondeu o *e-mail* como principal meio de contato com os tutorandos.

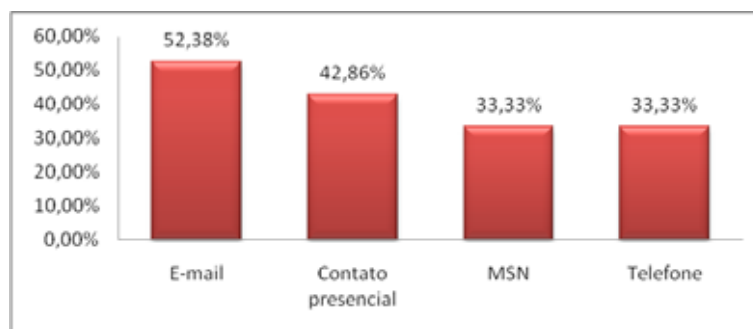


Figura 6 – Principais meios de contato utilizados pelos entrevistados

A atribuição de estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas é fundamental para que os tutores presenciais possam acompanhar e encaminhar eventuais dúvidas, suas e de alunos. Segundo pesquisa, verificamos que a maioria dos tutores leem as unidades de estudo regularmente porém, o percentual ideal é relativamente baixo, considerando que estes devem estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas, sempre.

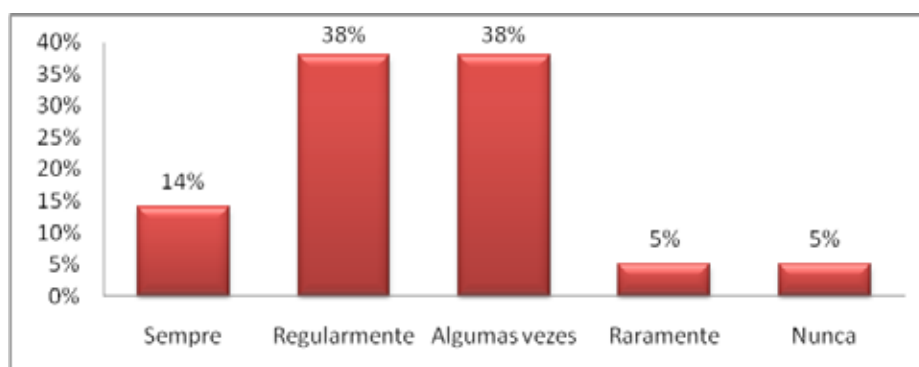


Figura 7 – Frequência na leitura das unidades de estudo de todas as interdisciplinas

A terceira atribuição em comum entre os tutores, indaga sobre a maneira que o tutor presencial, agindo como mediador do conhecimento costuma incentivar a autonomia de estudo dos alunos. Ou ainda, como este auxilia seus tutorandos no controle das atividades. Segundo Freire (1996, p. 61):

Em um processo educacional, educar para o desenvolvimento da autonomia, para a não subjugação e para a independência, é estimular nos alunos a capacidade de decidir, de escolher seus objetivos, suas formas de estudo e de construir relações entre aquilo que já sabe com o conteúdo novo.

Neste sentido, o tutor presencial torna-se peça fundamental no estímulo à aprendizagem, facilitando o avanço autônomo no processo de construção de conhecimentos, além de reduzir a sensação de solidão e abandono por parte do aluno, visto que a presença dos tutores auxilia na interação e no diálogo de experiências em educação a distância. Alguns tutores responderam que aplicam metodologias de estudo, incentivando-os a trabalhar em grupos e individualmente, ou ainda sugerem procurar respostas através de releituras das unidades de estudo.

6. Conclusões

O ímpeto para desenvolver esta investigação recaiu sobre a curiosidade em conhecer o perfil da equipe de colegas, tutores presenciais. O que pensam serem suas atribuições e o que fazem na prática? As atribuições dos tutores presenciais não se resumem apenas àquelas disponibilizadas

pelos documentos explicitados nesta monografia, elas vão além do esperado. Cabia entender, quais eram essas ações não previstas, mas realizadas por eles. Percebeu-se que algumas das atribuições discutidas acima são muitas vezes adaptadas ao contexto/situação. Por exemplo, verificamos que a maioria dos tutores presenciais cumpre a atribuição de estudar todas as unidades de todas as interdisciplinas porém, com certa dificuldade no tocante a frequência de sua integral realização. As soluções encontradas foram dividir a tarefa de leitura entre os tutores residentes e itinerantes ou focalizar na leitura de interdisciplinas de conteúdos teórico/práticos musicais, eixo de maior dificuldade entre os alunos.

Concluimos, em partes, o plano de aprofundarmo-nos no tema buscando construir um **perfil de tomada de decisões**, mais do que um perfil de formações, de maneira que essas ações correspondessem em primeiro lugar às necessidades e interesses do alunado. Verificamos entre os tutores entrevistados inúmeras semelhanças na atitude interpretativa de suas atribuições, e essa conclusão resulta em um grupo coeso no que tange à proposta pedagógica do curso.

Podemos concluir também que o tutor presencial acaba assumindo uma postura de “ser professor” no seu cotidiano sem sê-lo oficialmente, apresentando um processo de construção de identidade ambivalente (SILVA, 2008, p. 127).

O tutor presencial deve ter uma formação adequada na sua área de atuação, deve assumir uma condição de autoformação, atualização e capacitação continuada ao longo de sua trajetória como educador. Deve estar atento ao desenvolvimento de sua própria autonomia, precisa decidir situações não esperadas, precisa agir à luz de suas atribuições, e isto envolve estudo e aplicação praticamente “instantânea” das ideias geradas pelos professores na sede. Assim novas atribuições surgem com o decorrer da criatividade exercida no polo de apoio presencial.

A busca por soluções às dúvidas dos tutores presenciais e alunos depende de uma eficaz comunicação entre equipes dos polos e equipes da Universidade. Depende também de como as questões e respostas são transmitidas e principalmente, como são interpretadas pelos interlocutores. Muitas vezes as orientações de como trabalhar determinada atividade são esclarecidas no próprio corpo de texto dos conteúdos das interdisciplinas. No entanto, boa parte das dificuldades enfrentadas pelos tutores presenciais é resolvida na prática tutorial, resultando em estímulo a uma conduta autônoma do tutor à luz de suas atribuições.

Referências

BRASIL. *Plano Nacional da Educação*. Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 02 jun 2011.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade na EAD*. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em 14 nov 2010.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: 39 ed. Paz e Terra, 1996.

LITWIN, Edith (Org). *Educação a Distância: Temas para Debate de uma nova Agenda Educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NUNES, Helena de Souza; MENEZES, Clarissa de Godoy. *Primeiras considerações sobre o perfil do tutor no Pró-Licenciatura em Música da UFRGS*. Porto Alegre: RENOTE/CINTED/UFRGS, 2009.

SILVA, Marinilson Barbosa da. *O processo de construção individuais e coletivas do “ser-tutor” no contexto da educação a distância, hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 216 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Atribuição dos envolvidos*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2009. 3 f. (Texto digitado)

Realização



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Edital de seleção de tutores do curso de Licenciatura em Música – Modalidade à Distância da UFRGS*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Manual do aluno*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto pedagógico do curso*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade à Distância, 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Atribuição dos envolvidos*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2009. 3 f. (Texto digitado)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Edital de seleção de tutores do curso de Licenciatura em Música – Modalidade à Distância da UFRGS*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Manual do aluno*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto pedagógico do curso*. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade à Distância, 2010.

Rádio no ambiente escolar: encontrando brechas para a educação musical pelo uso da tecnologia

Graciano Lorenzi

Resumo: este texto relata a experiência pedagógico musical realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget, localizada na periferia de Porto Alegre/RS. Foi organizada uma rádio na qual os alunos foram responsáveis pela implementação e gestão. Além do envolvimento entusiasmado dos alunos, observou-se que o funcionamento da rádio trouxe à tona debates em torno de gêneros musicais e propiciou ainda a apropriação de tecnologias, possibilitando desta forma um redimensionamento da participação dos alunos bem como da presença da música no ambiente escolar. Deve ter entre 200 e 250 palavras e ser formatado de acordo com as seguintes especificações

Palavras-chave: Rádio, Escola, Música.

Introdução

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget está localizada na periferia de Porto Alegre/RS e atende cerca de 700 alunos distribuídos nos três turnos. Recentemente, preocupada em oferecer aos seus alunos um aprendizado significativo e envolvente oportunizou a utilização de carga horária para a implantação de uma rádio escolar. O objetivo principal foi criar alternativas de motivação para instigar os estudantes o gosto por estar na escola, enfrentar o problema da disciplina escolar e proporcionar formas diferenciadas de aprendizagem. Além disso, a proposta visou criar espaços de comunicação para desenvolver a linguagem como instrumento de poder; transformar os alunos em sujeitos /agentes e produtores do universo do rádio, desempenhando as múltiplas funções e descortinando a grandeza desse instrumento; desenvolver e explorar os diferentes talentos que existem dentro de cada aluno para, com isso, levá-lo a perceber os espaços de atuação e aplicação nos diferentes veículos que os avanços tecnológicos e melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas no ambiente escolar.

Considerando o momento social e as dificuldades conseqüentes no espaço escolar (alunos desmotivados, aumento do consumo de drogas e da violência, evasão escolar, etc.), sentiu-se que a escola buscasse o envolvimento dos alunos com atividades diferenciadas que os desafie a superar os limites impostos pelo desnível sócio econômico existente no país. Para tal, coube a escola encontrar formas de superação que eleve a auto-estima e crie mecanismos para facilitar a aprendizagem e ainda proporcionar o surgimento de lideranças positivas e produtoras.

O rádio estando presente em nossa cultura há muito tempo e o hábito de ouvir o rádio tem inúmeros significados. Está relacionado ao cuidado afetivo, a construção da identidade, ao desenvolvimento da imaginação, a capacidade de ouvir o outro e a de se expressar (MORAN, 1993).

Além disso, o programa de rádio aproxima a pessoa do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais: a língua (SOARES, 1986). Por isso, é importante favorecermos a familiaridade dos educandos com o rádio e a ampliação de seu repertório. Isso será possível por meio do contato regular dos mesmos com programas de cunho educativo facilitando sua participação em situações diversas de comunicação. Sabe-se que os professores são os principais agentes na promoção dessa prática – e a escola, o principal espaço para isso. Como base conceitual, temos a dimensão cidadã do aluno que necessita ser exercitada, estimulada e reforçada. Nela repousa a base sólida para a ação comunicativa, interacional e evolutiva, na qual os processos históricos são construídos no seio da sociedade.

Metodologia e funcionamento

· Os programas da rádio veiculados durante o intervalo das aulas no turno da manhã, tarde e noite, alternadamente.

Realização



- As reuniões da equipe de produção aconteceram no turno da manhã duas vezes por semana;
- A equipe foi constituída por alunos interessados e o professor coordenador.
- A rádio contou com um espaço próprio, onde atualmente se localiza a sala do grêmio estudantil da escola.
- Os programas foram gravados e ao vivo, prevendo os tempos e as frequências.

Ações

Fase 1

- Formação da equipe de trabalho sob a coordenação do professor responsável;
- Instalação dos equipamentos de som;
- Estabelecimento de um cronograma de trabalho
- Estabelecimento de um cronograma de programação

Fase 2

- Reuniões da equipe para organização da pauta semanal
- Coleta e pesquisa de informações para a elaboração da programação (pauta de conteúdos e pauta musical)
- Gravação de programas

Fase 3

- Veiculação dos programas
- Avaliação
- Expansão da pauta para as turmas dos três ciclos

Fase 4

- Expansão da programação para os três turnos de funcionamento da escola
- Formação com profissionais da área

Rádio, tecnologia e Educação Musical

Num primeiro momento, a idéia de constituir uma rádio na escola passou pela necessidade de ocupar melhor o tempo do intervalo das aulas, nos quais se percebia uma falta de atividades de entretenimento para os alunos. A música constituiu-se o principal anseio dos estudantes, uma vez que a escuta musical é recorrente no ambiente escolar. O diferencial, neste caso, é que a escuta seria disseminada na coletividade e não na individualidade como é o caso de celulares, ipods, e mp3 (SCHMELING, 2005; RAMOS, 2002) Como uma das primeiras atividades da rádio organizou-se um cronograma da programação musical em que as turmas poderiam montar seu próprio repertório.

Ao longo dos processos de escolha do repertório evidenciei embates entre grupos de preferências musicais distintas. Observei, em particular, a dificuldade em conviver com gêneros musicais diferentes e a intolerância em relação ao outro e sua música, beirando muitas vezes ao extremismo. Por outro lado, presenciei debates equilibrados em que cada grupo efetivamente levou em conta a necessidade de um certo grau de universalidade na lista de músicas a serem rodadas nos intervalos, atingindo assim, o maior número de alunos.

Outra experiência significativa foram as entrevistas realizadas com os professores. Nelas, cada professor salientou algum aspecto que valorizasse a criação da rádio. As gravações foram realizadas pelos próprios alunos. Foi realizada uma pequena oficina onde aprenderam a manusear o equipamento de gravação, bem como o software de edição. As entrevistas foram veiculadas ao longo da programação musical durante duas semanas, sendo no total doze professores entrevistados.

A experiência de organização da rádio evidenciou o potencial de envolvimento dos alunos. Em média, cerca de quinze alunos se reuniam durante as reuniões. Alunos que normalmente tinham

dificuldade em acordar para estar na aula as 13:30 h demonstraram empenho em participarem e serem assíduos no período da manhã.

Uma parte da equipe se encarregou em organizar o acervo de cerca de 15000 músicas, classificando-as por gênero, uma vez que a rádio também abriu espaço para pedidos de músicas durante a programação. Além disso, outra parte da equipe construiu pautas de programas a serem gravados previamente. Entre as temáticas estão uniformes, alimentação, sono, drogas, cigarro, bebidas, família, vício da tecnologia, estudo, professores, escolha profissional, esportes e avisos em geral.

Uma das formas que a rádio pretende utilizar para abrir espaço para as potencialidades musicais é a realização de festivais no ambiente da escola. Inúmeros alunos vêm as aulas com seus instrumentos (violões, cavaquinhos e pandeiros) o que evidencia a falta de um espaço de divulgação para estas manifestações musicais.

Cabe aqui ressaltar a rádio como um importante meio de circulação e difusão da música, uma vez que o interesse dos alunos em participar do projeto teve ligação direta com a dimensão musical das atividades propostas. Além disso, a constituição de uma rádio no ambiente escolar mostrou ser uma forte aliada no processo educacional, uma vez que não é possível pensar a educação sem a interferência das diversas TIC como meio de comunicação que tem causado transformações no alunado que apresentam comportamento e atitudes diferentes do público de anos anteriores.

Importante também que seja observado o contexto sociocultural em que os alunos e a escola estão inseridos e que seja considerada a necessidade de formar cidadãos críticos. *A consciência crítica busca ir além das aparências, percebe a realidade como mutável, é investigadora, alimenta-se do diálogo, examina o velho e o novo sem preconceito* (MORAN, 1993, p. 57).

O uso da rádio pode ser um diferencial na proposta de educação musical uma vez que coloca os alunos na condição de agentes da música, seja pela preparação da programação musical seja pela intervenção direta junto aos seus pares, na viabilização de espaços musicais específicos dentro da programação, sejam eles de audição ou de informação sobre compositores, interpretes e tendências sobre o universo musical dos alunos e de outros grupos.

Referências

MORAN, J. M. *Leitura dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Recursos tecnológicos musicais: um relato de experiência na sala de aula em São Félix / BA

Djalma Santos Souza Junior (UFRGS)
jrkbca3@yahoo.com.br
Rodrigo Schramm (UFRGS)
rodrigo@caef.ufrgs.br

Resumo: Este artigo é um relato de experiência da prática docente em aulas de música, durante o estágio curricular supervisionado do PROLICENMUS, onde foram utilizados softwares e objetos virtuais de aprendizagem musical. As aulas foram realizadas no Pólo de São Félix/BA, com alunos do 6º Ano, do Colégio Municipal Duque de Caxias, no ano letivo de 2011. Nestas atividades em sala de aula, os alunos vivenciaram e experimentaram diferentes ferramentas tecnológicas, conhecendo seus funcionamentos básicos e recursos disponíveis. Tal experimentação aconteceu de forma eficiente durante todo o processo de ensino-aprendizagem musical, envolvendo atividades práticas individuais e em grupo. O texto apresenta as tecnologias que foram utilizadas nas aulas de música, explorando principalmente a abordagem de gravação e edição de áudio como meio pedagógico. Entre as ferramentas utilizadas, destacam-se o software para gravação e edição de áudio *Audacity*, o software para criação de videoaulas interativas ViA, e o objeto virtual de aprendizagem Zorelha. A metodologia do trabalho é apresentada ao longo do relato das cenas de aulas, onde também são discutidos os processos para a viabilização do uso das tecnologias musicais utilizadas durante o estágio curricular.

Palavras-chave: Tecnologias musicais, Prolicenmus, Educação Musical.

1 – Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência de atividades em sala de aula envolvendo processos de ensino e aprendizagem musical com o auxílio de ferramentas tecnológicas, que aconteceu durante o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Música, na Modalidade EAD – UFRGS, realizado com alunos do 6º Ano, do Colégio Municipal Duque de Caxias, São Félix – BA, no ano letivo de 2011.

O objetivo deste trabalho é mostrar uma prática pedagógica musical com o auxílio de tecnologia musical e educacional livre, envolvendo alunos da escola básica na realização de aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas. Esse estudo serve para que novas propostas de ensino sejam pensadas e elaboradas com base na utilização das novas tecnologias.

A experiência abordada aconteceu nas aulas de violão, no período vespertino, com crianças e adolescentes de onze a quatorze anos. As aulas foram realizadas no Pólo de São Félix – PROLICENMUS¹, em uma sala ampla e no laboratório de informática.

O primeiro passo foi decidir o que trabalhar e por onde começar já que a escola não tem aula de música. Após participar do fórum de discussão “Tecnologias no Ensino de Música” da Interdisciplina Tópicos Especiais em Música do PROLICENMUS, alguns questionamentos surgiram, dentre eles: O uso de tecnologia pode ser integrado em quais atividades musicais? Como usar essas ferramentas tecnológicas com os alunos?

A partir dessas questões levantadas, foi desenvolvido um plano de trabalho que envolvesse uma iniciação musical de forma lúdica, bem como o estudo e a prática aplicada ao instrumento violão, prática de conjunto vocal e instrumental, tendo como ferramentas tecnológicas os softwares de gravação de áudio e os objetos virtuais de aprendizagem.

Ao longo do processo, foi possível perceber que as ferramentas utilizadas em sala de aula serviram como um importante elemento motivacional, auxiliando também na estruturação do conhecimento musical, conforme já observado por Daniel Gohn.

Além de trabalhar com músicas já gravadas, o Audacity serve como mecanismo de registro das performances dos próprios alunos, estruturando aulas de teoria e

¹ Curso de Licenciatura em Música da UFRGS – Modalidade à distância.

percepção musical. Escutando o que acabou de tocar, em comparação a explicação do professor, o aluno mais facilmente poderá perceber os conceitos discutidos. (GOHN, 2010, p.56-57).

O grande envolvimento por parte dos alunos durante as atividades de estágio estimularam o registro desse relato de experiência, o qual considera os aspectos pedagógicos e metodológicos envolvidos na construção dessas aulas com o uso das tecnologias da informação.

2 – Tecnologias aplicadas na aula de música

Ao longo da história, a música vem apresentando uma evolução, seja nos recursos científicos e tecnológicos, como também, no ambiente de ensino e aprendizagem. Observamos que a tecnologia eletrônica musical e o processamento digital tem sido grande aliados na produção e manifestação musical nos últimos anos. Diversos *softwares* de gravação e edição de áudio foram criados, seja para *homestudios*, que é o estúdio montado em casa, ou para estúdios profissionais. Além destes, também foram desenvolvidas ferramentas para a criação de objetos de aprendizagem e jogos musicais. Com essa evolução tecnológica, podemos observar uma busca constante no estímulo da reflexão crítica, sobre o espaço intermediário que a música ocupa, por ser uma linguagem universal e cultural, significativa e válida, que compartilha seu valor com todas as formas de discurso.

Segundo SWANWICK, o ensino da música não deve se resumir simplesmente à transmissão de cultura, mas ao comprometimento com as tradições, destacando os problemas que vem acometendo os educadores musicais e o currículo de música por priorizar unicamente a performance musical, “tornando o ensino musicalmente restritivo e levando o aluno a uma constante repetição de um repertório” (p.54). A aula de música precisa contemplar atividades de apreciação, composição e execução sem priorizar o conceito restrito de performance.

É importante que se repense sobre a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas tais como: software de gravação e edição de áudio, objetos virtuais de aprendizagem e jogos musicais; tornando as atividades musicais significativas e os alunos musicalmente entrelaçados às novas tecnologias nas aulas de música.

Esse campo de atuação vem crescendo a cada dia, enriquecendo e proporcionando novas formas e possibilidades de aplicação de tecnologia na aula de música. Hoje, estamos rodeados de vários recursos tecnológicos gratuitos, que podem ser baixados da internet a qualquer momento e instalados em quantos computadores sejam acionados, além de serem bastantes acessíveis e de fáceis utilização para qualquer pessoa, seja professor ou aluno.

A aplicação das tecnologias pode ser ampla, abrangendo diferentes conteúdos, ou pode ser focada num ponto específico da área de conhecimento musical. Qualquer que seja a aplicação, é preciso definir os fundamentos pedagógicos que serão a base tanto para o uso como para a construção de novas tecnologias. (SCHRAMM, 2009, p.3).

Portanto, o resultado dessa utilização tecnológica no ambiente de ensino musical, vai depender da criatividade do professor na elaboração de propostas de atividades que venham desenvolver a criatividade do aluno na execução musical. Todos os recursos tecnológicos trazem suas particularidades e requerem conhecimentos específicos para sua execução. Foram projetados para que sejam facilmente utilizados e tenham resultados rápidos, mas todo esse conhecimento não dispensa a criatividade e a metodologia na sua utilização.

Nesse estudo será abordado o software *Audacity*, que foi utilizado em algumas aulas do estágio curricular, o software *ViA* e o *MAaV*, utilizados nas aulas do PROLICENMUS, além de objetos virtuais de aprendizagem musical como o *Zorelha*, e também, os jogos musicais *online*.

A utilização do software *ViA* (SCHRAMM; NUNES, 2011) possibilitou a construção de videoaulas de forma interativa e colaborativa, não sendo necessário o conhecimento de programação para utilizá-lo.

O ViA é um software que possibilita a criação de Vídeos Interativos de Aprendizagem. No âmbito do PROLICENMUS, a ferramenta ViA tem atuado como fomentadora da interatividade nas videoaulas e também como facilitadora do processo de elaboração de novos vídeos interativos. Esta interatividade ocorre, predominantemente, na esfera das relações aluno - material didático, por meio de links para produções externas ao vídeo, tais como textos, partituras, figuras e até mesmos outros vídeos. (PROLICENMUS, 2011, p. 4)

Porém, com tantas ferramentas à disposição, é preciso tomar cuidado para não perder o foco do que se pretende, ou seja, educação musical. É importante um trabalho que proporcione troca de conhecimentos, utilizando o lado socializador da tecnologia de várias formas, entre elas: transferências de músicas pela internet, jogos musicais *online* e construção colaborativa envolvendo gravação e edição de áudio.

2.1 – Software Audacity

O *Audacity* é um software livre e gratuito que tem como finalidade, gravação, reprodução e edição de áudio digital simplificada em múltiplas plataformas (Windows, MacOSX e Linux). Ele permite gravação multipista e recursos como cortar, copiar e colar. Além dessas funções, também é possível realizar importação e exportação em diferentes formatos de arquivo de áudio. Podemos dizer que o *Audacity* traz como vantagens: a mixagem em múltiplas faixas, remoção de ruídos, efeitos digitais de som e a possibilidade de instalar *plug-ins* externos para processamento posterior do material sonoro.

O *Audacity* é de fácil manuseio e para sua utilização é necessário apenas um computador com microfone e o software instalado. O professor pode realizar diferentes propostas de atividades musicais, desde a organização de jogos, como também registro de performances dos alunos.

O *Audacity* pode ser usado na construção de “quebra-cabeças” musicais, cortando trechos de músicas que devem ser remontadas em uma sequência lógica. Um jogo como esse serve para ensinar conceitos de forma em diferentes gêneros musicais. Deve-se pedir para que sejam identificadas as partes de uma composição e colocadas na ordem correta, seguindo a introdução, o tema, o desenvolvimento, etc. (GOHN, 2010, p.56).

Diante de todas essas funções apresentadas na utilização dessa ferramenta, cabe ao professor o conhecimento e experiência para construção de propostas de atividades que venham enriquecer a aula de música.

2.2 – Objetos virtuais de aprendizagem musical

Podemos definir Objetos de Aprendizagem (Learning Objects - LO) ou Objetos Virtuais de Aprendizagem como recursos tecnológicos digitais, criados com o objetivo de formar um ambiente de aprendizado rico, flexível e interativo. São construídos com base em um material didático que envolve conteúdo, exercícios, além de interdisciplinaridade, podendo um único objeto dialogar com mais de uma área de conhecimento tornando-o ainda mais atrativo.

Uma das principais características que definem o objeto virtual de aprendizagem é a possibilidade de ser usado diversas vezes. São apresentados por meio de imagens, figuras, vídeos, gráficos e são disponibilizados para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Um bom exemplo é jogo de percepção musical do Zorelha, onde o aluno escolhe uma personagem de músico para clicar, esse músico começa a executar uma canção e a medida que o aluno vai clicando em outras personagens de músicos, novos instrumentos vão sendo executados. O Zorelha é um objeto virtual de aprendizagem para a exploração dos sons e principalmente identificação de timbres, auxiliando no desenvolvimento da percepção musical infantil. Foi utilizado nas aulas do estágio curricular, apresentando resultado bastante satisfatório, despertando nos alunos a motivação para a utilização de outras ferramentas

tecnológicas. É necessário computadores com fones para que cada aluno possa realizar individualmente as atividades em sala de aula. A grande vantagem dessa ferramenta é que pode ser utilizado com alunos de diferentes faixas etárias, é gratuito e pode ser instalado em quantos computadores forem necessários, seja em casa ou no ambiente escolar.

Os exercícios contemplados no software MAaV, foram utilizados no curso de Licenciatura em Música do PROLICENMUS e pela sua forma interativa, também configurou-se em excelentes ferramentas enquanto objeto de aprendizagem. Através do MAaV, diversas estratégias foram utilizadas para desenvolver a percepção melódica, rítmica e harmônica, sempre de forma envolvente ao associar uma canção aos conteúdos musicais selecionados.

O MAaV (BORGES, 2008; SCHRAMM; NUNES; 2009) permite que o professor crie estratégias que promovam o aprendizado individual e também a interação entre os participantes das atividades. Para tanto, tais estratégias utilizam exercícios práticos de audição ativa de exemplos musicais, imitação de sequências sonoras, solfejo, leitura rítmico-melódica; exercícios teórico-práticos de composição, arranjo e adaptação; assim como discussões, reflexões e questões escritas a partir da explanação de conteúdos.

A utilização dos exercícios contidos no software MAaV, como objeto de aprendizagem, foram de fundamental importância durante todo o processo de estudo no PROLICENMUS. Com o auxílio dessa tecnologia, foi possível desenvolver o processo de análise musical, visualizando uma canção com todos os seus elementos e identificando suas partes, melodia, harmonia, ritmo, forma, caráter e texto.

Com a popularização da Internet, além dos Objetivos Virtuais de Aprendizagem, muitos jogos musicais *online* têm sido produzidos. A importância dos **jogos** para o desenvolvimento musical é indiscutível. Os jogos musicais cativam crianças, jovens e adultos, devido ao alto poder de socialização. Servem para trabalhar a percepção auditiva na identificação de instrumentos musicais, notas musicais, percepção de alturas, melhorar algumas habilidades necessárias para se tocar algum instrumento, como destreza e ritmo, além de aguçar a curiosidade das crianças pela música.

3 – Gravação e edição de áudio como meio pedagógico

Diante de tantos recursos tecnológicos na produção musical, é preciso pensar em formas criativas e atrativas, que venham enriquecer o ambiente de sala de aula no cotidiano escolar. Tempos atrás, seria impossível realizar a gravação e edição de áudio na aula de música, no ensino regular, mas com o desenvolvimento de software livre e gratuito, tornou-se possível a utilização dessa ferramenta. Hoje, no âmbito do estado da Bahia, encontramos as escolas públicas com laboratórios de informática, possibilitando ao professor a realização de práticas educativas com o auxílio das novas tecnologias musicais. Nesse contexto, a gravação e edição de áudio é um grande aliado como meio pedagógico. É possível realizar gravações e edição desse áudio com auxílio de um microfone, além de inserir produções musicais de artistas da escolha do aluno.

A edição de arquivos sonoros é uma ação que abre diversas possibilidades educacionais. Sem usar instrumentos musicais, podemos trabalhar alguns aspectos de criação musical, utilizando sons pré-gravados de CDs ou da Internet. (GOHN, 2010, p.20).

4 - Cenas das aulas de gravação

O Estágio Curricular teve 15 aulas, com duração de 50 minutos cada aula, sendo que em um encontro aconteciam duas aulas seguidas. Durante as aulas, foram desenvolvidas propostas de atividades que envolvessem as novas tecnologias musicais de forma progressiva.

Nas primeiras aulas, os alunos vivenciaram jogos com cartelas baseados no livro Jogos Pedagógicos para Educação Musical de Cecília Cavaliere (GUIA; FRANÇA, 2005). Em outro momento,

foi introduzido os jogos *online* e o Objeto Virtual Zorelha. Essa sequência de atividades teve o objetivo de preparar o aluno, para a utilização do software *Audacity*. Dessa forma, o aluno já estaria familiarizado com as ferramentas e ambientes virtuais.

Nas aulas de número 9 e 10, foi apresentado aos alunos o software *Audacity*, mostrando os recursos que essa ferramenta dispõe e conhecendo seu funcionamento de forma eficiente na gravação. Nessa mesma aula, foi solicitado aos alunos que pesquisassem na Internet, músicas de sua preferência, para que em seguida fosse realizada uma gravação teste. À medida que cada aluno escolhia uma música, era feito audição da mesma em grupo. Ao término da pesquisa, foi colocado em votação qual seria a música para fazer a gravação teste e a música eleita foi “Meu Mestre” do compositor Lázaro Negrume.

Nas aulas 11 e 12 foi realizado o procedimento de gravação com a música escolhida pelo grupo e em seguida foi realizado o procedimento de edição do áudio gravado. Nesse momento todos os alunos participaram do processo, onde aprenderam os recursos de edição (recortar e colar) e remoção de ruídos. Ao final da edição, foi realizado um momento de apreciação do produto criado pelos alunos, fato que gerou grande motivação dos mesmos para a próxima aula.

Essa proposta pedagógica foi repetida nas aulas seguintes com a música “Minha Canção”², porque essa foi a música trabalhada no violão e todos já sabiam executá-la. Foram feitas duas gravações, com auxílio de um microfone profissional. A primeira gravação, somente com a parte do violão e a segunda gravação com as vozes. Após essa atividade, veio a terceira etapa, que foi a edição do áudio, para juntar as duas pistas gravadas. A elaboração desse produto final contou com o envolvimento de todos os alunos, que participaram desse momento como se estivessem em um estúdio profissional, apresentando postura, disciplina e principalmente musicalidade.



Figura 1: Gravação das canções trabalhadas em sala de aula. Aulas 10 e 11 do Estágio Curricular Supervisionado do PROLICENMUS.

5 – Considerações Finais

Diante deste estudo, o qual apresentou inúmeros recursos tecnológicos musicais, percebe-se que a presença do professor é fundamental na sala de aula, pois ele é o elemento chave responsável por mediar todo o processo de ensino e aprendizagem musical.

² Minha Canção de Chico Buarque/Sergio Bardotti/L. Henriquez Bacalov.

Além disso, com esse estudo, observa-se que é possível fazer um trabalho diferenciado, com auxílio das novas tecnologias musicais, incluindo softwares gratuitos, objetos virtuais de aprendizagens e jogos *online*, sempre mediados pela figura do professor. Foram abordados também, assuntos que contemplam a prática diária no uso das novas tecnologias, com formas de compreensão sobre o discurso musical, além de apresentar temas relevantes sobre as posturas didáticas do educador e do educando, visando o desenvolvimento musical no âmbito tecnológico.

O objetivo deste trabalho foi alcançado, ao mostrar uma prática pedagógica com o auxílio de tecnologia musical e educacional livre, que envolveu alunos e professor. Este estudo serve para que novas propostas de ensino aprendizagem-musical sejam pensadas e elaboradas com base na utilização das novas tecnologias.

Referências

BORGES, Suelena de Araújo. *Adaptação dos procedimentos didáticos do método Musicalização de Adultos através da Voz para a modalidade Educação à Distância*. In: V ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2008, Gramado. Anais - V Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2008.

GOHN, Daniel. *Tecnologias digitais para educação musical*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Jogos Pedagógicos para Educação Musical*. Minas Gerais: Editora UFMG, 2005.

PROLICENMUS. *Conjuntos Musicais Escolares: Unidade 21*. Material de apoio ao Curso de Licenciatura em Música da UFRGS e universidades parceiras, do Programa Pró-Licenciatura II da SEED/MEC. 2011. Disponível em: http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/conjuntos_musicais_escolares/turma_def/un21/conj_mus_esc_un21_conteudo.pdf. Acesso em: 30 de março de 2012.

SCHRAMM, Rodrigo. *Tecnologias aplicadas à Educação Musical*. RENORTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v.7, n.2, p.3, 2009.

SCHRAMM, Rodrigo, NUNES, Helena de Souza. VIA - uma ferramenta para produção e veiculação de vídeos interativos de aprendizagem no PROLICENMUS In: XIV Encontro Regional da ABEM Sul, 2011, Maringá. *Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino de música na escola*. Maringá: ABEM, 2011. p.246 – 253.

SCHRAMM, Rodrigo; NUNES, Helena de Souza. *MAaV - an appliance for Adult Musicalization*. In: World Conference on Computers in Education, 2009, Bento Gonçalves. World Conference on Computers in Education. Porto Alegre: UFRGS, 2009. v. 1.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. p.54.

Uso da tecnologia OMR na produção de material didático para o ensino coletivo de instrumento musical

Inácio Rabaiolli

Resumo: O presente texto relata uma experiência que vem sendo desenvolvida com o uso da tecnologia de reconhecimento ótico de caracteres musicais (OMR) para a produção de partituras digitais, as quais serão utilizadas como recurso didático para aulas coletivas de instrumento musical. A meta é dar agilidade e eficácia na editoração de partituras em formato digital de transcrições e arranjos de obras existentes apenas em formato de papel e oportunizar as vantagens que esse tipo de material didático vem possibilitando aos estudantes de música, instrumentistas e educadores musicais. O trabalho vem sendo desenvolvido com a participação de alunos de licenciatura em música, monitores e de estagiários de um projeto de extensão universitária com ênfase na formação de grupos de performance musical. Em seu estágio atual a experiência relatada tem desenvolvido partituras digitais para grupos de quartetos de violões com a elaboração de partes individuais e arquivos em formato sonoro e gráfico das mesmas. A experiência vem sendo desenvolvida há pouco mais de um semestre letivo e espera-se que ao término de dois anos também possa ser produzido um material informativo sobre os seus procedimentos e atividades, para que assim, os mesmos possam ser desenvolvidos também por outros interessados no uso do referido recurso tecnológico.

Palavras-chave: Música-tecnologia, OMR-partitura digital, Ensino musical-arranjo-transcrição.

Introdução

O texto relata uma experiência em andamento de uso da tecnologia de “reconhecimento ótico de caracteres musicais, comumente conhecida pela sigla OMR (*Optical Music Recognition*), na elaboração de material didático a ser utilizado na prática de execução musical do ensino coletivo de instrumento em curso de licenciatura em Música. A carência de material específico destinado ao ensino coletivo de instrumento musical, nos fez buscar o uso dessa tecnologia como ferramenta auxiliar para elaboração, ágil e segura, de arranjos e transcrições a partir de obras musicais já disponíveis em material impresso e cuja instrumentação as quais foram originalmente concebidas, era distinta da que pretendíamos utilizar na referida prática educacional. Procedemos, então, à realização de transcrição e arranjo dessas obras, reestruturando-as em alguns elementos como tonalidade, claves, tessituras das vozes e lhes adicionando caracteres de digitação e articulação peculiares aos novos instrumentos à que se destinavam.

Segundo Pinheiro “uma aplicação OMR tem como principal finalidade o reconhecimento dos símbolos musicais presentes numa partitura musical, durações associadas e a sua posição num pentagrama” (PINHEIRO, 2009, p. 21).

O presente artigo não pretende fazer uma descrição detalhada da tecnologia OMR. Seu foco é um relato geral de uma experiência que vem sendo desenvolvida com a sua utilização na produção de material de arranjos e transcrições destinado ao ensino musical, especialmente no das práticas coletivas de instrumento.

Em linhas gerais o OMR consiste num sistema computacional de algoritmos destinado a: 1) processar a imagem de uma partitura musical; 2) reconhecer os símbolos ou caracteres musicais; 3) realizar a reconstrução da informação musical de modo a efetuar uma descrição lógica da notação musical, e 4) realizar a “construção de um modelo de notação musical para ser representado como uma descrição simbólica de uma partitura musical” (REBELO; CAPELA; CARDOSO, 2009, p. 20)

O uso da tecnologia OMR facilita bastante a elaboração de partituras musicais para arranjos e transcrições no que se refere à entrada dos dados no computador, ou seja, à inserção dos caracteres ou símbolos musicais no software editor de partitura. Esse modo de inserção da notação musical é mais vantajoso e rápido do que o realizado via um teclado musical MIDI ou por teclado de computador e mouse. Sua utilização se justifica pela agilidade e facilidade com que é realizada a importação de dados musicais para o computador, os quais posteriormente poderão ser utilizados na edição da

partitura de arranjos e transcrições, via um programa editor de partitura. A eficácia e precisão da tecnologia OMR no reconhecimento dos símbolos musicais, contidos em uma cópia digital da partitura obtida a partir de uma escrita em papel, pode chegar a ser em torno de 90%, segundo informação dos fabricantes de software. Isso representa uma economia enorme do trabalho na inserção dos caracteres ou símbolos musicais exigida para a edição da partitura digital realizada no computador.

O uso da tecnologia de reconhecimento automático como a do OMR, facilita a confecção de partituras de arranjos e transcrições, especialmente quando estas se utilizam de partituras já impressas como matéria prima para a produção desse tipo de material de ensino. O uso dessa tecnologia se justifica, por exemplo, ao fazer mudanças na instrumentação original, readequações na tessitura das vozes ou fazer uso da transposição de tonalidade da obra em questão. Finalmente, seu uso também pode ser útil quando uma partitura impressa de uma obra composta para determinado grupo instrumental não foi publicada com as partes individuais de cada instrumento. Assim, após o reconhecimento dos caracteres musicais da partitura impressa salvos em um formato de arquivo digital compatível com um programa editor de partitura, é possível produzir automaticamente as partes individuais em poucos instantes.

Em suma, o objetivo da presente experiência foi utilizar a tecnologia de “reconhecimento óptico musical” como ferramenta auxiliar na elaboração mais ágil e eficaz de arranjos e transcrições de obras musicais, produzindo assim partituras digitais com menor esforço e maior eficácia, e estas, por sua vez possibilitam um material didático mais rico e versátil para o ensino coletivo das práticas instrumentais.

Procedimentos metodológicos

Para que se possa atingir um resultado eficaz e com economia de tempo na elaboração de material didático musical em formato digital, à exemplo de arranjos e transcrições de obras musicais destinadas à prática coletiva de execução instrumental, diversos procedimentos se fazem necessários. Para cada um destes há uma diversidade de conhecimentos de base envolvidos. No entanto, devido às restrições exigidas no tamanho do presente relato, cada passo será apresentado de modo a dar uma idéia sucinta do que consiste, podendo o leitor, a partir do que aqui é informado ampliar seu conhecimento sobre o assunto através da bibliografia especializada.

Seleção do repertório de obras musicais

Para selecionar a obra musical a ser transcrita ou arranjada dependemos da adoção de critérios e objetivos determinados pela finalidade do material. Em nosso caso as peças selecionadas destinavam-se à prática coletiva na aprendizagem de instrumento musical. Primeiramente as peças tinham que estar adequadas ao nível de proficiência na execução instrumental de alunos de um curso de licenciatura em Música. Em nossas atividades com o aprendizado de instrumento propusemos que o referido repertório executado se destinaria a desenvolver algumas habilidades específicas como fluência na leitura musical e domínio em diferentes tipos de articulação/produção dos sons do instrumento (*harmônicos, legato, staccato, dolce, brillante*, etc). A partir destes propósitos selecionamos pequenas peças para serem executadas por quartetos de violões.

Processamento da imagem da partitura

Para elaboração de uma partitura em formato digital, audível e visualizável no computador, o sistema OMR (*Optical Music Recognition*), é consideravelmente útil para auxiliar de maneira ágil e eficaz nessa tarefa. Para realizar uma transcrição ou arranjar uma obra musical, muitas vezes nos utilizamos

de uma partitura já existente da mesma, a qual pode estar em papel impresso ou manuscrito, apesar de que neste último caso os sistemas OMR ainda não atingiram robustez e eficácia satisfatória. Para dar início ao processo de reconhecimento usando o sistema OMR é necessária a conversão da partitura impressa, ou manuscrita, em um arquivo de imagem digital da mesma, o que é feito através da utilização de equipamento apropriado como um *scanner*. Essa partitura em papel necessita ser digitalizada através do *scanner* adotando alguns cuidados em relação à resolução e tamanho da imagem para que estejam adequados às exigências de um bom reconhecimento do sistema OMR. Em geral o tamanho deve ser equivalente ao papel A4 ou Carta e a resolução deve permanecer entre 250 e 600dpi¹, o que dá condição de ser bem suportada pela maioria dos softwares de processamento OMR, possibilitando-lhes eficácia na tarefa de reconhecimento dos símbolos musicais. Quanto menor o tamanho dos símbolos contidos na partitura em papel, deve-se por isso aumentar a resolução para facilitar o reconhecimento dos mesmos. Caso os símbolos sejam muito grandes, a resolução deverá estar mais baixa para que o sistema OMR não reconheça inapropriadamente alguma “impureza” do papel como sendo um símbolo musical. Após a digitalização realizada através do *scanner* deve-se salvar o resultado num formato de arquivo de imagem (TIFF, BMP, JPG, PDF). Como nos dias atuais há possibilidade de encontrar a partitura musical em formato PDF, ou outros formatos de imagem digital, já disponível na internet ou outros meios, essa etapa do processo, eventualmente poderá ser dispensada pelo usuário.

Escolha e uso do software OMR

Para a tarefa de reconhecimento dos caracteres musicais deve-se escolher um *software* o mais rico em recursos e o mais eficaz quanto possível na tarefa essencial de reconhecimento. Depende dele a eficácia do reconhecimento e da agilidade do trabalho de preparação de um material didático como no caso da transcrição ou arranjo musical a partir de uma partitura disponível em forma impressa ou manuscrita. Atualmente existem alguns destes softwares que possuem um desempenho bastante satisfatório na tarefa de reconhecimento dos caracteres musicais. Alguns chegam à percentuais de eficácia superiores a 90%, o que representa uma economia brutal no trabalho de inserção dos símbolos musicais quando elabora-se uma partitura digitalizada em programa de edição de partitura. Alguns bons exemplos são *SharpEye v.2.68*(²), *CapellaScan v.7*(³), *SmartScore v.10*(⁴) e *Neuratron PhotoScore Ultimate v. 7*(⁵). Em nossa experiência realizada tivemos os melhores resultados de reconhecimento com os programas *SharpEye v.2.68* e *CapellaScan v.7*. Ambos nos permitiram também o salvamento do resultado no formato intercambiável *MusicXML*, o que facilitou a sua posterior importação para o programa editor de partitura.

Reconhecimento automático dos símbolos musicais

Nesta fase do trabalho opera-se o reconhecimento ótico propriamente dito dos símbolos musicais. Para ter uma idéia mais precisa da complexidade da arquitetura de processo de reconhecimento dos caracteres musicais (OMR), sugere-se a visualização da Figura 1. Nesta etapa a interação com o usuário é mínima porque o resultado depende da execução dos algoritmos específicos do software OMR utilizado e da geração adequada da imagem digital da partitura em formatos como PDF, TIFF, BMP, JPG, ou outros compatíveis com cada programa OMR.

¹ Abreviatura de *dot per inch*, isto é, pontos por polegada.

² <http://www.visiv.co.uk/>.

³ <http://www.capella-software.com/capella-scan.cfm>.

⁴ <http://www.musitek.com/smartscore.html>.

⁵ <http://www.neuratron.com/photoscore.htm>.

Corrigindo imperfeições e eventuais falhas no reconhecimento

Nessa fase procede-se às correções das eventuais falhas persistentes após o processo de reconhecimento dos símbolos musicais. Esta tarefa é realizada pelo usuário após o término do processo OMR e realizado antes de salvar o resultado em um formato de arquivo de partitura digital como o *MusicXML*. Estas eventuais correções deverão ser realizadas ainda no próprio software de OMR utilizado, o qual, geralmente possui ferramentas para identificar e corrigir as eventuais imperfeições que persistirem após o processo de reconhecimento ter sido concluído. Estas correções geralmente são necessárias, pois atualmente ainda não há sistemas OMR que realizam o reconhecimento com 100% de eficácia e os melhores sistemas OMR chegam a atingir percentuais de eficiência próximos a 90%. A eficácia desses sistemas oscila em função da qualidade e resolução ótica da imagem digitalizada da partitura impressa, da complexidade e quantidade de símbolos musicais presentes nessa partitura e também da utilização de algoritmos com maior ou menor eficácia adotados pelos diferentes softwares OMR.

Salvamento do resultado em formato de arquivo intercambiável

Nessa etapa, finalmente é realizado o salvamento dos resultados da tarefa de reconhecimento, os quais poderão ser lidos posteriormente por diferentes programas de edição de partitura. O salvamento do resultado é realizado adotando-se preferentemente um padrão intercambiável entre os diferentes programas de edição de partitura, para que dessa maneira cada usuário possa acessar o material a partir do programa que lhe for mais familiar ou que entende ser o mais apropriado para seu uso. Um excelente formato intercambiável que atende esses requisitos é o *MusicXML*, o qual incorpora aperfeiçoamentos tecnológicos recentes e está em expansão entre os softwares OMR e de edição de partituras. Este formato já é atualmente suportado por mais de 150 diferentes editores de partitura⁶.

Importação do resultado de reconhecimento para o editor de partitura

Após a conclusão das tarefas de reconhecimento realizadas no programa de OMR e tendo salvo o seu resultado em um formato de partitura digital e intercambiável como o *MusicXML*, faz-se a importação do mesmo à um editor de partitura para proceder às tarefas próprias do arranjo ou transcrição de acordo com os objetivos do material didático a ser produzido. Nessa etapa é de fato produzida a partitura musical digital. Para tal, usa-se geralmente um software profissional de edição de partitura como *Finale*⁷ e *Sibelius*⁸.

Tarefas no editor de partitura

Um programa de edição de partitura pode realizar diversas tarefas sobre o material resultante do processo resultante de um sistema OMR. Ao importar o arquivo produzido pelo software de reconhecimento ótico musical, geralmente em formato intercambiável como o *MusicXML*, o editor de partitura realiza a conversão temporária dos dados para seu próprio formato de salvamento, sem no entanto alterar o arquivo original do qual os dados foram importados. No editor de partitura a música cujos dados foram importados já pode ser vista com um *layout* preliminar realizado automaticamente. Nele a partitura pode ser executada e ouvida quando acionado o comando “play”, podendo se ouvida a partir de um compasso

⁶ <http://www.makemusic.com/musicxml>

⁷ <http://www.finalemusic.com>.

⁸ <http://www.sibelius.com>.

específico, no seu todo ou em apenas uma das vozes ou instrumentos que a constituem. Este tipo de programa de computador também permite ouvir cada voz ou instrumento com outros timbres escolhidos dentre uma infinidade de sons de instrumentos gravados em alta definição e armazenados no programa em forma de banco de sons⁹. É com a partitura já importada no programa editor que as possibilidades de estruturação da peça se ampliam drasticamente. Nesse tipo de programa quase tudo é passível de edição ou de modificação. É possível transpor a altura das notas no todo da música, em apenas uma ou mais vozes isoladamente ou apenas alguns compassos. Podem ainda ser criadas e extraídas as partes individuais para cada instrumento. A diagramação das páginas pode ser adequada ao tamanho mais apropriado a cada exigência dos músicos e educadores musicais, alterando tamanho da página, tipo e tamanho da fonte gráfica dos símbolos musicais, inserção de gráficos ou imagens não usuais na grafia musical tradicional, dentre outros tantos recursos de edição.

Após a edição do arranjo e/ou transcrição, a partitura pode ser salva em diferentes formatos digitais, seja o exclusivo de cada software editor ou os mais intercambiáveis para uso entre os diferentes sistemas, como, por exemplo, os formatos MIDI, NIFF ou XML.

Considerações finais

A tecnologia de reconhecimento ótico de caracteres musicais (OMR) tem permitido ultrapassar os limites da transmissão da música impressa ou manuscrita, e mesmo da transmissão puramente aural, oferecendo recursos que estas tradições não detinham até então. Tem sido um recurso tecnológico poderoso que a partir da existência da partitura em papel permite a realização da partitura digital, trazendo maior agilidade e eficácia na sua produção. Consequentemente permite ao usuário ver a partitura digitalmente através de um computador ou outros dispositivos digitais e ouvir o seu som sendo reproduzido simultaneamente. O uso do OMR é justificado pois trata-se de um recurso auxiliar na produção ágil e eficaz da partitura digital, e que indiretamente contribui ao estudante de música, músico profissional e também ao educador musical, ensaiar junto com as vozes ou partes de outros executantes, sem a presença física dos mesmos, podendo ainda adequar o andamento musical de acordo com suas habilidades ou necessidades momentâneas, recurso este também conhecido como *playback*¹⁰. Através da partitura digital, este recurso contribui para também evitar a necessidade de virar a página da partitura durante a execução da música, situação freqüente quando do uso da partitura em papel.

Durante séculos as tradições de transmissão musical se resumiam a duas vertentes: a aural e a escrita (REBELO et al. 2012 p. 1). Com o advento da partitura musical em formato digital esse quadro se modifica. Nos dias atuais, a partitura digital permite ao usuário ouvir o som, prerrogativa fundamental da tradição de transmissão aural e simultaneamente fazer a leitura visual, cerne da transmissão escrita e da questão da memória. Os recursos do reconhecimento ótico de símbolos musicais implementados na produção da partitura digital, vêm contribuindo para que o aprendizado musical possa agregar as possibilidades dessas duas tradições na transmissão do conhecimento e memória da sociedade atual. Nesse sentido considera-se relevante a utilização desses avanços tecnológicos aqui abordados, pois tornam a produção do material didático musical, à exemplo de arranjos e transcrições em partituras digitais, uma tarefa mais ágil, confiável e eficaz. Por outro lado, a tecnologia de OMR amplia e facilita o acesso das pessoas a essa produção quando veiculada pela *internet* ou outras mídias ligadas à recursos computacionais.

⁹ Conjuntos de sons gravados a partir dos instrumentos originais, editados e armazenados como uma base de dados de sons facilmente acessível por programas de computador como seqüenciadores MIDI, gravadores multipistas e editores de partitura.

¹⁰ Registro tecnológico que permite um cantor ou instrumentista ensaiar sua parte musical simultaneamente com algum tipo de acompanhamento musical gravado previamente.

Referências

PINHEIRO, Márcia dos Santos. *Sistema Web para o reconhecimento de partituras musicais*. Dissertação. Porto: FEUP/Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <http://www.inescporto.pt/~jsc/students/2009MarciaPinheiro/2009relatorioMarciaPinheiro.pdf> Acesso em: 30 mar. 2012.

REBELO, Ana; CAPELA, G; CARDOSO, Jaime. S. Optical recognition of music symbols: a comparative study. In: *International Journal of Document Analysis and Recognition*, v.13, n.1, p.19-31, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10032-009-0100-1> Acesso em: 30 mar. 2012.

REBELO, Ana; FUJINAGA, Ichiro; PASZKIEWICZ, Filipe; MARCAL, Andre R. S.; GUEDES, Carlos; CARDOSO, Jaime S. Optical recognition of music symbols: a comparative study. In: *International Journal of Multimedia Information Retrieval*, London: Springer. p. 1-18, mar/2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s13735-012-0004-6> Acesso em: 30 mar. 2012.



GT5
EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO
SOCIAL

A inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de música: observações e relatos

Rafael Moreira Vanazzi de Souza – mestrando UNICAMP
rafaelvanazzi@hotmail.com

Raphael Ota – mestrando UNICAMP
raphael_ota@hotmail.com

Resumo: O ensino da música para pessoas com deficiência visual é distinto do ensino para pessoas com visão normal devido ao fato de usarem meios de escrita diferentes, um o braille e o outro a tinta. Os conceitos musicais que representam são os mesmos, mas a forma de codificá-los são variáveis. Isso também implica em habilidades musicais distintas, o que certamente torna o ensino tradicional de música, que é fundamentado em partituras em tinta, ineficaz para o ensino da musicografia braille. Isso não significa que não seja possível a inclusão desses alunos em uma mesma sala junto com alunos com visão normal, mas sim que se faça adaptações coerentes de acordo com os objetivos do curso de música e os anseios do aluno com deficiência visual. Para dar suporte a essa realização, as universidades têm um papel importante na pesquisa de métodos e formação de professores especialistas nesse campo, assim como formar músicos com deficiência visual com a mesma qualidade que forma músicos com visão normal. Este artigo tem por objetivo levantar questões sobre a inclusão desses alunos em aulas de música, apresentando alguns desafios e possibilidades nesse campo. Também é apresentado um relato sobre a adaptação da prova de aptidão em música do vestibular da Universidade Estadual de Maringá para um candidato com deficiência visual em 2009.

Palavras-chave: Musicografia braille, Inclusão social, Deficiência visual.

Introdução

Para entrar em um curso de graduação em música é necessário ser aprovado em uma prova de aptidão musical, cujo objetivo é avaliar se o aluno possui os conhecimentos mínimos necessários para acompanhar as aulas que serão dadas. Esses conhecimentos podem ser aprendidos frequentando escolas de música ou aulas particulares, pois são simples para um professor de música. Sendo assim, é possível uma boa realização da prova para a maioria dos candidatos, mesmo se são relativamente iniciantes em um instrumento musical ou possuem uma leitura razoável de partituras.

Dentro desse cenário, a pessoa com d.v. (deficiência visual), especificamente a pessoa cega¹, que pretende fazer essa mesma prova de vestibular se depara com dificuldades maiores. Segundo Bonilha, “uma vez que os educadores musicais desconhecem os mecanismos da leitura braille, eles não são aptos para desenvolverem as habilidades necessárias para a aquisição de fluência no uso da musicografia”.

A maioria deles possui formação para lecionar aos alunos que aprendem a ler em tinta, e por isso a metodologia de trabalho por eles adotada se baseia nas especificidades desse código. Os livros didático-musicais são também estruturados de acordo com as características peculiares da escrita musical utilizada por que vê. (BONILHA, 2010, p.17).

O que se depara é a recusa de alunos pelas escolas ou adaptações em relevo de partituras em tinta. Embora haja relatos de professores que se empenharam nessa inclusão (consultar MELO & ALVES, SILVA & ARALDI), a escassez de estudos e o seu desconhecimento é uma barreira que dificulta que esse campo de desenvolva e se consolide (consultar OTA).

No entanto, hoje temos casos de alunos cegos que cursaram a graduação, mestrado e doutorado em música nas universidades públicas brasileiras. “Prova disso tem sido o crescente número de alunos deficientes no ensino superior” (CAIADO, 2003, p. 30). Mesmo com a falta de professores especializados neste campo, esses músicos conseguiram superar dificuldades de forma muito

1 Deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas cegas e pessoas com visão reduzida. Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita ser instruída em braille; a pessoas com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002. Disponível em www.ibcnet.org.br).

particulares com a ajuda não especializada por parte de parentes e amigos, por fim conseguindo dominar conceitos musicais complexos e receber titulações de mestres e doutores.

Como exemplos dessa inclusão, citaremos dois casos. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte que previa para o primeiro semestre de 2009 a “criação da primeira turma de musicografia braille na Escola de Música” dessa universidade (OLIVEIRA, 2008, p.4). Em 2010, a Universidade Estadual de Campinas aprovou o doutorado da pesquisadora, com cegueira congênita, Fabiana Bonilha. Ela também cursou nessa mesma universidade a graduação em piano erudito e o mestrado.

Sendo essas pessoas cidadãos e com direitos de educação, o poder público tem o dever de atender à demanda de alunos cegos já existente e se preparar de acordo para essa crescente demanda². A emenda n.12 de 1978 da Constituição Brasileira citou pela primeira vez a educação especial, onde diz que: “é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita” (CAIADO, 2003, p.99).

“Na legislação atual, a pessoa deficiente ganhou o *status* de cidadã. Hoje, olha-se para ela como alguém com direitos e capacidades. Resta o movimento social avançar ao patamar da conquista desses direitos” (CAIADO, 2003, p.31).

A inclusão em aulas de música

Sendo a universidade um pólo formador de profissionais licenciados em música, ela poderia, além de promover a formação de profissionais capazes de dar aulas de qualidade para alunos com d.v., proporcionar a inclusão desses alunos por meio de pesquisas nesse campo. Essa questão é mais ampla se considerarmos a arte não apenas como uma terapia ocupacional para a pessoa com d.v., mas sim como uma habilidade passível de ser desenvolvida a nível profissional. Dessa forma, as universidades contribuiriam gerando materiais didático-musicais especializados, capacitando professores e promovendo ações inclusivas, favorecendo uma parcela de cidadãos que têm direito em acessar aos bens culturais e intelectuais da sociedade. Quanto à formação de professores, Caiado aponta “a necessidade da formação de pessoal especializado em educação especial, em níveis de graduação e pós-graduação. Tarefa especialmente indicada às universidades públicas” (2003, p.30).

Mesmo as universidades não estando preparadas para a inclusão de alunos com d.v. em um curso de música, há certa mobilização para recebê-los. No entanto, essa mobilização acontece a partir do momento em que se depara com o aluno especial, e não antes disso (consultar SIMÃO et al). Devido às características da educação especial, “é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializado na escola regular para que esse alunado possa se incluir na escola” (CAIADO, 2003, p. 23). O ideal seria estarem preparadas para receber qualquer aluno com deficiência visual, entre as outras deficiências físicas, chegando a até mesmo oferecer grades curriculares especiais para graduandos cegos.

Isso é razoável por ser a educação musical tradicional alicerçada em princípios da musicografia em tinta. Assim sendo, muitos desafios enfrentados por aprendizes da notação musical em braille não são contemplados. “Os educadores musicais tentam aplicar aos alunos cegos as mesmas estratégias de trabalho utilizados com alunos dotados de visão e, ao fazerem isso, constatam que algumas dessas práticas se mostram ineficientes” (Bonilha, 2010, p.17).

Deve-se ressaltar que o ensino de música para deficientes visuais só se difere do ensino para demais pessoas, no que diz respeito ao método de leitura e escrita utilizado. Desse modo, para que o aluno com deficiência tenha acesso aos mesmos conhecimentos musicais disponíveis aos outros alunos, faz-se necessário que eles contem com um atendimento educacional especializado. (BONILHA, 2006, p.20).

² “A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) obriga o poder público a ampliar o atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino” (art. 60, parágrafo único) (COLOMBO, 2004, p. 44).

Portanto, é necessário pensar métodos de ensino musical condizentes com as características da musicografia braille, tornando possível um curso formar um músico com d.v. com a mesma qualidade que um músico com visão normal. Quando não for possível a inclusão do aluno com d.v. na mesma sala com músicos videntes, se faz necessário atendimento individualizado e especializado.

Muitas das disciplinas de um curso de graduação em música podem ser acompanhadas por alunos com d.v. se o material usado pelo professor for disponibilizado com antecedência em braille, seja ele texto ou partitura. Seria conveniente que o professor conhecesse a leitura em braille para entender o que o aluno escreveu na sua grafia de pontos e corrigir seus exercícios, além de poder dialogar melhor entre as duas grafias e enriquecer o processo de aprendizagem. Caso contrário uma alternativa seria a presença de um transcritor (contratado ou bolsista) para acompanhar esse aluno, intermediando aluno e professor. “Quando necessário, as escolas deverão contar com serviços de apoio especializados, para atender os alunos da educação especial” (COLOMBO, 2004, p. 44).

Existe o software *Musibraille*³, criado pelo Instituto Benjamim Constant, que permite o músico escrever uma linha melódica diretamente em braille e simultaneamente aparece na tela a partitura correspondente em tinta, o que também facilitaria o trabalho de um professor em aula. No entanto, sinais avançados na musicografia e vozes simultâneas ainda não são compreendidos pelo programa⁴, pois ainda está nas suas primeiras versões.

Prova de aptidão musical em braille

A partir daqui relataremos a experiência de um especialista em 2009, quando foi convidado para fazer a transcrição da prova de aptidão em música do vestibular da UEM para o curso de música.

Uma alternativa discutida entre a comissão de vestibular e professores do curso de música foi fazer a prova de forma oral. Uma pessoa iria ler a prova e escrever as respostas do aluno em tinta. Por fim, optaram pela transcrição integral da prova para o braille feita por um transcritor.

A transcrição de partituras em tinta para o braille de forma computadorizada atualmente é impossível de ser realizada de modo integral e fiel. A presença de um transcritor é indispensável, pois há decisões que precisam ser tomadas no que tange a formatação e abordagem dos conteúdos. Isso se deve a diferenças de escrita de um mesmo conceito musical. Por exemplo, como não há pentagramas na partitura em braille, não há como transcrever fielmente questões que abordam claves. Portanto, uma questão da prova que envolva o conhecimento de diferentes claves é prejudicada, ganhando um nível de dificuldade muito baixo. Por esse motivo, nos anos seguintes, os elaboradores da prova de música retiraram esse tipo de questão, já pensando que a prova seria transcrita para o braille. Esse fato não prejudicou a qualidade da prova, mas a tornou um pouco mais equilibrada.

Em contrapartida, outros exercícios simples de serem realizados em tinta, se tornam complexos em braille. Alguns deles podem ser considerados avançados devido à maneira como são apresentados ou pela resposta que se espera do aluno.

De um modo geral, todas as questões que fazem uso de vozes ou notas simultâneas, ou que utilizam duas pautas, se tornam avançadas. Uma questão que utiliza acordes abertos escritos em duas pautas (sistema de piano) para serem classificados, se torna muito mais complexa do que quando escrito

³ Dolores Tomé, juntamente com o professor Antônio Borges do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lançaram um software gratuito chamado *Musibraille*, o primeiro programa para computadores em língua portuguesa para escrita da linguagem musical em Braille.

⁴ Sinais braille para *intervalos* (no visor em tinta e execução MIDI), *em acorde total e parcial*, *nota móvel*, pautas simultâneas escritas em linhas diferentes, são exemplos a que me refiro. Para detalhes sobre essa grafia, consultar o Manual Internacional de Musicografia Braille.

em tinta. Isso porque “as partes são lidas em diferentes momentos, cabendo ao músico realizar, mentalmente, a junção entre elas” (Bonilha, 2010, p.48).

No entanto, as questões que utilizam as pautas simultâneas não foram alteradas pelos elaboradores da prova, como foi no caso das claves, pois desconheciam essa particularidade complexa da escrita em braille. Isso fez com que o entendimento de uma mesma questão em braille tivesse um grau de dificuldade maior do que com a questão em tinta.

Houve casos em que o enunciado teve que sofrer alterações em benefício do entendimento e coerência com a grafia braille. Todas as alterações foram feitas com o consentimento dos elaboradores da prova em tinta.

As questões da prova em braille foram apresentadas em um caderno com cada questão ocupando uma página. A prova foi escrita diretamente no software *Braille Fácil*⁵ e impresso por impressoras braille⁶. As respostas eram escritas pelo aluno em uma folha especial utilizando a máquina perkins⁷, sendo também uma folha para cada questão da prova.

Para a prova de leitura à primeira vista foram transcritos quatro trechos que foi sorteado um no momento da prova. Nesse momento ficou claro que a dificuldade dos solfejos em tinta aumentava quando estavam em braille. “Ler uma partitura em braille não significa apenas decodificar um conjunto de símbolos e executar a peça lida ao instrumento, mas pressupõe compreendê-la em profundidade, sob o ponto de vista estético e musical” (BONILHA, 2010, p.14). Os examinadores, percebendo a dificuldade e com a intenção de serem mais justos, foi dado tempo extra para o candidato ler e decorar seu solfejo.

Para solfejar aluno com d.v. precisa ter dominado: a escrita em paralelo à leitura; a ordem dos sinais musicais em braille; o reconhecimento de padrões rítmicos e a conciliação do código com a teoria musical. Esses são quatro dos sete desafios enfrentados no aprendizado da musicografia braille, apontados por Bonilha (2010, p. 45). Tal desembaraço musical não é exigido no mesmo grau de dificuldade para os candidatos videntes.

O próprio ato de uma pessoa com deficiência visual ler e escrever uma partitura em braille significa que provavelmente ela seja um músico maduro, que teve acesso à uma formação sólida e consistente (BONILHA, 2010, p.16).

A título de registro, a prova de instrumento do aluno foi excelente, pois o candidato é excelente músico. Contudo, a nota da prova teórica não foi suficiente para sua aprovação.

Considerações finais

Observamos que a inclusão do aluno com d.v. é um processo que podemos considerá-los em duas etapas: a inclusão sendo implantada e a inclusão efetivamente estabelecida, pronta para receber o aluno especial. A educação musical inclusiva plenamente estabelecida em uma instituição não é de fato a realidade brasileira, mas sim um objetivo possível de ser alcançado.

Nesse sentido, toda pesquisa relacionada a esse campo da inclusão se mostra importante, pois impulsiona a formação de novas iniciativas e a consolidação de ações existentes já existentes.

Apresentamos alguns desafios e possibilidades que podem favorecer o processo de inclusão em aulas de músicas, levantados a partir das questões abordadas anteriormente:

⁵ Software gratuito lançado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁶ Impressora que imprime diretamente no papel as celas braille em relevo.

⁷ Máquina que escreve diretamente no papel as celas braille em relevo.

Desafios e Possibilidades

- 1.Criação e confecção de materiais didático-musicais baseados na grafia musical em braille; 2.Cursos de musicografia braille para pessoas com d.v.;
- 3.Cursos preparatórios para prova de aptidão em música para pessoas com d.v. (vestibular para curso de música);
- 4.Cursos de capacitação para professores, habilitando-os a darem aulas de música utilizando a musicografia braille;
- 5.Cursos para transcritores braille, que contribuiriam em formar e disponibilizar um acervo amplo de partituras musicais;
- 6.Escolas, conservatórios e faculdades deveriam buscar serviço de apoio especializado para a transcrição de provas, confecção de partituras braille e adaptações de cursos para a inclusão de alunos cegos;
- 7.Criação de disciplinas sobre esse campo em cursos de graduação e pós, especialmente nas licenciaturas.

Referências

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Do toque ao som: O ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva*. Campinas: [s.n.], 2010.

_____, Fabiana Fator Gouvêa. *Ensino de musicografia braille: Um caminho para a educação musical inclusiva*. ANPPOM, São Paulo, 2007.

_____, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores*. Campinas: [s.n.], 2006.

CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas-SP, Coleção Educação Contemporânea, 2003.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Maurice martenot: Educando com e para a música*. 2010, no prelo.

GARMO, M. T. de. *Introduction to Braille Music Transcription*. Washington: The Library of Congress, 2005

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT (2012). Disponível em <www.ibcnet.org.br>. Acesso em: 25/03.

MELO, Isaac Samir Cortez de; ALVEZ, Jefferson Fernandes. Educação Musical e Deficiência Visual: narrativa fotográfica sobre acessibilidade de um aluno cego na Escola de Música da UFRN. In Encontro Anual da ABEM, 2010, Goiânia. Anais... Rio Grande do Norte: UFRN, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais de. Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. XVII Encontro Nacional da Abem. São Paulo, n.33, 2008.

OTA, R.; SOUZA, R. M. V de. A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. In: XIX Congresso nacional da ABEM, 2010, Goiânia.

_____, Raphael. Música e deficiência visual: uma revisão de literatura. In: Encontro Regional da ABEM Sul. Maringá: UEM, 2011.

SILVA, Aline Clissiane Ferreira da; ARALDI, Juciane. Ensino de música para deficientes visuais: um espaço de aprendizagens para professores e alunos da graduação. In: Encontro Anual da ABEM Nordeste, 9, 2010. Natal. Anais... Maringá: UEM, 2010. 1 CD-ROM

SIMÃO, Ana Paula Martos; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kiyomi; OTA, Raphael; FUGIMOTO, Tatiane A. da Cunha. Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 15o, 2009, Londrina, anais, 2009.

SOUZA, R. M. V de. Educação musical para deficientes visuais: experiências no ensino da musicografia braille. In: IV Encontro de pesquisa em música da universidade estadual de maringá, 2009, Maringá.

_____, R. M. V de. Diferenças na notação musical em tinta e em braille: suas implicações na sala de aula. In: XIII Encontro regional da ABEM Sul, 2010, Porto Alegre.

_____, R. M. V de. Música para pessoas com deficiência visual: desenvolvendo a memória musical. In: IX Encontro regional da ABEM Nordeste, 2010, Natal. Disponível em: <http://www.musica.ufm.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/view/83/43>. Acesso em: 11 de abril de 2011.

Didática musical, materiais didático-musicais e dinâmicas específicas no ensino de música para alunos com deficiência visual

Raphael Ota
raphael_ota@hotmail.com
Rafael Moreira Vanazzi de Souza
rafaelvanazzi@hotmail.com

Resumo: As aulas de música para deficientes visuais necessitam de adequações para condizer às particularidades da grafia musical em Braille. Naturalmente, o conteúdo musical dessas aulas é o mesmo que seria para pessoas com visão normal. No entanto, devido às diferenças entre as grafias Braille e em tinta, o processo de aprendizagem é diferente, exigindo nova didática do professor. Essa grafia é importante, pois permite que o músico com deficiência visual tenha acesso a novas partituras, permitindo-lhes escrever músicas e arranjos, além do aprofundamento teórico musical. Este relato de experiência do projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá durante o ano letivo de 2010 tem por objetivo, apresentar os materiais didático-musicais e as dinâmicas específicas desenvolvidas pelos autores, observando as diferenças entre as partituras em Braille e em tinta e como elas influenciaram nas aulas no que tange estes materiais, dinâmicas e seqüência na abordagem dos tópicos.

Palavras-chave: Musicografia braille, Deficiência visual, Materiais didático-musicais.

Introdução

Este presente artigo consiste num relato da experiência dos autores, que atuaram o papel de ministrantes, no projeto de extensão universitária “Música para deficientes visuais” desenvolvido no Departamento de Música (DMU) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano letivo de 2010. Este projeto contou com o apoio do Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade – PROPAE, e ofereceu à comunidade externa aulas de Musicografia Braille, preparação para vestibular, aulas de instrumentos e aulas de práticas/vivências musicais, sendo apenas esta última o foco deste trabalho.

As aulas de práticas/vivências musicais, que atenderam alunos iniciantes em aulas de música, tiveram por objetivo proporcionar a compreensão e utilização da linguagem musical Braille, respeitando as particularidades desta grafia. Esta foi introduzida gradativa e cuidadosamente no conteúdo das aulas.

Dessa maneira, encontramos diferenças na musicalização para pessoas com visão normal e a para pessoas com deficiência visual (dv) devido a incompatibilidades entre a grafia musical em tinta e em Braille. Uma das diferenças é que “na escrita musical Braille, uma única cela¹ traz duas informações: a nota musical e sua duração, sem especificar a oitava na qual esta nota está inserida.” (SOUZA, 2009, p.3). Para atingir os objetivos do curso, durante o ano letivo de 2010, desenvolvemos alguns materiais didático-musicais e dinâmicas especiais que utilizassem tais materiais, promovendo aulas de caráter lúdico.

Entendendo o material didático-musical

Grafias musicais são maneiras diferentes de se escrever um mesmo conceito. A partitura ocidental é apenas uma dessas maneiras. A partir da padronização de uma grafia, desenvolvem-se métodos específicos para o seu ensino. Sendo assim, subteve-se que os leitores dessa grafia passaram por semelhantes processos de cognição musical. O processo cognitivo da grafia em tinta dispõe de várias metodologias e materiais didáticos que permitem uma diversidade de exercícios e dinâmicas, podendo o aluno se relacionar com a música de maneira gradativa, metódica e racional. Deste modo, qualquer grafia musical requer uma

¹A palavra “cela” significa “cela Braille”. Esta é a combinação de 6 pontos em relevo e dispostos em duas colunas e três linhas que formam o princípio do sistema Braille de leitura e escrita.

didática específica por possuir um processo cognitivo próprio. Sendo assim, não faz sentido simplesmente traduzir para Braille os textos de métodos musicais da grafia em tinta ou apenas incluir alunos com deficiência visual em aulas de teoria musical para alunos com visão normal.

Segundo Bonilha (2007) os professores de música geralmente são formados para lecionarem aos alunos que aprendem a ler em tinta, adotando assim uma metodologia de trabalho baseada nas especificidades dessa grafia. Além disso, os livros didáticos também são estruturados de acordo com as características peculiares da escrita musical utilizada por quem vê (BONILHA, 2007, p,5). A partir disso, nota-se que a adaptação de qualquer material didático-musical para o Braille é muito mais complexa do que apenas fazer uma transcrição automática de textos, como se faz com livros de literatura.

Desta forma, partimos de materiais de musicalização para pessoas com visão normal, observamos as suas desconexões com o processo cognitivo da musicografia Braille. Limitamo-nos às cognições relativas à altura de notas, valor de tempo, intervalos e acordes e para cada uma dessas criamos dinâmicas específicas.

As dinâmicas se basearam no tripé “execução, criação e apreciação” proposto pelo educador musical Keith Swanwick. Segundo Swanwick (1979) a vivência musical se dá por meio de atividades que englobe esses três elementos, sendo que estes se completam entre si, ou seja, a escuta influencia na execução, na criação e vice-versa.

Altura de notas

Na grafia em tinta o conceito de altura de notas é representado por uma ou mais linhas horizontais onde a nota musical, sem o seu valor de tempo agregado, sobe ou desce entre as linhas e espaços assim como demonstra a figura 1. A representação é feita de forma espacial, tendo a nota um nome com relação a sua distância ao eixo ou linha principal. Com esse princípio temos muitas possibilidades para confeccionar materiais didáticos que introduzem a percepção da pauta musical e suas claves.

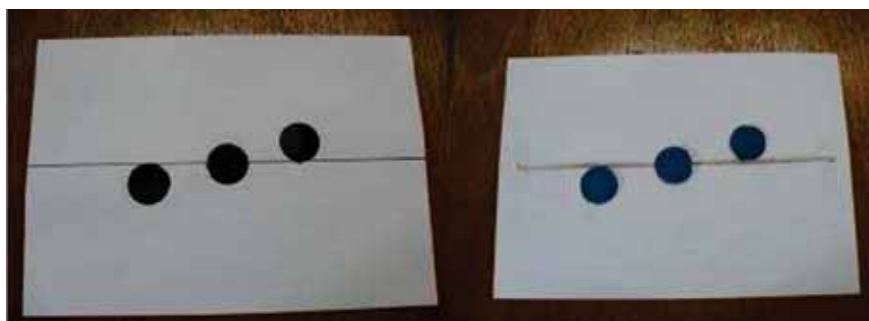


FIGURA 1 – Material em tinta a esquerda. Material em relevo a direita (barbante e E.V.A.).

Entretanto, se a questão espacial não fosse um problema na grafia Braille bastaria fazermos como na figura acima, apenas transcrever a partitura em relevo. Contudo, isso não respeitaria o processo cognitivo da grafia Braille, pois nela as notas musicais são indicadas pelas celas Braille no sentido horizontal, não havendo deslocamentos verticais na escrita. Veja um trecho musical em tinta transcrito em Braille na figura 2:

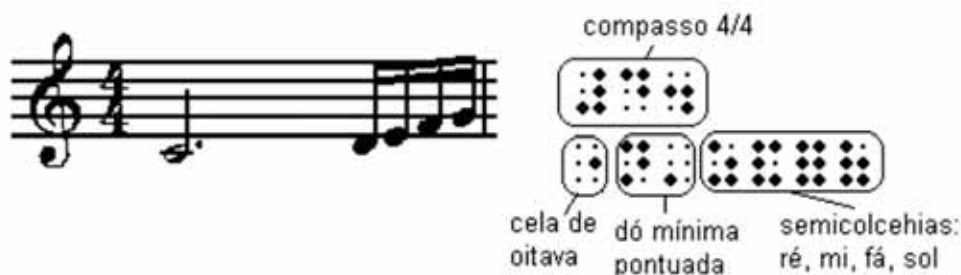


FIGURA 2 – A mesma linha musical escrita em tinta e em braille

Realização

Nas partituras em tinta o posicionamento das notas agudas na região superior da pauta e das notas graves na região inferior é indiscutivelmente um fator que contribui na leitura. Como visto acima, nota-se que essa associação de verticalidade não existe na grafia Braille. A indicação da altura exata da nota se dá com uma cela de oitava precedendo tal nota. Entretanto, a ocorrência da cela de oitava não é constante, havendo uma regra que observa os intervalos diatônicos feitos pela melodia. Obviamente, para abordar essa regra em sala é necessário que o aluno saiba contar os intervalos entre as notas.

Levando em consideração essas observações, confeccionamos celas Braille em borracha E.V.A.² com as notas de *dó* a *si* sem os sinais de oitava. Veja a figura 3:

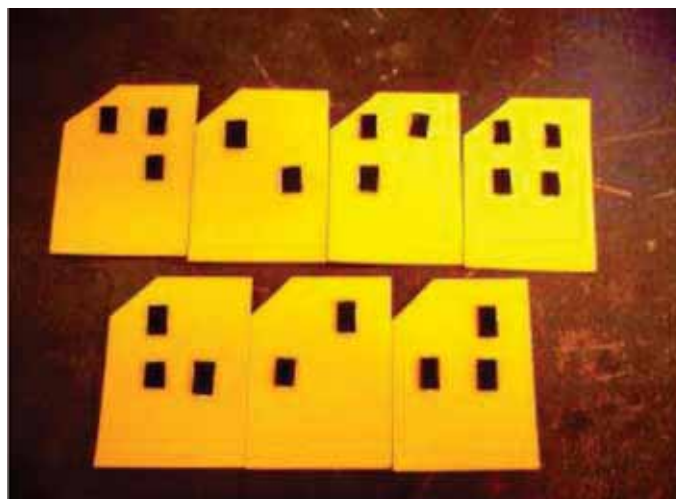


FIGURA 3 – Celas Braille em E.V.A, notas de *dó* a *si* respectivamente

Para confecção deste material, sugerimos que recorte um retângulo de 9 cm x 6,5 cm, cortando a ponta superior da esquerda que indicará a orientação correta desta cela. Os pontos da cela Braille, recortem pequenos quadrados de 1,5 cm² que deverão ser colados no retângulo com uma cola apropriada para colar E.V.A.

Embora as notas Braille já possuam a informação de valor de tempo, citamos apenas os nomes das notas. O valor de tempo das notas da figura 3 é da colcheia e esta escolha se deu pelo menor número de pontos que a de outros valores de tempo. A mudança de valor de tempo consiste em inserir um ou os dois inferiores da cela Braille.

Dinâmicas

Primeiramente buscamos trabalhar a memorização das notas musicais perguntando aos alunos quais são os pontos que formam as celas de cada nota musical. Após essa assimilação as celas confeccionadas em E.V.A são inseridas nas aulas.

A primeira atividade com este material era a “*Escrita Braille em E.V.A.*” que consistia simplesmente em posicionar horizontalmente em uma superfície plana as celas de *dó* a *si*, formando as escalas ascendentes e descendentes, sempre da esquerda para a direita como se estivesse escrevendo uma partitura. O principal objetivo dessa atividade ainda é trabalhar a memorização das notas: os pontos de cada cela e a ordem das notas musicais.

A atividade seguinte denominamos de “*Bingo de notas*”. Ainda com o objetivo de trabalhar a memorização das notas, cada aluno recebia celas sortidas como se fosse sua cartela do bingo. O ministrante

² E. V. A é uma borracha derivada da mistura de etil, vinil e acetato.

sorteia uma cela e anuncia a nota sorteada. Cada aluno confere seu monte de celas Braille e se possuírem a nota anuncia a palavra “bingo”, marcando pontos.

Outro jogo clássico adaptado é o “*Jogo da memória*”. Novamente os alunos recebem um monte de celas Braille. Neste, cada cela faz par com outra cela igual. As celas estão misturadas e os alunos devem juntar as celas pares anunciando o nome das notas.

Ainda nas atividades que trabalham a memorização das notas, propomos o “*Relógio Braille*” que proporciona um movimento corporal durante a aula. Nesta, a turma caminha em círculo ao som de uma canção e um aluno é sorteado a se posicionar no centro desta roda. Quando a canção é interrompida o aluno que estiver ao centro do círculo aponta para qualquer direção da roda. O colega que foi apontado recebe uma cela Braille de E.V.A., e deve anunciar qual nota lhe fora sorteado.

“*Ditado com E.V.A.*” tem o objetivo de começar a trabalhar a escrita musical em Braille. O aluno recebe um monte com as celas de *dó* a *si*, o ministrante dita as notas, o aluno procura as celas correspondentes e as posicionam em ordem lado a lado. Inicialmente, pode-se também trabalhar ainda a memorização das notas pedindo para o aluno recitar o nome de cada nota e seus pontos. Nesses ditados começamos restritos a apenas três notas, *dó*, *ré*, *mi*. Depois de certa fluência inserimos as notas *fá* e *sol*, e em seguida *lá* e *si*. Ainda nessa dinâmica, propomos aos alunos escreverem com o material uma melodia que depois era cantada pelo aluno ou ditada para os outros alunos escreverem ou como um desafio para outro aluno cantar. O professor geralmente ajuda no solfejo dos alunos tocando algum instrumento ou cantando.

Valor de tempo

Na partitura em tinta, após as notas, há um espaçamento relativo ao seu valor de tempo. O espaço após uma mínima pontuada é maior que o espaço após uma semicolcheia, assim como demonstra a figura 2. Observe neste exemplo que uma cela indica a nota *dó* mínima, em seguida vem uma cela indicando que ela é pontuada e depois uma cela para cada semicolcheia. Este é outro fator que confirma a questão de problemas com espacialização na grafia Braille. Destarte, podemos dizer que a grafia Braille é uma escrita de caráter descritivo, possuindo uma sintaxe própria que ordena as informações musicais.

Assim como a verticalidade visual das notas em uma partitura tradicional é relevante para a leitura, também é relevante a espacialização referente aos valores de tempo. Certamente ambas as características facilitam sua leitura e constam em materiais didáticos tradicionais. Como exemplo, é comum a utilização de objetos de tamanhos diferentes correspondendo aos diferentes valores de tempo. Entretanto, este processo de cognição não faz parte do contexto da musicografia Braille.

Buscando passar o conceito de valor de tempo sem agregar a imagem de tamanhos diferentes e sermos mais descritivos, confeccionamos em E.V.A. diversas figuras geométricas de mesmo tamanho. Cada figura era associada um determinado valor de tempo, veja a figura 4:



FIGURA 4: Figuras geométricas utilizadas para representar valores de tempo

Realização

Para a confecção deste material, sugerimos que recortem as formas geométricas do tamanho que caiba na palma da mão.

Dinâmicas

A relação entre os valores de tempo foram apresentadas com as palavras “*vou, corro e ligerito*” (Gainza, apud SIMÃO et al, 2009, p.828) representando respectivamente a semínima, colcheia e semicolcheia. A relação dessas palavras com esses respectivos ritmos se dá pelo número de sílabas que podem ser ditas numa mesma unidade de tempo. Depois de assimilarem esses três valores de tempo com as palavras, cada uma foi associada a uma forma geométrica. O quadrado representava a semínima (*vou*), o triângulo a colcheia (*cor-ro*) e o retângulo a semicolcheia (*li-ge-ri-to*). Com estas formas geométricas foram aplicados solfejos, ditados rítmicos e as dinâmicas.

Os “*solfejos e ditados*” são aplicados quase da mesma forma que os melódicos anteriormente citados. O ministrante cria um pequeno trecho rítmico com as palavras “*vou, corro e ligerito*”; dita aos alunos, que por sua vez devem escrevê-lo com as figuras geométricas posicionando-as lado a lado; e por fim executa o ditado juntamente o professor. Após essa assimilação, a criação fica por conta dos alunos que passavam a ditar para todos.

“*Jogo do erro*”: Introduzindo o conceito de “*compassos*”, o professor escreve um compasso propositalmente errado para os alunos encontrarem a falha e corrigirem. O objetivo desta atividade é estimular os alunos na conta de soma de valores de tempo.

Nas aulas seguintes, substituímos as formas geométricas por celas musicas, variando o valor de tempo e não a nota, ou seja, passamos a usar as notas *dó* semínima, *dó* colcheia e *dó* semicolcheia. Tendo isso assimilado, mesclamos diferentes notas musicais, sempre refazendo as atividades anteriormente citadas com uma nova roupagem. Dessa forma é possível reaproveitar as atividades aplicadas nas alturas de notas com os valores de tempo como os jogos “*Bingo de notas*”, “*Jogo da memória*”, “*Relógio Braille*”.

Intervalos e acordes

Os intervalos em Braille são indicados por uma cela após a nota, sendo sempre diatônicos. Os intervalos e os acordes são assuntos paralelos, pois a indicação dos acordes é dada pelas mesmas celas de intervalos. Reunindo os dois assuntos, temos mais possibilidades de exercícios, enriquecendo as dinâmicas e as variando.

Diagrama de uma linha musical em tinta e em Braille. A linha musical em tinta mostra uma escala de dó em 4/4. Abaixo dela, a notação em Braille é mostrada com células individuais e descrições de intervalos:

- compasso 4/4
- oitava
- dó semínima / intervalo de 5º diatônica
- ré sem. / int. de 4º
- ré sem. / int. de 3º / int. de 5º
- ré sem. / int. de 3º / int. de 4º / int. de 6º

FIGURA 5 – Linha musical escrita em tinta e em Braille. No Braille, cada cela de um mesmo sistema é apresentada no texto separada pelo sinal “/”.

Os intervalos podem ser ascendentes ou descendentes, variando com a classificação do instrumento a que se destinam. Optamos pelos intervalos ascendentes devido aos alunos terem mais facilidade em contar as notas nesse sentido.

Para tanto, confeccionamos em E.V.A as celas de intervalo no mesmo molde das celas das notas musicais. Para a confecção deste, siga as mesmas instruções já citadas acima.

Dinâmicas

Nas atividades de intervalos e acordes, primeiramente realizamos exercícios utilizando apenas as celas de intervalo, em seguida se junta com as celas de notas. Essas dinâmicas foram pensadas para empregar movimento corporal, trazendo mais dinamismo na sala.

A primeira dinâmica que trabalha intervalos é o **“Contando intervalos”**: primeiramente apresentamos o intervalo de segunda, partindo da nota *dó*. Este intervalo era contado com duas palmas, relacionando-o diretamente com o intervalo de segunda. Em seguida era apresentado o intervalo de terça e de quarta, relacionados respectivamente a três palmas e a quatro palmas. Nesse momento usamos apenas esses três intervalos por causa da observação interessante de uma aluna.



FIGURA 6 – Celas Braille de intervalos

A aluna citada observou que a cela do intervalo de 2º possui dois pontos, a de 3º três pontos e de 4º quatro pontos. Veja a figura 6. Há um padrão semelhante ocorrendo com as celas de 5º e de 6º. As de 7º e 8º são uma variação a parte. Com isso, primeiro trabalhamos o grupo de 2º, 3º e 4º, depois as de 5º e 6º e depois as de 7º e 8º. Contávamos os intervalos em palmas, permitindo que os alunos acertassem fácil e rapidamente os intervalos diatônicos a partir de qualquer nota.

Uma dinâmica utilizando o corpo e que trabalha intervalos é o **“Piano Invisível”**. Nesta atividade imaginamos um piano no chão e que podemos pisar em suas teclas. O aluno está em pé pisando no *dó* imaginário e recebe uma cela, como por exemplo, com o intervalo de quarta. Este diz o intervalo representado na cela e caminha quatro passos para atingir a nota do intervalo recebido e anuncia a nota em que repousou. Esta atividade ainda tem conexão com **“Solfejo”**. O professor anota na lousa as notas que o aluno repousou, formando assim um pequeno trecho melódico, e o este canta a melodia que acabou criando.

Considerações Finais

Oliveira (2007) afirma que o material didático é recurso, ou seja, tudo aquilo que “o professor acredita ser capaz de auxiliar suas práticas”. Ferreira *et al* (1996 apud OLIVEIRA, 2005, p.55) complementa afirmando que os materiais didáticos são todos os recursos utilizados com grande ou não frequência em todas as disciplinas visando auxiliar os alunos a realizarem seu aprendizado mais eficientemente.

Levando em conta essas considerações, acreditamos ser importante a utilização de materiais didático-musicais com alunos cegos, porém isso requer preparação dos professores. Nesse sentido é sensato elaborar um material didático para auxiliar o aluno com dv de modo a proporcionar dinâmicas que remetem ao contexto da grafia musical em Braille, não com a grafia em tinta. Os materiais e dinâmicas

desenvolvidas pelos autores certamente tornou a aprendizagem da musicografia Braille mais prazerosa e eficiente para os alunos da turma de práticas/vivências musicas do projeto de extensão da UEM.

Referências

BONILHA, F. F. G. *Ensino de musicografia braille: Um caminho para a educação musical inclusiva*. ANPPOM, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, F. de A. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____, F. de A. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental. In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 17, 2007, Porto Alegre. Revista da ABEM. Porto Alegre: ABEM, 2007. P.77-85.

SIMÃO, A. P. M.; ARALDI, J.; HIROSE, K.; OTA, R.; FUGIMOTO, T. A. da C. *Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional*. XVII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. Londrina, p.824, 2009.

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

SOUZA, R. M. V de. Educação musical para deficientes visuais: experiências no ensino da musicografia braille. In: *IV ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ*, 2009, Maringá.

Experiências adquiridas a partir de um trabalho realizado com uma turma de educação inclusiva no EJA

Genaina Lemes da Silva (IPA)
genainas@ig.com.br

Resumo: No ano de 2010 me deparei com uma situação de extremo desafio. Buscava por uma escola para realização de meu primeiro estágio curricular obrigatório no ensino fundamental, para formação do curso de licenciatura em música. Recebi então, a indicação de um colega que me sugeriu realizar o estágio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas em Porto Alegre. Procurei a escola e me encantei no primeiro momento. A proposta era realizar o estágio dentro da disciplina de Artes no turno da noite com uma turma de educação inclusiva no EJA¹. O primeiro momento foi impactante pois três fatores me desafiavam ao mesmo tempo: Trabalhar no turno da noite com uma turma do EJA sendo essa de educação inclusiva. Decidi passar por essas experiências que foram maravilhosas para meu desenvolvimento profissional e pessoal. As atividades foram todas pensadas e desenvolvidas, após a realização de observações, levando em consideração as condições da escola e daquela turma que contava com 90% de alunos com necessidades especiais em sala de aula. O foco da educação musical foi mantido e as atividades realizadas foram diversas passando pelo canto, construção de instrumentos, jogos com figuras musicais, composição, construção de cartaz musical, apreciação, aula de vídeo entre outras. A resposta positiva da turma era diária bem como seu interesse e disposição para realização de todas as atividades.

Palavras-Chave: EJA, Inclusão, Educação Musical.

A ligação entre Música, EJA e Inclusão

Todos nós temos pessoas que são referenciais em nossas vidas e dentro da sala de aula, o professor é o referencial para a classe de alunos que estão o assistindo.

Às vezes, nos deparamos com algumas situações de surpresas e desafios em sala de aula mas isso, é de grande valia para o amadurecimento do professor como profissional e como pessoa. Não podemos esquecer que somos o referencial desses alunos e temos que procurar sempre fazer o melhor enquanto profissionais.

Neste estágio enfrentei três grandes desafios a serem vencidos: O primeiro foi o de encarar uma sala de aula pela primeira vez, o segundo foi o de me deparar com uma turma do EJA e o terceiro, com alunos que possuíam necessidades especiais. Essa turma tinha suas aulas ministradas no turno da noite e a média de idade entre eles era de 16 e 19 anos. Na escola havia outras turmas do EJA sendo essa em especial equivalente a 5º série do ensino fundamental. Pensando sobre esses desafios e no conjunto ao qual me inseri nesse estágio destaque (BORNE, 2009) "... O EJA está inserido no contexto da educação regular, ou seja, os alunos ali matriculados não estão em classes especiais (a maioria deles passou por alguma em algum momento), mas sim estão incluídos em salas de aulas regulares."

Muito se ouve falar em inclusão. Diz-se tratar de algo necessário, mas como isso deve ser feito de fato? Será que existe uma receita pronta?

Muitas discussões podem ser encontradas a respeito deste tema, mas apesar de minha pouca experiência, considero que para isso de fato acontecer, toda a comunidade escolar deve estar disposta e engajada para também encarar esse desafio. Não é uma tarefa fácil, conta com muitas pessoas envolvidas principalmente os atores principais dessa história, os alunos. Alunos que aqui ocupavam uma mesma sala de aula com diferenças bem distintas e que eram muitas vezes nomeados de "normais" e "inclusos". Seguindo também por essa linha de pensamento trago as palavras de (GRIEBELER, 2010, p. 3),

Acredito que faz-se necessário todo um planejamento por parte da escola e dos professores para o melhor aproveitamento por parte de educandos com necessidades especiais de todo o conteúdo desenvolvido em aula, seja nas aulas de música como em qualquer outra disciplina.

¹ EJA: Educação de Jovens e Adultos.

Seria muito bom se em todas as escolas públicas pudéssemos contar com a presença em sala de aula, de um profissional de apoio da área da Musicoterapia ou um profissional habilitado no trabalho de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. Esse profissional poderia auxiliar o professor titular na sala de aula já que em muitas vezes alguns profissionais se deparam com algumas situações onde não sabem o que fazer. Mas, infelizmente sabemos que na realidade do ensino em nossas escolas públicas isso se torna uma tarefa difícil até mesmo pela falta de profissionais capacitados. Então, cabe aos professores em geral e educadores musicais arregaçarem as mangas e se interarem sobre o assunto buscando alternativas para adaptar suas aulas de maneira que ninguém seja prejudicado e todos tenham a oportunidade de aprender.

No meu caso, a busca de alternativas foi a principal questão norteadora desse trabalho. Tendo o apoio da escola e da professora que me cedeu seus períodos, eu pensava em quais atividades desenvolver com esses alunos. Tentei encontrar alternativas para que a aula de música fosse atrativa para todos e para que todos pudessem acompanhar o raciocínio e desenvolver as atividades propostas. Para (VIANA, 2009),

A música é um agente de inclusão social. É também um poderoso meio de intervenção em diversas áreas do desenvolvimento infantil: físico, mental, emocional, psicomotor e social. Possibilita novas maneiras de se perceber o meio em que vivemos. Todo ser humano é sensível a ela, independente da reação que a música possa causar no indivíduo.

Pensando ainda sobre as atividades a serem realizadas, tive inúmeras conversas com minha orientadora na época e procurei desenvolver uma série de atividades que despertasse o interesse dos alunos por uma forma diferente de perceber, sentir, fazer e ouvir música. Após muitas leituras, dúvidas e questionamentos eu consegui traçar um planejamento de aula. Realizamos um trabalho bem dinâmico com várias atividades: Construção de instrumentos a partir de materiais de sucata como latas, garrafas pet, tampinhas, potes entre outros. Fazendo um link com a aula de artes, realizei algumas atividades que fossem comuns às duas disciplinas e que acabaram se fundindo em uma só. Pedi aos alunos que desenhassem instrumentos musicais e pintassem para depois colar nos instrumentos construídos por eles. Por meio da escrita musical tradicional, utilizei figuras convencionais da escrita musical como colcheias, mínimas, semínimas, clave de sol, pausas entre outras e ensinei seus nomes e suas funções aos alunos através de jogos. A turma era muito falante então me aproveitei disso para introduzir o canto. Após uma sondagem sobre as músicas que os alunos gostavam, gravei-as em um cd e trouxe para sala de aula. Explorarmos essas músicas e os alunos tentaram descobrir através da apreciação das mesmas, quais instrumentos eram utilizados em sua execução. Realizamos ainda sonorização de histórias, e com relação a essa atividade destaco as palavras de (BERGMANN; TORRES, 2009 p. 197),

O processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, nessa perspectiva – unindo histórias e músicas – possibilita ao aluno explorar sua autonomia, desenvolvendo e exercitando sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção e sua criatividade. Esse indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças. Enfim, trabalhar com esse tipo de estratégia metodológica permite desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos.

A composição não ficou de fora. Com meu auxílio, os alunos criaram uma composição coletiva que foi cantada e tocada pela turma com os instrumentos que haviam sido construídos alguns dias antes. Os alunos confeccionaram também um cartaz musical onde eles puderam colar recordes de imagens que tivessem alguma relação com a música para eles.

Todo esse trabalho foi desenvolvido num período de dois meses. Para mim esse período foi de uma grande transformação de concepção de pensamento sobre escola, música e inclusão. Apesar de esse ter sido meu primeiro estágio em sala de aula, despertou-me outro tipo de olhar sobre possibilidades de trabalho e adaptação da música na sala de aula. Segundo (LOUREIRO; FRANÇA, 2005, p.136),

Realização

A música se constitui um dos melhores recursos motivacionais e mobilizadores para o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização, podendo assim auxiliar essa população de forma diferenciada.

Considerações finais

Em suma, meu aprendizado talvez tenha sido maior do que o aprendizado dos alunos isso porque, para trabalhar com essa turma, tive que recorrer a leituras diversas, conversas com profissionais da área da Musicoterapia e profissionais que já estavam habituados a trabalhar com turmas de inclusão.

Quando encerrei minhas atividades naquela escola alguns sentimentos me dominaram. O primeiro deles era o de felicidade pelo dever cumprido. Outros me faziam refletir e perceber que quando eu havia iniciado o trabalho com aquela turma, na verdade, era eu que precisava me incluir. Eram minhas concepções que mal estavam se estabelecendo em minha cabeça, mas já se encontravam defasadas.

Contudo, não poderia deixar me esquecer nem por um minuto que era eu o referencial daqueles alunos durante todas as nossas aulas de música.

Referências

BERGMANN, Leila Mury; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Vamos Cantar Histórias? *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. p.197.

BORNE, Leonardo. A perspectiva Humanista Em Educação Musical Especial e Inclusiva: Relato de Experiência. In: XII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2009. *Anais...*

GRIEBELER, Wilson Robson. Inclusão: Modo de fazer dúvidas e inquietações de um educador em relação a educação especial. In: XIII ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2010.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Inclusão Física Versus Integração: Função da Musicoterapia Na Iniciação E Educação Musical da Criança Portadora De Atraso Do Desenvolvimento Na Rede Regular De Ensino. In: ANPPOM – DÉCIMO QUINTO CONGRESSO, 2005. *Anais...* p.1323- 1330.

VIANA, Ana Célia de Lima. *A musicalização como meio de intervenção no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down*. Cidadania, ago. 2009. Disponível em: <<http://cidadania.fcl.com.br/cidadaniaempresarial/cidadania/2009/agosto/artigo.php>> Acesso em: 30 de mar. 2012.

Inclusão: o que é e quando estaremos prontos para ela?

Wilson Robson Griebeler (SESI)
wilsonxinho@yahoo.com.br

Resumo: Este projeto de pesquisa está sendo realizado visando a implementação de uma turma de educação musical para pessoas com deficiência, seja ela física ou mental, dentro das oficinas que ocorrem em um projeto de música na cidade de Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, será levado em conta a necessidade de adequação da estrutura física, como salas, banheiros, acessos aos locais de aulas e de circulação comum, mas neste primeiro momento, principalmente a formação dos professores, as características das turmas e as principais deficiências existentes com as quais já poderia estar sendo desenvolvida alguma atividade musical, sem que para isso haja a necessidade de grandes adequações do espaço, preparo pessoal ou aquisição de materiais e instrumentos diferenciados, visando esta inclusão. Para tanto, começam as conversas com pais, pessoas responsáveis pela adequação destes espaços e, também, com aqueles professores com os quais os alunos terão contato, de forma direta ou indireta, pois todos precisarão ter ao menos um mínimo conhecimento para lidarem com estes. Através deste trabalho, busca-se alcançar o máximo de preparo para a execução deste projeto e, desta forma, potencializar os benefícios trazidos pela música para estes alunos em questão e, diminuir as possibilidades de erros no decorrer deste processo educacional.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação inclusiva, Deficiência.

Introdução

A necessidade de viabilização e facilitação do acesso à educação musical para alunos que apresentem alguma deficiência já é bastante debatida e, não creio que ainda exista a necessidade de apontarmos os motivos pelos quais isso deva ocorrer. Se necessário for, basta dizer somente que todos e, digo todos mesmo, sem exceção, devem ter o direito ao contato com a educação musical.

Dentro das oficinas culturais integrantes de um projeto de ensino musical, no estado do Rio Grande do Sul, esta necessidade também já foi constatada, por meio da procura de familiares e amigos de pessoas com alguma deficiência física ou intelectual. Porém, antes de aceitarmos no projeto alguém com deficiência, precisamos ver se estamos preparados para recebê-lo, pois precisamos realizar uma inclusão de verdade e, não sermos apenas mais um espaço onde supostamente esta inclusão ocorre, mas que na realidade, é um local onde o aluno é apenas colocado junto aos outros, sem nem haver questionamento de suas necessidades específicas, sem nos preocuparmos se o mesmo está tendo desenvolvimento compatível com suas características e o que poderíamos mudar ou melhorar para que este desenvolvimento realmente ocorra da melhor maneira possível.

Por possuir curiosidade e ser pesquisador na área de inclusão de pessoas com deficiências, este interesse por parte da instituição onde trabalho me surgiu como um grande desafio, uma grande possibilidade de realizar alguns trabalhos voltados para este público e, começar a utilizar de forma mais concreta e prática os conhecimentos que venho buscando até o presente momento. Entretanto, sabendo que sou na equipe o único professor com este interesse, e com formação na área de educação inclusiva, também me questionei sobre o que isso pode significar, pois mesmo que de forma indireta estes alunos teriam contato com outros professores e, assim, haveria a necessidade de uma preparação básica para saberem reconhecer e lidar com as características de cada deficiência, principalmente nos momentos em que todo o grupo participa de atividades como práticas instrumentais em conjunto, apresentações, ou apenas confraternizações entre todos os integrantes do projeto. Isso certamente ocorrerá algumas vezes, até mesmo pela ideia de inclusão destes alunos nos espaços das oficinas, onde ocorre o restante das aulas, para que desta forma exista uma interação entre todos os participantes deste projeto.

Uma turma de alunos surdos?

Ao começarmos a realizar o levantamento das possibilidades de trabalho neste primeiro momento, pensando com que tipos de deficiências podemos trabalhar, sem que seja necessária uma grande adequação

Realização

do espaço ou aquisição de instrumentos, mobiliários, etc, houve o contato de uma escola voltada à educação de surdos. Particularmente fiquei bastante interessado em realizar este trabalho, tendo em vista que o projeto de pesquisa voltado para o trabalho de conclusão de uma especialização que fiz anteriormente foi baseado nesta deficiência e apresentado sob o nome de “Música para surdos: como ministrar aulas de música para pessoas com deficiência auditiva” (GRIEBELER, 2010).

Lembro-me de, nesta época, ter escutado um comentário de uma das pessoas que estavam próximas no momento em que se falou pela primeira vez na realização deste trabalho, que foi mais ou menos assim: “- aula de música para surdo, eu ouvi direito?” seguido de muitas gargalhadas. Seria um belo trocadilho, uma bela piada, caso não demonstrasse o total desconhecimento justamente daquelas pessoas participantes (mesmo que de forma indireta) deste projeto. Mas comentários como estes, oriundos de pais, amigos, ou até mesmo de pessoas que trabalham com alunos com deficiência auditiva, são bastante comuns quando se toca na questão da educação musical para surdos. Isso se deve ao fato da descrença por parte de quem nunca viu esta possibilidade como algo real, pois logo pensam que se a pessoa não pode escutar, logo não pode lidar com a música.

Historicamente temos vários relatos, mesmo de pessoas surdas, crendo que o fazer musical é algo somente cabível aos ouvintes, como podemos ver a seguir:

“(…) os pais não viam a possibilidade da inclusão natural da música no universo da filha surda, a não ser como forma de treinamento. Nesse caso, encontraram sua resistência ante um trabalho difícil e penoso. A música não foi oferecida como deleite, mas como instrumento de aprimoramento para que pudesse encobrir a marca estigmatizante da surdez (...). Portanto, essa história mostra uma jovem que, apesar de viver num mundo imerso em música, não se apropriou dela como um bem para si. Sua fala foi enfática: - Isso não é da minha vida (...) Não gosto!” (HAGUIARA – CERVELLINI, 2003, p. 191)

Entretanto, estudos como o apresentado na 87ª Assembléia Científica e Encontro Anual da Sociedade de Radiologia da América do Norte (em inglês RSNA) pelo Dr. Dean Shibata, professor de radiologia na Universidade de Washington afirmam que “a percepção das vibrações musicais pelos surdos é tão real quanto seu equivalente sonoro por serem ambos processados na mesma região do cérebro” (SHIBATA, 2001). Desta forma, supõe-se que alunos surdos possam sim ter um bom aprendizado nas aulas de música. Além de pesquisadores, outras pessoas também andam apostando na música voltada ao público surdo, como é o caso de muitos donos de casas noturnas, principalmente em países europeus, onde ocorre o sucesso das *raves* voltadas basicamente para surdos, mas que hoje em dia vem agregando várias pessoas que não possuem esta deficiência, mas que procuram estes locais por curiosidade, querendo conhecer ambientes onde a música pode ser “ouvida” por quem não pode ouvir.

Agora, se para os adultos surdos este contato musical traz tantos benefícios, podemos imaginar o quanto é ainda mais interessante para as crianças, como sugere Lellis (2000), ao dizer que:

“as experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para a criança especial cujas experiências são, algumas vezes, mais limitadas” (LELLIS, 2000, p. 28)

Um aluno autista em minha turma

Fomos procurados por uma mãe de um aluno com mais ou menos 17 anos que, sem saber do nosso interesse em implementarmos esta turma de educação inclusiva, veio até nós perguntando sobre a possibilidade de “aceitarmos” seu filho no projeto, já que “apesar” de autista, o mesmo gostava muito de música. Este discurso carregado de preconceito e negatividade saiu da própria mãe que, talvez já estivesse bastante cansada de ouvir respostas que a fizeram assimilar a informação de que o seu filho, por ser autista, não poderia participar de uma aula de música, quiçá aprender a tocar algum instrumento musical. Não são poucos os relatos de pessoas que apresentam esta síndrome e realizam um trabalho considerável relacionado não somente à música, mas também a outras artes.

Além disso, independentemente do grau de desenvolvimento deste aluno nas aulas de música, somente os benefícios trazidos para sua vida através desta prática já seriam interessantes, pois segundo Lehmann (1993), nada do que é ensinado na escola pode contribuir mais imediata e diretamente do que a música para melhorar as condições que promovem o crescimento individual e a qualidade de vida do estudante.

Resolvi então levar este aluno para conhecer os espaços das aulas de música e, entramos em uma sala contendo instrumentos de percussão, mas que naquele momento estava sendo utilizada para uma aula individual de contrabaixo acústico. Neste instante, no contato com a aluna ali presente e com este outro professor, o rapaz cumprimentou-os e até puxou assunto, repetindo os textos de chamadas televisivas de anúncios de novelas e outros programas de tv, o que nos deixou bastante intrigados com a sua capacidade de memorização.

Seguindo nesta apresentação do espaço, com o auxílio deste professor que lá estava, fui apresentando a este rapaz os instrumentos de percussão, como pandeiro, tumbadora, xilofone, bateria, entre outros. Quando mostramos a bateria, ele logo disse: “- bateria de rock”. E quando perguntamos se ele gostava de música, ele disse que gostava de música de rock, “Rock in Rio”. E depois mencionou também o Festival SWU.

Na sequência, passei por 3 tumbadores e, para mostrar-lhe o som, toquei em cada uma delas, enquanto este me seguia e, para nossa surpresa, repetia exatamente aquilo que eu fiz, demonstrando mais uma vez uma excelente capacidade de memorização de sons.

Ao sair da sala de aula, ele cumprimentou o professor que lá estava e mencionou a chamada de uma novela, onde dizia o que deveria acontecer no próximo capítulo.

Creio que este rapaz possa ter um excelente desenvolvimento com relação à educação musical, porém, por mais que se fale em inclusão, ainda ocorre de não ser permitido ou facilitado o acesso de pessoas com deficiência às aulas de música, como cita Viviane dos Santos Louro, ao questionar se:

“(…) será que na prática todas pessoas tem as mesmas oportunidades em relação ao ensino musical? Será que uma pessoa com deficiência, seja ela qual for, está inserida neste ‘todos’ que tanto dizem? (...)” (LOURO, 2006, p.25).

Questões a investigar

O objetivo principal é responder a questões como:

1. Com quais deficiências já poderíamos estar trabalhando, sem que fossem necessárias grandes mudanças ou adequações de estrutura física e aquisição de materiais ou instrumentos específicos para estas aulas?
2. Quais seriam as deficiências com as quais teríamos menor dificuldade de lidarmos em primeiro instante, até a melhor estruturação do projeto?
3. Quais as metodologias existentes hoje que visam à educação musical de alunos com deficiência?
4. Quais as deficiências encontradas entre os interessados em participar do projeto?
5. Com quais deficiências poderíamos trabalhar em uma mesma turma, sem que houvesse algum problema maior devido às características pessoais e de aprendizagem de cada um destes indivíduos envolvidos neste processo?

Metodologia de pesquisa

As metodologias utilizadas nesta pesquisa serão a pesquisa bibliográfica, buscando-se encontrar registros de projetos realizados até o momento com pessoas com diferentes deficiências e, também,

pesquisa de campo, no contato com pais, alunos, familiares e professores de outras disciplinas que já atuem junto aos possíveis alunos que participarão deste projeto, visando agregar informações que possam facilitar a implementação do mesmo.

Principais benefícios desta pesquisa

Através da realização desta, poderemos ter um maior conhecimento sobre diferentes deficiências e, desta forma poderemos realizar um trabalho de maior qualidade junto a educandos com tais características. Além disso, teremos um levantamento das reais necessidades e expectativas apresentadas por estes e por seus familiares com relação ao ensino de música para os mesmos, além de descobrirmos também as reais necessidades estruturais para que seja realizado este tipo de trabalho. Tudo isso será muito útil para educadores e profissionais atuantes em projetos de educação inclusiva, não somente no ensino de música, como também em outras disciplinas.

Referências:

GRIEBELER, Wilson R. *Música para surdos: como ministrar aulas de música para pessoas com deficiência auditiva*. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. 13. Porto Alegre.

HAGUIARA –CERVellini, Nadir. *A musicalidade do surdo, representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LEHMANN, P.R. *Panorama de la Educación Musical en el mundo*. In: GAINZA, Violeta H., La educación Musical Frente al Futuro: Enfoques interdisciplinarios desde la Fisiología, la Sociología, la Antropología. La Psicología y la Terapia. Buenos Aires: Guadalupe, 1993. p. 13-23.

LELLIS, Cláudia M.C.. *A educação musical especial e a musicoterapia*. In: Anais do ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 9. Belém, 2000. p.27-31.

LOURO, Viviane S.; ALONSO, Luís G.; ANDRADE, Alex F. de. *Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Do Autor, 2006.

SHIBATA, Dean. *Cérebros surdos se adaptam para 'sentir' a música*. EMEDIX, nov. 2001. Disponível em: <<http://emedix.uol.com.br/not/not2001/01nov27neu-uw-bod-surdez.php>>. Acesso em: 23 de mar. 2012.

Movimentos sociais e práticas musicais no contexto da periferia urbana de Londrina

Magali Kleber
magali.kleber@gmail.com
Cleusa Erilene Cacione
caci_cleusa@hotmail.com

Resumo: A pesquisa desenvolvida no âmbito da escola pública da periferia urbana de Londrina teve como objetivo investigar processos relacionados às práticas musicais juvenis, levantando as formas, conteúdos e sentidos desse fazer relacionando com a cultura escolar. Teve da participação de jovens de 14 a 18 anos, sendo um projeto piloto no sentido de aplicação de com a ajuda de instrumentos metodológicos que teve como função expor o tema através de informações detalhadas e alternativas para se lidar com ele. Nesse artigo, destacaremos produção do conhecimento pedagógico-musical relacionado às práticas musicais dos alunos da uma escola pública e concepções sócio-musicais na formação do educador. Propomo-nos a, disponibilizar a descrição e análise dos dados estatísticos obtidos mediante a aplicação de um questionário elaborado para tal fim, tendo sido um fato significativo no sentido de trazer à tona questões novas para a pesquisa em larga escala na área de educação musical, escola e movimentos sociais. A investigação, realizada entre 2007 e novembro de 2009, teve como finalidade a produção de um conhecimento mais aprofundado da cultura escolar, para subsidiar novas e/ou outros olhares nos sentidos de se propor metodologias, políticas, estratégias e ações públicas voltadas para a escola pública.

Palavras-chave: Movimentos sociais e práticas musicais, Educação Musical na escola pública, metodologia da pesquisa em Educação Musical.

Introdução

Este relatório final de pesquisa trata da produção do conhecimento pedagógico-musical relacionado às práticas musicais dos alunos da escola pública e concepções sócio-musicais na formação do educador musical no contexto escolar. Buscamos, assim, disponibilizar a descrição e análise dessa etapa do projeto. O relato refere-se às atividades do grupo de pesquisa¹ cuja investigação, realizada entre 2007 e novembro de 2009, teve como finalidade a produção de um conhecimento mais aprofundado da cultura escolar, para subsidiar novas e/ou outros olhares para se propor metodologias, políticas, estratégias e ações públicas voltadas para a escola pública.

Conforme o projeto de pesquisa apresentado no Edital CP19/2006 da Fundação Araucária (Secretaria da Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná – SETI) as estratégias buscaram atender aos objetivos: 1) Identificar e compreender as dinâmicas de inter-relacionamento entre os jovens estudantes da escola pública dos bairros selecionados, no que concerne aos estilos musicais, formas de autoaprendizagem, configurações e performances dos grupos musicais, função social no âmbito de suas comunidades; 2. Produzir conhecimento na área de educação musical capaz de subsidiar encaminhamentos e propostas de políticas públicas voltadas para a minimização da exclusão social e cultural das populações da periferia urbana.

Realizou-se mediante duas abordagens metodológicas: a primeira, um levantamento estatístico, por meio da aplicação de questionário em amostrado universo (100 jovens), buscando caracterizar o perfil dos(as) jovens, suas diversas formas de participação e percepções sobre o tema, a segunda, mediante a observação participativa.

Em relação às metas, o questionário resultou no mapeamento de alguns aspectos do perfil socioeconômico e cultural dos alunos apresentados no Apêndice 2. desse relatório. A elaboração do questionário possibilitou um grande aprendizado para os participantes da pesquisa, sobretudo porque foi elaborado e aplicado mediante as e aplicado baseado nas premissas da pesquisa quantitativa no campo da estatística, exigindo a orientação da especialista em estatística, professora Dr^a. Tiemi

¹ Educação Musical e Movimentos Sociais.

Matsuo². Esse processo revelou a necessidade de se realizar estudos dessa natureza quando se pretende focar políticas públicas em educação e a necessidade de geração de dados em larga escala.

Tal produção foi muito importante para o grupo, considerando que possibilitou realizar, mediante uma base de dados estatísticos, uma análise qualitativa ampliando o campo interpretativo sobre a temática. Diante disso, foi possível identificar as formas de participação dos grupos musicais nos movimentos sociais, modos de acesso aos aparelhos culturais da cidade, questões relacionadas ao gosto musical, expectativas em relação à vivências e fruição artísticas tanto dentro e fora da escola. A metodologia utilizada se valeu também de entrevistas livres, registro em áudio e vídeo. Entendido como um projeto piloto, ao realizarmos esse estudo abriram-se muitas possibilidades de atuação no contexto da cultura escolar, entendida para além do que se ensina e aprenda na sala de aula. Os atores sociais, nesse caso alunos da 7ª série, com predominância de jovens na faixa etária de 14 a 16 anos, mas abrangendo de 12 a 18 anos..

Houve uma satisfatória e importante produção de artigos acadêmico-científicos apresentados em eventos nacionais e internacionais, obtenção de bolsas de Iniciação Científica, banco de fotos e a produção de registros audiovisuais.

Sobre o campo empírico da pesquisa

O campo empírico para coleta de dados foi o Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, localizado na periferia urbana de Londrina, pertencente à esfera estadual da rede de ensino público do Paraná. O Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina nunca havia realizado uma pesquisa financiada na área de Educação Musical, iniciando-se com esse trabalho uma nova etapa para o curso: o envolvimento da universidade com a pesquisa na educação básica em contextos da periferia urbana.

O Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, existente há 39 anos e que, atualmente, congrega 416 alunos do ensino básico no período matutino, situa-se em uma região cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é considerado baixo, com população com pouco poder de compra. Tal situação é significativa, pois estudar música não seria possível se a universidade não se propusesse a desenvolver um projeto de música nessa escola. Trata-se de um campo pensado para se tornar um espaço de atuação envolvendo ensino-pesquisa-extensão, para que os futuros professores de música possam realizar seus estágios docentes.

Os resultados indicaram formas de acesso aos bens culturais, quais as atividades culturais que eram realizadas na escola, bem como possibilitaram inferências importantes no sentido de se pensar possibilidades para a melhoria do estágio curricular dos licenciandos e pontes mais eficientes entre o ensino superior e a educação básica. Indicou-se, ainda, formas de compreensão dos valores simbólicos e materiais, relacionados às práticas culturais e musicais dos atores sociais, bem como dos contextos diversificados do próprio cotidiano que são fundamentais para que se desenvolva um trabalho pedagógico-musical significativo para os alunos e para a escola, contribuindo para a concepção e elaboração do projeto político pedagógico de uma instituição de ensino público.

Realizar o estudo nessa escola justificou-se considerando que a produção de conhecimento sociopedagógico-musical oportunizou levantar e observar aspectos significativos do mundo sociocultural e musical inerente a aquele contexto, possibilitando ampliar a reflexão para subsidiar a análise e interpretação dos dados, para campos mais abrangentes em futuras pesquisas e intervenções. Destaca-se, ainda, que as descrições e análises se referem ao tempo e espaço em que foi realizado esse estudo de 2007 a 2009.

² Agradecemos a dedicação e competente assessoria da Professora Dr^a Tiemi Matsuo nessa etapa do projeto, sem a qual seria impossível realizarmos dessa forma o mapeamento proposto.

Fundamentação teórica e pressupostos metodológicos

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se na perspectiva de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A visão cultural da música proposta por Shepherd e Wicke (1997) reconhece a constituição social e cultural da música como uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos. A música compreendida como um elemento essencial na formação e persistência das sociedades, cuja característica ultrapassa a contribuição para a construção de um processo social e simbólico. Tal perspectiva centra-se no conceito cunhado pelo antropólogo Marcel Mauss (2003) sobre fenômenos sociais, analisando o “processo pedagógico-musical como um fato social total” (KLEBER, 2006), enfatizando o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. O processo de análise foi “recursivo e dinâmico” (MERRIAM, 1998, p. 155), concomitante à coleta de dados. A análise e interpretação dos dados coletados foram elaboradas a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006), a saber: 1) institucional; 2) histórica; 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem.

Aspectos da Metodologia

Considerando que as políticas públicas em educação requerem a prática de procedimentos estatísticos convalidados pela área, buscamos realizar um exercício introdutório nessa metodologia aliando à análise qualitativa dos dados coletados.

A coleta de dados que envolveu uma pesquisa de opinião para traçar o perfil dos jovens, pode possibilitar a obtenção de cadastro de jovens dispostos a participar da continuidade da pesquisa. Para tais objetivos, utilizou-se uma sondagem mediante um questionário aplicado em classes de alunos envolvidas com as práticas do estágio curricular dos discentes do curso, bem como envolvidos com esse projeto.

O foco foi uma turma da 8^a. Série do período matutino com 100 alunos, tendo alguns repetentes, mas com a média de idade em torno de 14 anos. Essa turma inclui, também, um aluno com necessidades especiais ligadas ao seu tempo de desenvolvimento cognitivo, que é mais lento que os demais processamentos. O questionário aplicado formado por 40 questões que abordavam o perfil dos (as) jovens pesquisados(as): educação, situação familiar, trabalho, mídia e acesso à cultura, além de suas percepções e práticas culturais, com mais foco nas práticas musicais. Foram realizadas várias versões para se chegar ao modelo apresentado. Em relação à questão das práticas musicais o questionário buscou afunilar indicadores que dessem conta dos seguintes aspectos: 1) repertório de escuta; 2) frequência em shows, concertos ou espetáculos musicais; 3) tipo acesso ao estudo sistemático de música em qualquer situação; 4) formas e natureza de práticas musicais desenvolvidas; 5) participação familiar. Os bolsistas de Iniciação Científica (IC) participaram do processo de construção desse instrumento, tendo oportunidade de contribuírem nas decisões e encaminhamentos. A equipe realizou a análise da apuração e a pesquisadora responsável pelo projeto elaborou relatório global.

O questionário aplicado contribuiu para a reflexão e a compreensão tanto no que diz respeito às concepções que esses alunos têm sobre música, quanto às questões relacionadas à prática docente dos estagiários do Curso de Licenciatura.

Tabela 1. Questionário: Movimentos Sociais e Práticas Musicais no Contexto da Periferia Urbana De Londrina

| Títulos dos blocos | | Quantidade de questões |
|--------------------|--|------------------------|
| I. | Perfil do candidato | 07 |
| II. | Educação | 10 |
| III. | Situação familiar | 02 |
| IV. | Trabalho | 03 |
| V. | Mídia e acesso à cultura e práticas musicais | |
| VI. | Participação, cultura e práticas musicais. | 08 |
| VII. | Dados do entrevistado | 10 |

Relatório Técnico Final apresentado à Fundação Araucária

Outro procedimento adotado refere-se à observação participante, realizada mediante o estágio curricular obrigatório e atividades extracurriculares que permitiam o trânsito dos licenciandos e pesquisadores no contexto escolar. Focou-se em fatores relacionados à subjetividade e intersubjetividade emergentes das práticas musicais envolvendo os atores sociais, considerando suas atitudes, processos de criação musical, comportamento e respostas diante das tarefas realizadas em classe de aula. Elaborar o questionário de acordo com o protocolo da pesquisa quantitativa e estatística foi o maior desafio em termos metodológicos, gerando necessidades de aprofundamento e um precioso conhecimento a ser aplicado nas próximas pesquisas que darão continuidade a essa pesquisa.

Indicadores do Questionário: Resultados e Discussão

O questionário aplicado envolveu um universo de 100 alunos da 7ª e 8ª série do período matutino. Considerando que o total de alunos que cursam essas duas series no Colégio totalizava 180estudantes, esse contingente refere-se a aproximadamente 60% do total dessa categoria de alunos do Colégio.

Perfil Do Grupo Estudado

Em relação à questão de gênero, idade, raça e religião temos o seguinte quadro que revela um equilíbrio entre o masculino e feminino.

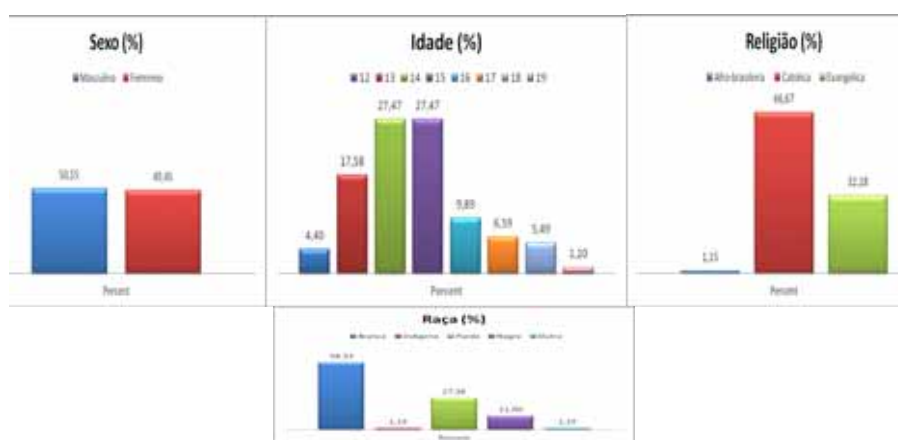


FIGURA 1 – Representação do gênero, idade, raça e religião.

A idade dos entrevistados revelou que os estudantes que cursam essas duas séries oscilam de 12 a 18 anos, com uma maior concentração entre 14 e 15 anos. Entretanto, a mistura de pré-adolescentes e estudantes já entrando na faixa etária adulta merece atenção para a análise. A prevalência da raça branca, bem como as predominância da religião cristã também é um dado que merece destaque como mostrar o gráfico.

A escola como espaço-tempo de participação

A pesquisa procurou saber dos (as) jovens estudantes se, durante os anos em questão (2007-2008), a escola realizou determinadas atividades, direta ou indiretamente, relacionadas com o estímulo e o exercício efetivo da participação, nos âmbitos cultural ou social-comunitário. Buscou saber, também, se tiveram acesso ou realizaram essas atividades fora da escola e, se aconteceram, em que contexto. As atividades podem ser caracterizadas como experiências de sociabilidade, como excursões e festas; de solidariedade, como ações comunitárias ou trabalhos sociais; de cultura, como apresentações de teatro, dança, música ou festivais culturais e finalmente, experiências que possibilitam o acesso a informações, como debates, filmes, seminários e visita a museus e exposições. Da mesma forma, procurou saber se os (as) jovens respondentes haviam ou não participado dessas atividades. Buscou-se, então, estabelecer a correlação entre a oferta por parte da instituição e o envolvimento dos (as) jovens alunos(as) nas atividades propostas.

A Figura 2 revelam as resultantes desses aspectos relacionados ao acesso à escola pública bem como a motivação dos estudantes para estar na escola, representado na Figura 2:

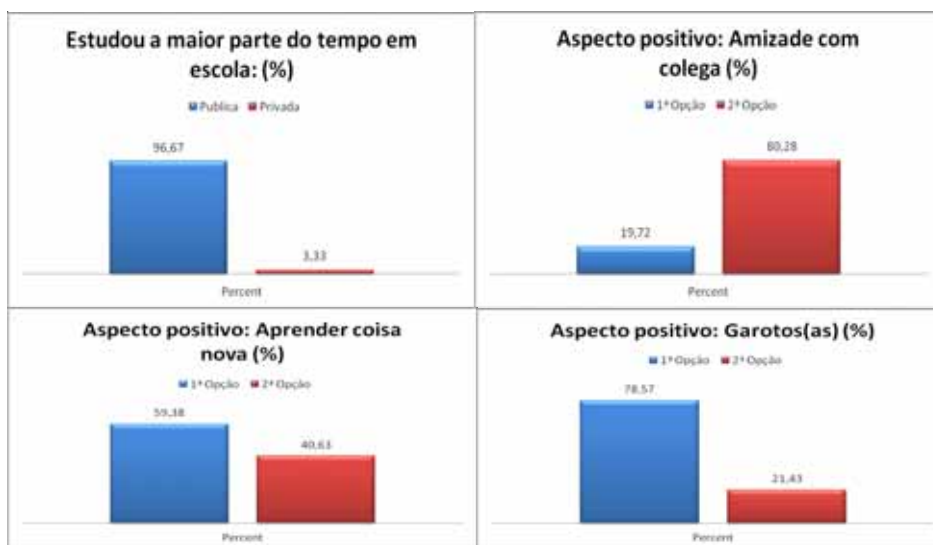


FIGURA 2 – A Escola como espaço tempo de participação

Para além do cotidiano das salas de aula, buscou levantar se as atividades de ARTE são realizadas ela escola – teatro dança, música e festivais culturais, filmes, debates, excursões, seminários, visitas a museus e exposições, por último, ações comunitárias e trabalhos sociais.

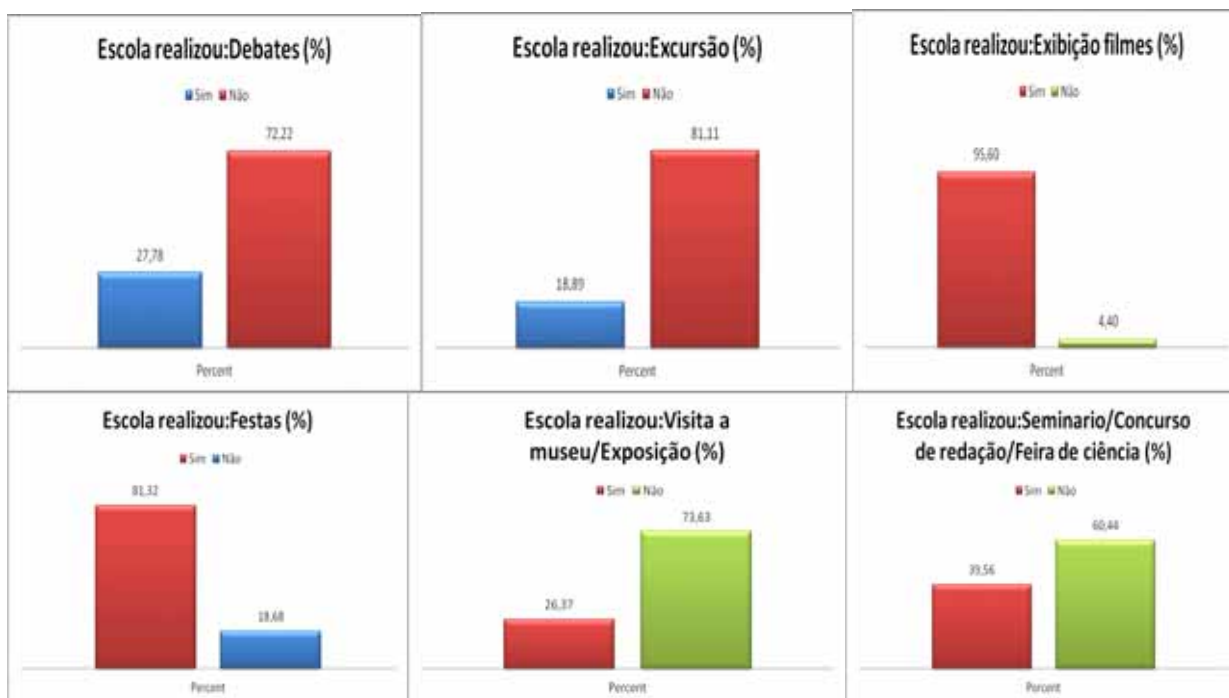


FIGURA 3 – O contexto escolar e a vida social dos estudantes

Com o intuito de cruzar as informações, elaboramos um bloco de questões sobre a participação nessas atividades o que revelou que se a escola oferece, existe a participação. As festas são as únicas atividades realizadas em proporção similar fora e dentro da escola. A oferta de excursões para os (as) jovens evidencia, de forma significativa, a falta de conexão com atividades fora dos processos de escolarização também naquilo que se refere ao uso das múltiplas possibilidades educativas dos espaços da cidade. A escola foca as atividades intramuros e não caminha, ou caminha muito pouco, pela cidade. Os filmes, seminários, debates e festas foram as atividades que contaram com a maior participação de alunos de ambos os sexos e classes sociais.



FIGURA 4 – Atividades proporcionadas pela escola.

Atividades da disciplina Arte

Esse alto percentual revelou que a escola tem realizado atividades de ARTES, como mostra a Figura 5:

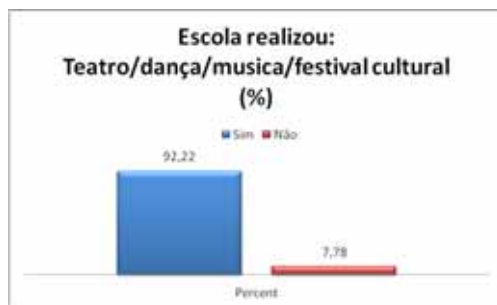


FIGURA 5 Atividades da disciplina de Artes

Especificamente em relação às especificidades da disciplina ARTE, a música e dança destacam-se com um percentual muito maior. Tais indicadores são coerentes com fatores como a ação dos estágios curriculares do curso de licenciatura em música ali realizados há 10 anos como mostra a Figura 6:

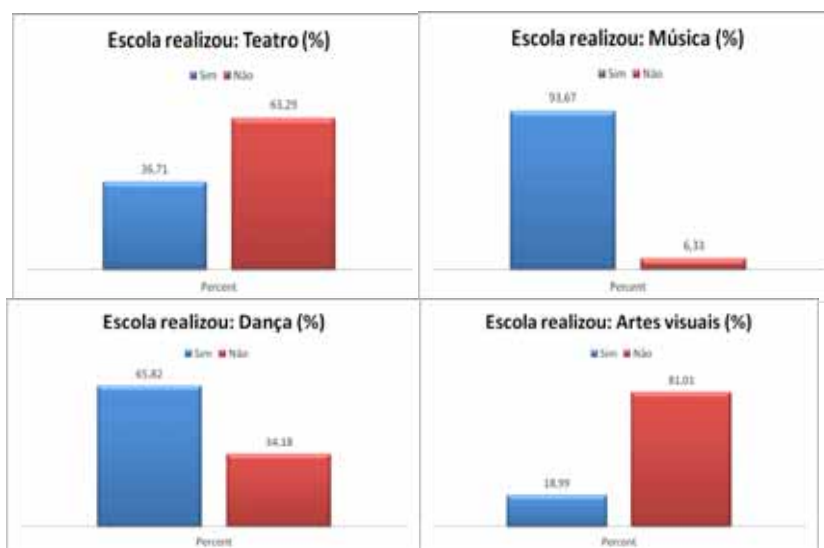


FIGURA 6 Música e Dança como atividade predominante na aula de Artes

Os gráficos abaixo revelam que quando a escola oferece as atividades de ARTE os alunos participam:

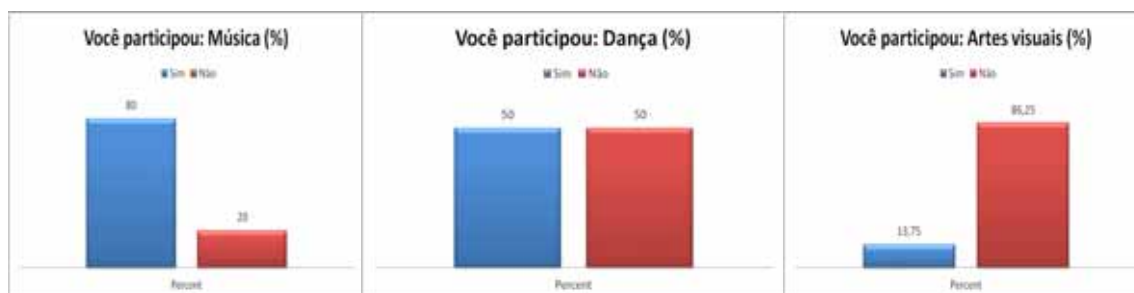


FIGURA 7 Participação em atividades artísticas

Atividades musicais da escola

Nesse quesito, buscou-se saber quais as atividades relacionadas às práticas musicais, repertório e gostos musicais eram praticados na escola. Os percentuais demonstram poucas possibilidades de acesso:

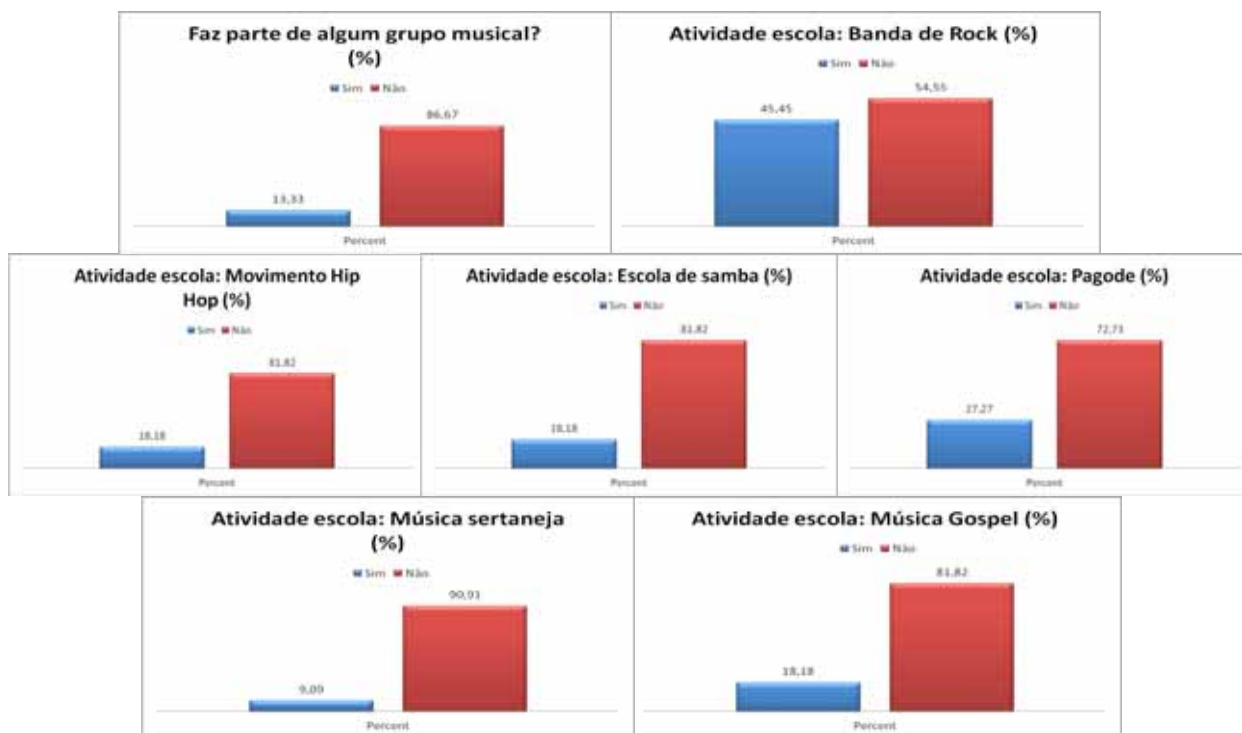


FIGURA 8 Atividades musicais extracurriculares realizadas pela escola.

Onde se aprende música

A Escola aparece, nessa sequência, como o lugar com maior acesso para se aprender música, como revelam os percentuais apresentados na Figura 9:

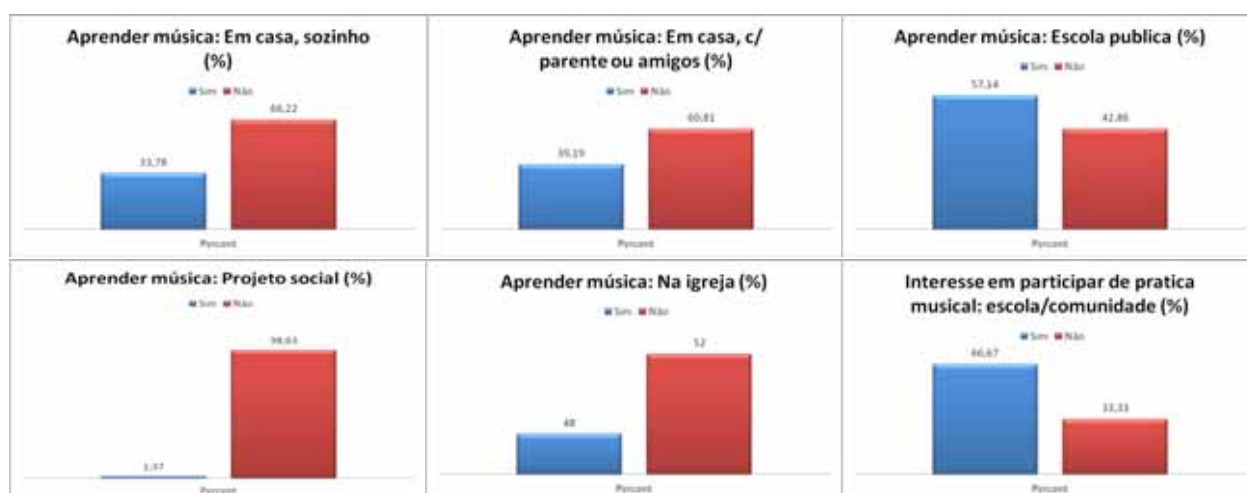


FIGURA 9 – A escola como local que proporciona aprendizagem de música

O Interesse Em Participar ou Aprender Música, como item do questionário revelou um índice percentual significativo como mostra a Figura 10:

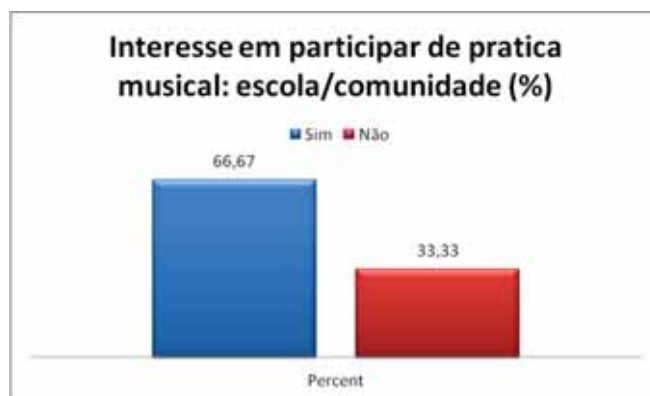


FIGURA 10 Interesse no aprendizado de música.

Aspectos a serem destacados

A pesquisa investigou as formas através das quais os estudantes da escola selecionada participam das atividades de ARTE e em especial a música, buscando descobrir possibilidades e motivações para esta participação. A metodologia adotada mostrou-se bastante apropriada para investigar o tema da participação junto a sujeitos que, na sua imensa maioria, não possuíam experiência participativa. Isso porque o Dia de Diálogo oferecia um espaço propício à participação e escuta daqueles (as) que não tinham o hábito de se expressar publicamente. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os (as) jovens indicaram questões sobre a participação para efeitos de pesquisa, eles (as) puderam vivenciá-la, também, mediante as aulas de música ministradas pelos estagiários. A pesquisa busca desvelar que tendo possibilidades, os estudantes podem ser engajados nas propostas participativas. A pesquisa revela ainda, como a escola pode potencializar as atividades ali oferecidas para o exercício da crítica e participação mediante as atividades artísticas. Para além do discurso corrente de que os (as) jovens não participam, são desinteressados(as), e alienados(as), constatou-se que grande parte dos(as) jovens deseja participar, entretanto, não encontra espaços que possibilitem tal inclusão cultural.

As formas de participação presentes no Estado e na sociedade civil são percebidas como muito distantes da realidade cotidiana dos (as) jovens investigados(as), que revelam ainda, de modo contundente, a existência de espaços interditados à participação, como cinemas, teatros, museus, espaços culturais. Pode-se observar que os lugares socialmente reconhecidos para a participação como as festas, acabam sendo um lugar não reconhecido como importante para esses (as) jovens.

Destaca-se aqui o papel da escola (a despeito dos problemas de qualidade) na construção das condições objetivas para esses (as) jovens – ampliação de repertório, ampliação das experiências de sociabilidade, de informações e conhecimentos. A escola ainda é um lugar reconhecido por eles como espaços para aprender, encontrar os amigos, relacionar-se com o sexo oposto, descobrir coisas. Ainda é um lugar valoroso para os jovens.

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os (as) jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam, sobretudo, para a oferta de conteúdos curriculares formais e se apresentam pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza extraescolar.

Nesse sentido, a música e outras especificidades artísticas podem contribuir para que a escola possa abrir mais espaços que estimulem práticas socioculturais e valores básicos. Para os (as) jovens da periferia urbana, essa abertura é ainda mais necessária, uma vez que a instituição escolar é espaço privilegiado, em alguns casos o único, para o acesso aos bens simbólicos que podem ser

produzidos pela experiência participativa.

A escola precisa estar preparada para cumprir esse papel. A boa aceitação dos alunos em relação às aulas de música e à proposta metodológica, se mostra nos percentuais indicadores.

Outra questão que se mostrou significativa para análise é aquela relacionada à família, ou seja, o envolvimento que outras pessoas que integram a família têm com música. Com um percentual de 45%, quase metade da sala possui alguém na família que tem um envolvimento com práticas musicais, isso reflete que apesar de restrito o acesso a atividades artísticas ligadas a música, de alguma forma as pessoas burlam as dificuldades e conseguem chegar até ela.

Considerações finais

O presente relatório expõe a análise dos aspectos considerados relevantes, cujos dados foram coletados mediante a pesquisa qualitativa com foco nas práticas musicais juvenis em uma escola de ensino fundamental II na periferia urbana de Londrina. O objetivo foi desenvolver um estudo no âmbito da cultura escolar, entendendo a escola como epicentro do processo pedagógico musical entendido como fato social total (KLEBER, 2006) partindo da abordagem de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados.

Diante da análise e interpretação dos dados destacamos a evidência das práticas musicais diversificadas no cotidiano dos atores sociais e a necessidade da construção de pontes entre o mundo acadêmico universitário e a comunidade com suas diversas formas de saberes. Buscou-se, mediante essa pesquisa, compreender as relações de sociabilidade que se estabelecem, interconectando diferentes dimensões socioculturais da sociedade, nos quais estão presentes os valores simbólicos com potencia para uma possível e real transformação social, quando considerados nos projetos políticos pedagógicos.

O entendimento acerca da construção de processos socioeducativos vem contribuir para uma maior consistência e no estabelecendo de correlações entre a pesquisa e o ensino enredando, de fato, sujeitos envolvidos na formação profissional do educador musical, quer seja parte do corpo docente, do corpo discente da Universidade e, principalmente aliando o contexto escolar da periferia urbana e seus atores sociais.

Referências

EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEBER, Magali. O. (2006) “A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.p

Processos de formação de professores de Educação Especial: construindo práticas docentes em música

Juliane Riboli Corrêa (UFSM)
julianeribolicorrea@yahoo.com.br

Resumo: O presente projeto de pesquisa está vinculado à linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e ao grupo de estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). A Educação Musical Especial é um tema que gradativamente tem obtido visibilidade e pesquisas no cenário da Educação Musical. Nesta linha investigativa, este projeto de pesquisa traz como objetivo geral compreender o processo de formação-ação musical e pedagógico-musical de professores de Educação Especial na relação com a sua docência. A revisão de literatura focaliza a Educação Especial, a Educação Musical Especial e formação-ação de professores trazendo autores como Mantoan (2003), Louro (2007), Josso (2010). Como aporte metodológico a pesquisa será desenvolvida com fundamentos da pesquisa participante, no sentido de enfatizar que, neste trabalho investigativo os envolvidos (pesquisador e pesquisados) são participantes do processo de construção dos dados. Além disso, a proposta deste projeto demanda um compromisso do pesquisador para com as necessidades, contextos, saberes e anseios que surgirem no decorrer do processo formativo em Educação Musical de professores de Educação Especial. A partir deste movimento de diálogo, reflexão, planejamento, ação, pretende-se problematizar e potencializar experiências formadoras para que estas sejam mediadoras de ações pedagógicas- musicais na docência dos professores de Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Musical, Formação de professores.

Este projeto de pesquisa advém de experiências pessoais de minha história como professora de Educação Especial e de vivências com Música que sempre estiveram presentes em minhas práticas pedagógicas na docência em Educação Especial. Acreditava ser esta ação pedagógica comum a todas as professoras de Educação Especial. Porém, num determinado período do ano de 2010 recebi uma mestrandia em minha Classe Especial, a qual queria realizar uma entrevista a respeito da minha visão da Música na Educação Especial. Na oportunidade, mencionou que não haviam professores de Educação Especial constantes em sua pesquisa que trabalhassem com Música. Fiquei a perguntar-me: Por quê?

Mas então, ao olhar a minha vida, toda recheada, conduzida e envolvida pela Música, percebi que minhas experiências musicais foram tão fortes, agradáveis e marcantes que ter a Música em minha prática docente na Educação Especial era algo intrínseco, nem questionava a sua importância pois estava naturalizada em mim a sua existência.

Então, estimulada a pensar acerca de minha prática, trazendo partes da minha vida pessoal e profissional e refletindo sobre a afirmativa de que a Música estaria ausente do trabalho da Educação Especial, estas constatações transformam-se nos inúmeros questionamentos que fundamentam e conduzem este projeto: Por que a Música não é utilizada na Educação Especial na realidade da cidade de Santa Maria? As professoras de Educação Especial passaram por experiências musicais que representaram uma formação em sua trajetória? Onde tiveram e quais foram suas experiências musicais? Lembram se elas existiram? Se existiram, como foram? Podem ser resgatadas e reelaboradas? Se não existiram ainda é possível vir a tê-las? De que forma? Com quais objetivos?

Diante destas questões, surge o problema de pesquisa que centra-se na investigação das razões pelas quais os professores de Educação Especial não utilizam a Música em suas práticas docentes e se a formação destes na área de Educação Musical pode potencializar a sua ação. Esse problema se apresenta na seguinte questão:

Como pensar uma formação em Educação Musical para professores de Educação Especial como mediadora de experiências que potencializem ações em suas práticas pedagógicas?

Procurando possibilidades de produzir conhecimentos e ações pedagógicas, buscando refletir sobre essa questão de pesquisa, apresento o objetivo geral da pesquisa que será compreender a formação musical e pedagógico-musical de professores de Educação Especial na relação com a sua docência, através de um processo de formação continuada. Para discutir acerca deste objeto de pesquisa apresento como objetivos específicos (a) discutir, junto a um grupo de professores de Educação Especial, acerca das relações entre Música e as práticas docentes em Educação Especial; (b)

entender como são estruturadas as proposições pedagógico-musicais de professores de Educação Especial, a partir de um curso de formação continuada e (c) averiguar as experiências musicais resultantes da formação em Educação Musical para professores de Educação Especial.

Caminhos a percorrer...

Para a realização de tais objetivos e impulsionada pelo desejo de estar profundamente envolvida nesta pesquisa como partícipe, integrante do processo de formação, optei por articular a pesquisa participante (BRANDÃO, 1992) e a pesquisa-formação (JOSSO, 2010). Nesse trabalho investigativo, pretendo que os envolvidos (pesquisados e pesquisador), sejam perpassados pelas experiências anteriores e posteriores a essa vivência e então possamos juntos refletir, organizar, planejar e trocar impressões e ações em relação ao nosso aprendizado.

Qualificamos esse cenário de “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano de aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto (s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual. (JOSSO, 2010, p. 71).

A articulação da pesquisa participante com a pesquisa-formação centra-se na interação do pesquisador na problemática vivenciada pelos pesquisados, para mobilizar os participantes a constituir-se nas experiências vivenciadas e assim potencializar sua formação. Desta forma, a pesquisa transforma-se em momento de opção por caminhos, em fazer escolhas que amparam-se nas experiências pessoais e nas expectativas de cada um, podendo potencializar um ‘caminhar para si’ enquanto é gestada a formação:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para ser um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2010, p.58).

A fim de que este objetivo seja atingido pretendo conhecer a realidade, as experiências e os anseios com relação a Música, tendo como lócus de pesquisa um curso de formação continuada em Educação Musical para professoras de Educação Especial, a ser organizado por mim como pesquisadora, em uma escola pública de Santa Maria.

A articulação entre pesquisa-formação e pesquisa participante torna latente a importância de se pensar, organizar, elaborar, planejar, enfim, de se realizar o processo formativo baseado nas questões advindas da realidade, das experiências e das necessidades de todos os envolvidos.

A formação musical de professores de Educação Especial

Abordar o tema formação docente é algo que há muito tem despertado o interesse e discussões de quem pensa e faz a educação, no intuito de resgatar o estado da arte da formação docente e criar fundamentos, alicerces para a construção de uma prática pedagógica com critérios alicerçados em conhecimentos de uma profissão: Ser professor.

Na legislação (Política Nacional de Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, resolução nº 2/2001, Declaração de Salamanca, LDB/96, entre outros.) encontra-se, acerca da formação docente para professores de Educação Especial, que esta deve ser enfatizada na formação continuada.

A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. [...] Deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Desta forma, entendo que a formação continuada deve levar em conta o processo de desenvolvimento profissional dos professores atuantes na Educação Especial, o qual é constituído por sua história de vida, de fazeres e saberes profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação. Portanto, a formação de professores de Educação Especial para a sua ação na Educação Musical, deve ser construída por experiências em cursos de formação continuada.

A Educação Musical na formação de professores não-especialistas em música, tem sido tema de investigações, dentre as quais salienta-se Bellochio (2000), Correa (2008), Furquim (2009), entre outros. No entanto, a temática da formação musical e pedagógico-musical a professores da Educação Especial apresenta uma produção ainda restrita. Dentre estes alguns preocupam-se em saber se há uso da Música na Educação Especial, (MORALES, 2010), outros destacam a formação dos professores de Música no trabalho com a Educação Especial (LOURO, 2006), outros se preocupam em como o professor de Música pode trabalhar com a inclusão e com o desenvolvimento de alunos com deficiência (LOURO, 2006; HIROTSU, 2008). No entanto, trabalhos sobre a formação musical do professor de Educação Especial não foram encontrados, até o momento, nesta pesquisa.

Enfim, pensa-se essa pesquisa a fim de que os professores de Educação Especial tenham experiências pedagógico-musicais que potencializem um trabalho contemplando todas as áreas do conhecimento dentre elas a Educação Musical, concebida e planejada como conhecimento, linguagem, expressão e não apenas mero recurso para outras atividades e objetivos.

[...] estou pensando e, trazendo exemplos de como professores não-especialistas podem realizar atividades musicais no cotidiano de suas atividades escolares e como essas transcendem concepções de que o trabalho realizado por estes profissionais da educação é de somente cantar com as crianças. (BELLOCHIO, 2000, p. 371).

Acredito que é preciso desenvolver estudos sobre a relação que o professor de Educação Especial estabelece com a Educação Musical, para que, compreendendo melhor esta relação se contribua mais efetivamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A Educação Musical e a Educação Especial

[...] se necessita de uma ampla transformação nas concepções e ações desenvolvidas 'sobre' e 'para' o ensino de Música na escola. Permanecer arraigado a conteúdos fechados, em áreas isoladas e em currículos alheios à situação do contexto cotidiano, pode levar ao estreitamento do que pode ser construído partindo da ação competente, ativa e crítica dos professores. (BELLOCHIO, 2004, p.3).

Penso a Música no contexto da Educação Especial sob a ideia acima expressa, pensada do ponto de vista da Educação Básica em geral.

Muitas vezes a Música na escola tem restringido-se a recreação, a apresentações em dias comemorativos, homenagens e outros. Além disso, faltam, para muitos professores, informações sobre os potenciais da Música nas escolas.

Neste sentido, alguns estudos vem contribuir a respeito do tema da Educação Musical Especial e dentre eles saliento Louro (2003), Hirotsu (2008), Morales (2009), Souza (2010).

Mas então, vale questionar: O que é Educação Musical? Como ela deve entrar nas escolas? Como deve ser e estar presente na escola e especificamente, na Educação Especial?

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu

campo de trabalho pertence toda a prática músico educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (Kraemer, 2000, p. 51).

A Educação Musical Especial possibilita conhecimento, desenvolvimento, inclusão e prazer em aprender. Mas é preciso que esta realidade ocorra pelas experiências musicais que professores e alunos possam vivenciar.

Sabemos o quanto o processo de inclusão pode ser complexo. É de uma responsabilidade ímpar promover a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas envolvidas neste processo de forma coerente e real.

Por esta razão, utilizar a Música não só como recurso, mas como linguagem, conhecimento e expressão, potencializará o aprender e o ensinar na Educação Especial e na Educação Musical. Incluir a Música na Educação Especial é possibilitar o desenvolvimento musical e global dos indivíduos.

Aprender Música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados, traçando paralelos entre o desenvolvimento e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo.

Há um certo equívoco entre os educadores de maneira geral ao se pensar a Música para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades como terapia ocupacional ou reabilitação, como estímulo a aquisição de novas habilidades, enfim, e não a consideram como possibilidade de expressão artística, meio de aprendizagem ou mesmo profissionalização para estes sujeitos.

Outro fator que compromete a Educação Musical Especial, diz respeito a falta de formação dos professores que trabalham com tal alunado. De um lado, os professores de Música que pouco sabem sobre a Educação Especial e de outro, professores de Educação Especial que pouco sabem de Música.

O ideal seria os professores de Música compreenderem e envolverem-se com propostas que incluíssem metodologias, recursos e materiais para o trabalho com o público alvo da educação inclusiva. Em contrapartida, a formação de professores de Educação Especial também precisaria destacar aspectos relevantes da Música.

Segundo Brito (2003), a Música é a promotora da integração do ser humano com o ambiente e a cultura. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios, remetendo para o território da experiência estética.

Nesta perspectiva, o educando deve ser respeitado em seu universo cultural, seu conhecimento musical prévio, bem como suas necessidades e interesses.

Brito menciona que “Koellreutter chamou a atenção para a necessidade de criação de um ensino personalizado, criativo, que respeite o aluno” (BRITO, 2003, p. 30). Conforme o citado, dá-se grande importância ao fato de que educadores devem “aprender a apreender do aluno” o que ensinar musicalmente.

Sob a ótica deste ensino individualizado, que considera fundamentalmente a pessoa, suas características físicas, sociais, culturais e sua história como indivíduo e como ser social é que se encontra a inclusão, seja ela com enfoque educacional, social, tecnológica, econômica, étnica, religiosa ou de qualquer outra vertente.

A Educação Musical Especial, nesta concepção inclusiva, deve destacar não o que limita o ser humano, mas o que é possível fazer para potencializá-lo além de suas limitações, isto é, como é possível produzir Música, criar, ter insights.

Deve-se possibilitar que o ambiente do fazer musical seja agregador e que, o professor (seja ele o professor de Educação Especial ou o professor de Música) se coloque de forma receptiva para aprender com seus alunos, facilitando a escuta e a forma com que estes recebem as diversas expressões sonoras, bem como a maneira como produzem Música para suas vidas.

Realização

Portanto, possibilitar que a Educação Musical se articule com a Educação Especial é mediar aos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades de decidir, de agir, de modificar sua formação, de se superar, de realizar algo que possam representar um encontro diferente com o mundo.

Proposta do curso de formação...

A proposta deste projeto é que se planeje, a partir dos anseios, conceitos, reflexões e participação dos pesquisados (professores de Educação Especial) um curso de formação em Educação Musical que potencialize ações pedagógico-musicais na prática docente dos envolvidos na pesquisa. Tal curso está pensado sob o seguinte cronograma:

Referências:

BELLOCHIO, Claudia R. *Pesquisando sobre a educação musical na formação de professores em curso de pedagogia: concepções e projetos em realização no contexto da UFSM/RS*. Curitiba: ENDIPE, 2004.

_____. Educação Musical: *Olhando e construindo na formação e ação de professores*. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, setembro de 2001.

BRANDÃO, Carlos R. *Escritos Abreviados*. São Paulo: Atlas, 1992.

BRITO, Teca A. *Educação Musical: uma caixa de música*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

CORREA, Aruna N. *Programa LEM: Tocar e Cantar: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008

DEL BEN, Luciana. *Sobre os sentidos do ensino de música na Educação Básica: Uma discussão a partir da Lei 11.769/08*. Música em Perspectiva, Vol. 2, No 1 (2009).

FURQUIM, Alexandra S. dos S. *A educação musical em escolas municipais de Camobi -Santa Maria/RS: um estudo com diretores*. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

HIROTSU, Aline. *A música como instrumento de mediação no desenvolvimento de alunos com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná. 2008.

Realização



JOSSO, Marie-Cristhine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EdipucRS, 2010.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.

LOURO, Viviane. *Educação musical e deficiência: Propostas Pedagógicas*. São Paulo:Estúdio dois, 2007.

_____. *Arte e responsabilidade social*. Santo André: TDT Artes, 2009.

MÁRSICO, Leda O. *A criança e a música*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MORALES, Daniela dos S. *Música na docência de educadoras especiais: um estudo em escolas de Santa Maria/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

SOUZA Catarina S. L. de. *Música e inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Música) –Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2010.

GT6
ESTÁGIOS

Realização



A formação do professor de música dentro do contexto de ensino integral: um relato de experiência

Aline Clissiane Ferreira da Silva (UEM)
a.clissiane@gmail.com

Resumo: Este texto traz em seu conteúdo a experiência de uma acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá. Objetiva por meio deste, relatar as primeiras impressões de uma acadêmica frente a uma sala de aula e suas dificuldades em relação à prática docente. Estando cursando a disciplina de Estágio Supervisionado I, foi necessário escolher um tema dentro dos conteúdos musicais e um local de atuação. O tema escolhido se refere à educação musical por meio da construção de instrumentos, considerando os diversos contribuintes que essa prática proporciona. O projeto aconteceu dentro do programa Mais Educação e se tratando de um programa que promove a extensão da jornada escolar, será aqui brevemente explanada a discussão que se tem feito sobre o ensino integral. O trabalho com a sala de aula que será aqui relatado já foi finalizado. Dessa forma, a reflexão quanto à prática pedagógica pode ser feita em relação ao processo metodológico como também em relação aos resultados obtidos. Também são relatadas as dificuldades encontradas dentro da sala de aula como indisciplina e ritmo a se conduzir as atividades, bem como a maneira encontrada para solucionar tais dificuldades. Além disso, também são especificados os obstáculos que o acadêmico, enquanto estagiário, pode encontrar em seu primeiro contato com a escola, produzindo assim uma interface do modo como ser professora.

Palavras-chaves: Educação integral, Formação do professor, Educação Musical.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar a experiência da prática pedagógica realizada na disciplina Estágio Supervisionado I, que aconteceu no terceiro ano de graduação, do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá. O estágio tem por objetivo viabilizar aos estagiários a reflexão teórica sobre a prática para que se consolide a formação do professor de Educação Básica.

O curso de Licenciatura em Educação Musical da UEM proporciona ao acadêmico a disciplina de estágio I (obrigatório) no terceiro ano de graduação. Sendo assim, no ano de 2011, iniciei minha prática pedagógica com uma orientação formal de planejamento. O curso conta com dois anos de estágio e espera que dentro desse período o acadêmico tenha vivenciado dois contextos: escolar e não escolar.

O espaço escolhido para a realização do estágio supervisionado foi a oficina de música do programa Mais Educação que acontece em uma escola pública da cidade de Maringá.

Meu projeto de estágio propôs o ensino musical por meio da construção de instrumentos. A proposta consistiu em sensibilizar os alunos, proporcionar vivências com materiais sonoros e a construção de instrumentos feita pelas mãos dos próprios alunos. O projeto traz a importância que a construção instrumental tem para a formação do aluno e especificamente da criança. Brito ressalta que “a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos” (BRITO, 2003, p. 69).

Na tentativa de expandir a educação para além dos conteúdos educacionais básicos, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) implantou o programa Mais Educação:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, 2012, p. 5).

A educação integral

A questão de educação integral está em foco atualmente. A formação integral do indivíduo tem se tornado um assunto bastante discutido e se mostrado de vital importância para a sociedade em que estamos vivendo. Ampliar a jornada escolar é uma proposta já implantada na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), estabelecendo que “a ampliação da jornada escolar seja feita progressivamente” (BRASIL, 2012). Para uma visão mais clara do assunto, faço uma breve explanação histórica de conceitos sobre educação integral.

A pedagogia libertária entende que a educação é justificada na formação do cidadão. Logo, a ação do educador está em disponibilizar os conteúdos, mas nunca de exigir a absorção dos conceitos. A utilização dos conceitos se dá a partir do interesse do aluno. Entretanto, é necessário que o professor induza o aluno a ter interesse. Se o aluno se mostra desinteressado ou desvinculado do grupo é responsabilidade do mesmo grupo em integrá-lo ao meio. O escolanovismo procura considerar as individualidades do sujeito acreditando que assim poderá construir uma sociedade democrática. No mandato de Leonel Brizola, o antropólogo Darcy Ribeiro sugeriu uma inovação na educação pública. Acreditava que a qualidade das escolas públicas poderiam ser melhoradas com a extensão da jornada escolar. Sendo assim, implantou os CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública) que ofereciam aulas durante todo o dia abrangendo a educação formal e a educação relacionada a Artes, Cultura e Esportes, ofereciam também refeições, atendimento médico e atendimento odontológico. Esse modelo se assemelha bastante ao programa Mais educação implantado pela SECAD.

Pode-se perceber, que a construção do conhecimento a partir do que o aluno tem e a objetividade em formá-lo para a sociedade é o conteúdo principal dessa pedagogia. Sendo assim, podemos afirmar que o conceito de integridade do aluno não é um assunto inteiramente novo e que o aumento da jornada escolar não é assunto tão remoto, partindo do pressuposto de que os centros integrados de educação pública implantados por Darcy Ribeiro, estavam atuando no período do mandato de Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Mas podemos afirmar que “educação integral também se trata de empreitada de difícil consecução” (COELHO, 2004).

Agora nos vemos na necessidade de retomar esse tipo de ensino e simultaneamente de resignificar o conceito de Ensino Integral. Quanto ao conceito, a discussão que se faz é se o termo esta relacionado apenas com o período de permanência na escola, ou com a objetividade do ensino. No que diz respeito à eficiência Maura Penna traz Paro como grifo do autor nos apontando que:

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão é que, antes (e este é um ‘antes’ lógico e não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integridade do ato de educar. (PARO, apud PENNA, 2010, p. 144).

Ainda falando sobre os tempos atuais, pode-se concluir ao término desta breve explanação, que trata de “promover um aprendizado da vida em comunidade, em torno de um conjunto de valores coletivamente construídos, comprometidos com a liberdade e a solidariedade” (GALLO, 2011, p. 1).

Mais Educação

Atualmente encontramos a atuação do ensino integral dentro do programa Mais Educação. O programa Mais educação foi criado pela SECAD (secretaria de educação continuada, alfabetização e diversificada) com o intuito de propiciar ao aluno uma visão mais ampla em relação a diversos conteúdos. Em outras palavras, o Mais Educação procura se desvincular da política centrada apenas nos conteúdos

formais do ensino básico oferecendo também oficinas relacionadas com as diversas faculdades que envolvem principalmente as ciências humanas.

O programa oferece diversos macro-campos relacionados com saúde, lazer, esporte entre outros. Dentro do macro-campo de cultura e arte e mais especificamente da área de música, o programa tem expectativa para oficinas de canto-corais, hip hop e flauta doce. O público alvo do programa se baseia na situação sócio-econômica do aluno, ou seja, as vagas são disponibilizadas a alunos com defasagem de série, vulnerabilidade social ou sem assistência.

Apesar das delimitações sugeridas para cada macro-campo, as escolas têm admitido estagiários que queiram implantar algum projeto, desde que esteja relacionado com algum macro-campo, e assim seja suprida a escassez de profissionais da área.

Não são todos os alunos da escola que participam. É feita uma seleção de alunos com base em alguns critérios como: estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; líderes positivos; estudantes em defasagem de idade; estudante de séries onde se encontram índices de defasagem/repetência. (BRASIL, 2012, p. 13)

O programa também abre espaço para a atuação de ‘professores comunitários’ sendo necessário que seja constatado nesses ‘professores’ qualidades como: atentar para opiniões da comunidade e saber trabalhar coletivamente; apoiar novas idéias; ter um bom relacionamento com crianças, adolescentes e jovens sabendo ouvi-los.

Segundo o documento disponibilizado pelo MEC, o diretor da escola em que o Mais educação é implantado deve se portar da seguinte maneira: tecer as relações interpessoais; promover a participação de todos no processo de tomadas decisões; prever estratégias para solucionar problemas; promover debates a respeito da educação integral; Enfim, cabe ao diretor, principalmente, mediar os conteúdos entre escola e comunidade.

Projeto de estágio

O projeto de estágio foi realizado na Escola Municipal Mariana Viana Dias semanalmente. No início do trabalho, quando procurei pela diretora da escola e pela coordenadora do programa elas solicitaram que fosse compartilhado o conteúdo com mais de uma turma, independente do estágio supervisionado. Inicialmente ministrava 3 turmas permanecendo um turno completo na escola, atualmente administro duas turmas. Cada aula tem duração de 1h15min, sendo que na primeira turma as crianças utilizam em torno de 20 minutos para o lanche. As turmas são constituídas em média por 20 alunos com faixa etária de entre 10 e 12 anos.

A especificidade do estágio está no modo como essa educação acontece, partindo do pressuposto de que a elaboração de instrumentos contribui em diversos aspectos para a construção do conhecimento da área e contribui para a formação integral do aluno, os conteúdos relacionados com a música foram trabalhados por meio da construção de instrumentos sonoros.

A metodologia utilizada não é totalmente fechada, considerando que para uma aula dinâmica não é viável a utilização isolada de apenas um método. Mas se fossemos definir um método generalizado estaríamos nos firmando no tripé: apreciação, execução, criação.

A construção dos instrumentos foi feita basicamente com tubos. No primeiro semestre utilizamos tubos percussivos trazidos pela professora. No segundo semestre, foram utilizados tubos melódicos construídos pelos próprios alunos. Parte da construção pôde ser realizada na sala de aula, mas quando houve necessidade de fazer orifícios, em flautas, por exemplo, foi realizado por uma pessoa fora do tempo de aula, deixando os alunos encarregados somente de demarcar as medidas.

Posterior ao exercício de construção dos instrumentos, especialmente da flauta, foram trabalhadas atividades de exploração sonora, execução musical, composição e realizada uma apresentação à escola e comunidade.

A escolha pelo tema ‘construção de instrumentos’ ocorreu devido à minha curiosidade em trabalhar esse conteúdo dentro do ambiente escolar. Entretanto, toda a prática se baseou em poucas referências, uma vez que o material bibliográfico que diz respeito a essa prática é bastante escasso. É possível encontrar outros trabalhos que fazem discussão em relação a construção de instrumentos (KANDUS, 2006; KRUMMENAUER, 2009), porém dentro da educação musical o tema é pouco discutido.

Entretanto é possível encontrar trabalhos como a oficina de construção de instrumentos, desenvolvido por Teca Alencar de Brito. Este trabalho, que teve como público alvo o infantil, foi o que originou o livro “música na educação infantil”, onde a autora traz o relato de todo o processo pedagógico realizado com as crianças, o resultado do material produzido por elas, bem como a reflexão da autora quanto aos benefícios ofertados por essa prática. Segundo ela,

a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. É muito útil construir decifrando “mistérios”, dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir e produzir. (BRITO, 2003).

Júlio Feliz (2002) é um autor que traz inúmeras possibilidades de instrumentos facilmente confeccionados. Embora o objetivo do seu trabalho não seja a prática pedagógica no contexto escolar, o material se mostrou de relevante importância para o desenvolvimento deste trabalho, pois se mostrou um recurso didático para mim enquanto professora e, responsável pelo desenvolvimento do conteúdo na sala de aula.

Desafios em sala de aula

Como as aulas acontecem em uma sala de aula comum, é necessário que as carteiras e cadeiras sejam organizadas ao início da aula. Com a ajuda dos alunos, organizamos a sala de modo que o centro fique livre com um círculo formado por cadeiras. Considerando que os alunos estavam acordados desde as sete horas da manhã, é justificado o fato de a maioria estar com sono na primeira aula depois do almoço. Juntamente com minha orientadora, desenvolvemos atividades que propiciassem a movimentação dos alunos durante a aula e assim a maioria passou a ser aquela que se envolvia, embora permanecessem alguns alunos cansados. Sendo assim, as cadeiras que formavam o círculo ficavam apenas de respaldo para no caso de haver uma desorganização durante as atividades.

Às 13hs35min, os alunos têm de se deslocar da sala de aula para o refeitório para comerem uma fruta. Esse intervalo deveria durar em torno de 15 minutos. Entretanto, usavam 15 minutos para ir ao refeitório e comer e mais 10 minutos para a organização dos alunos e retorno à sala. Desse modo, não era possível que se cumprisse todo o planejamento, de maneira que nos relatórios sempre se registrava a descrição parcial das atividades contidas no planejamento. Refletindo sobre isso, me disponibilizei a fazer um combinado com eles. A aula foi iniciada com uma atividade simples de climatização e em seguida conversamos sobre o grande espaço de tempo utilizado no horário do lanche refletindo sobre o prejuízo que isso estava trazendo para a aula de música.

Após o intervalo do lanche, as crianças voltavam bastante agitadas e a dificuldade de obter silêncio era extrema.

Para isso, usei o comando: “[professora] quem esta me ouvindo bata uma palma! [alunos] clap! [professora] quem esta me ouvindo bata duas palmas [alunos] clap, clap!” No início funcionou muito bem, mas com o passar das aulas, os alunos já sabiam o que eu iria falar e ao invés de se concentrarem em bater as palmas, tentavam (todos de uma vez só) falar a mesma frase junto comigo, tornando o barulho mais intenso. Sendo assim, conversei com eles sobre quais os benefícios de ficar em silêncio, sobre as diversas atividades que poderíamos realizar e sobre a confiança que eles me passariam se fossem capaz de colaborar com a aula. A partir de então, quando a sala está sonoramente desorganizada, a atividade é interrompida e espero pacientemente até que a sala esteja novamente em condições de prosseguir. Não é um trabalho

concluído, ainda deve-se melhorar em relação à este aspecto, porém considero que houve uma grande melhora dentro desse período em que estamos trabalhando juntos.

Outra dificuldade encontrada, percebida no decorrer das aulas se refere à frequência dos alunos. Pelo fato das disciplinas do contra-turno escolar serem optativas e não necessitarem de avaliação, os alunos não se sentem na obrigação de frequentar as aulas vespertinas. Além disso, as aulas de reforço também acontecem no contra-turno de forma que alguns alunos têm que se ausentar no meio da aula para participarem dessas aulas. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem aconteceu de forma linear para a maioria dos alunos, mas para alguns, o conteúdos ficaram sem alguns preenchimentos. Em algumas aulas tive a oportunidade de gravar um ensaio produzido pelos alunos e mostrei a gravação para eles na aula seguinte, vários dos que assistiram à gravação não haviam participado da mesma, ficando menos motivados do que os demais.

Podem continuar brincando...

É evidente que a dificuldade de ser professora não se limita à sala de aula. As dificuldades de ser um professor engloba: relacionamento com os demais funcionários, materiais para a utilização em sala de aula e, no caso do meu projeto, verba para a compra de materiais.

Quanto ao relacionamento com os demais funcionários pude perceber uma resistência da maioria dos professores, tanto no que diz respeito a mim como estagiária, aparentemente vista sem competência e sem experiência, quanto ao conteúdo da minha oficina, considerando que a percepção de algumas professoras em relação à música tenha se mostrado como a de uma disciplina sem produção de conhecimento. Em diversas aulas fui interrompida por professores que iam à minha sala e ficavam por alguns minutos mexendo no armário, para no final saírem sem material algum. Outras situações foram mais diretas, vivenciei ocasiões em que a professora pediu licença dizendo: estou só vendo como é a aula de música!

Uma situação parecida e que dá o nome deste subtítulo aconteceu por meio da professora de reforço. A professora abriu a porta e pediu licença para chamar alguns alunos como era de costume. Ao término da convocação e antes de fechar a porta disse: muito obrigado, podem continuar brincando! Essa frase me abalou bastante naquele momento. Tive a sensação de ser considerada apenas como alguém que preenche o tempo, diferente de professoras como ela que trabalham “verdadeiramente”. Ocasiões como essas, mostram que a visão do professor de música ainda não está se mostrando como realmente é, neste caso, o fato de trabalhar com o ensino infantil e por estar atuando em um programa de extensão da jornada escolar, o aspecto distorcido da disciplina se acentua ainda mais para uma definição vazia e sem conteúdo.

Sinto que a dificuldade de obter o respeito dos demais profissionais tem se tornado uma difícil tarefa. Sendo assim, a oportunidade do estágio obrigatório não serve apenas para situar o acadêmico à uma sala de aula, mas também para que este saiba como se relacionar com os demais profissionais. Considerando que o acadêmico está em uma situação de teste, estar dentro da universidade e estar munido de uma orientação tornam o desafio menos perigoso. Sendo assim, “parece não haver dúvidas de que a orientação é de suma importância na formação do professor de música” (FIALHO, 2006.p 62).

Conclusão

A realização deste projeto e mostrou de suma importância para a minha formação. O objetivo da disciplina de Estágio Supervisionado viabiliza a experiência em sala de aula com o respaldo de profissionais orientadores. Sobre isso Cury destaca que “as instituições formadoras deverão ser o móvel inicial da construção de uma nova cultura institucional de formação específica de docentes

que deverão atuar na educação básica” (CURY apud BEINEKE, 2004) dessa forma, a universidade proporciona um ambiente para experimentação de possibilidades metodológicas.

Além do conhecimento em relação à construção de instrumentos, essa prática contribuiu primeiramente para a minha formação enquanto educadora. Estando dentro de uma sala de aula a dinâmica se faz necessária. Não se pode prever tudo e é necessário saber lidar com as situações do cotidiano. Mateiro (2003) discute esse assunto quando diz:

preparar-se – para o contato com a prática, não só no sentido teórico-pedagógico, mas também para as especificidades cotidianas, sejam burocráticas ou no âmbito das relações profissionais, para que possa exercer o uso de seus direitos e deveres, construindo sua auto-estima enquanto sujeito no processo de construção do conhecimento. (MATEIRO, 2003).

Com a realização dessa prática, foi possível constatar que conteúdos musicais pertinentes a sala de aula podem ser facilmente alcançados por meio da construção de instrumentos. Além dos conteúdos principais (altura, duração, intensidade, timbre, melodia e ritmo) também se torna possível a discussão de outros conteúdos como a acústica, promovendo dessa forma a interdisciplinaridade.

Referências

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

BRASIL. Legislação Brasileira atualizada diariamente. JUS BRASIL. Legislação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2701063/art-34-da-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em: 31 março 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Passo a Passo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em 31 março 2012.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003, 204 p. COELHO, Lígia Martha. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, n.27, 2004, Caxambu, 2004, p. 1-19.

FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos* Manual de construção e sugestões de utilização. Ed. Oeste. Campo Grande, 2002, p. 116.

FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos* Manual de construção e sugestões de utilização. Ed. Oeste. Campo Grande, 2002, p. 116.

FIALHO, Vânia Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2006, p. 52-64.

GALLO, Sílvio. Educação Integral. In: WORKSHOP NO CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011, Florianópolis, 2011, p.2.

KANDUS, Alejandra; GUTMANN, Friedrich Wolfgang; CASTILHO, Caio Mário Castro de. *A física das oscilações mecânicas em instrumentos musicais: exemplo do berimbau*. *Revista brasileira de ensino de física*, v.28, n.4, p. 427-433, 2006.

KRUMMMENAUER, Wilson Leandro; PASQUALETTO, Terrimar Ignácio; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da. *O uso de instrumentos musicais como ferramenta motivadora para o ensino de acústica no ensino médio*. *Física na escola*, v. 10, n, 2, 2009.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de Planejamento. *Revista a ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 89-95, set. 2003.

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./jun. 2011.

Educação Musical no Curso de Pedagogia: estágio de docência CAPES

Aline Lucas Guterres (UFRGS/CAPES)

alineguterres@gmail.com

Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS/CAPES)

Resumo: Este trabalho relata minha experiência como bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação, em estágio de docência realizado na disciplina Educação Musical do curso de graduação em Pedagogia de uma instituição federal. O estágio realizou-se no primeiro semestre de 2011 e consistiu em reuniões com a professora responsável, duas semanas de observação, seguidas de cinco semanas de aula ou 15 horas/aula de estágio. As aulas foram organizadas a partir dos conteúdos previstos no plano ensino da disciplina e tiveram por objetivo oportunizar aos estudantes experiências musicais relacionadas à fundamentação teórica da prática e ensino de Música e refletir sobre a legislação e o papel do professor unidocente no ensino de música na Educação Básica. Focando a importância da disciplina, o papel das estudantes professoras na educação musical dos seus alunos e a concepção atual de música e educação musical. Este artigo reproduz recortes do caminho percorrido durante o estágio, descrevendo algumas propostas de atividades e conteúdos trabalhados. Aborda as experiências musicais das estudantes em sua formação e as expectativas sobre a disciplina, bem como as suas concepções sobre música. A experiência docente permitiu conhecer os conteúdos musicais abordados no curso de Pedagogia e refletir sobre o modo como as futuras professoras concebem a música na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Musical, Formação docente, Ensino Superior.

Introdução

Durante o primeiro semestre letivo de 2011 realizei estágio de docência como mestranda e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. O estágio foi realizado na disciplina Educação Musical¹, do curso de graduação em Pedagogia da mesma instituição. A disciplina está vinculada ao Departamento de Estudos Especializados, sendo oferecida no quarto semestre do curso de Pedagogia, em caráter obrigatório, e ao curso de Licenciatura em Dança como disciplina Complementar. A disciplina também oferece vagas ao Programa de Educação Continuada – PEC, oferecido à comunidade em geral.

O estágio consistiu em duas observações e cinco aulas de 3 horas cada, totalizando 15 horas/aula. A professora responsável manteve-se presente em todas as aulas para auxílio e orientação. As propostas de trabalho foram organizadas a partir dos conteúdos do plano de ensino da disciplina. Os objetivos gerais do plano de trabalho docente como estagiária foi oportunizar experiências musicais às estudantes de pedagogia relacionados à fundamentação teórica da prática e ensino de Música, refletindo sobre a legislação e o papel do professor unidocente na formação musical dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. As observações realizadas tiveram por objetivo conhecer o contexto da disciplina, as experiências propostas às estudantes e a metodologia de ensino da disciplina, ou seja, conhecer a realidade de uma turma de ensino superior estudando educação musical.

A partir das observações e diálogos com as estudantes pude perceber que, apesar de algumas já estarem atuando como professoras nas escolas, não possuíam conhecimento sobre o papel do ensino das artes no ensino fundamental e desconheciam o ensino da música como parte do ensino das artes. A compreensão das estudantes sobre as aulas de música mostrou-se diretamente relacionado à suas experiências em atividades musicais com crianças no contexto da escola onde trabalhavam ou realizavam seus estágios. O interesse pela disciplina, em grande parte, deve-se ao seu caráter prático, ou seja, de produção de repertório e atividades práticas para a sala de aula.

Neste relato há descrição dos objetivos e alguns procedimentos da segunda, terceira e quinta aulas ministradas.

¹ EDU 3061 Educação Musical (turmas A e B) Prof^a Dr^a. Leda de A. Maffioletti.

Descrição do contexto

O plano de ensino da disciplina Educação Musical prevê os conteúdos e procedimentos do ensino de música desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo também a educação de jovens e adultos (EJA). O estágio ocorreu nos primeiros encontros da disciplina. A turma era composta por 22 estudantes do curso de Pedagogia, sendo uma delas oriunda do curso de Licenciatura em Dança e uma aluna do Programa PEC. As aulas eram semanais com duração de 3 horas.

Inicialmente as estudantes mostraram-se muito tímidas nas propostas de canto em conjunto, brincadeiras cantadas e de roda; com o desenrolar das aulas foram se familiarizando com as propostas e sentindo-se mais à vontade para participar das aulas.

Atividades de planejamento

Quais foram os meus principais objetivos como professora de música para trabalhar com as estudantes da pedagogia?

Durantes as reuniões de planejamento ficou evidente a necessidade de reconhecer a importância e valorizar o conteúdo musical experienciado nas práticas cotidianas das estudantes com a música. Conforme Jusamara Souza (2000) o valor pedagógico da utilização da música do cotidiano dos alunos na educação musical está em reconhecer tanto a importância pedagógica do que o aluno traz para a escola quanto às necessidades e experiências musicais do aluno. Dessa forma é possível transformar a prática pedagógica musical do professor numa ação pedagógica significativa. Mostrou-se importante também conhecer e discutir o lugar da música na escola básica conhecendo a legislação vigente e a história da educação musical no Brasil. Outro aspecto relevante foi oportunizar o fazer musical através da composição como estratégia pedagógica (ver GUTERRES, 2012) utilizando recursos corporais, sons do ambiente e instrumentos musicais, demonstrando ser possível, independente dos recursos da escola conseguir proporcionar tarefas de criação musical na escola.

Uma característica das aulas de música que possivelmente pode provocar o desinteresse dos alunos é a dificuldade existente nas escolas para a prática musical no que se refere ao espaço físico, como a falta de salas apropriadas ou mesmo a ausência de salas de aulas, devido ao limite físicos dos espaços/prédios escolares e o grande número de alunos nas turmas, dificultando atividades de explorações sonoras, execução e composição musical, restando a apreciação musical e o canto como recurso para a música se fazer presente na sala de aula. Bellochio et al. (2012), após análise de diversas investigações do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical - FAPEM, constataram a “[...] pouca existência de atividades musicais formais nas escolas de Educação Básica e nas práticas educativas de professores, e ainda a ideia romântica de que a experiência musical deve ser contemplativa e estar presente nos momentos de lazer da escola” (BELLOCHIO et al, 2012, p. 25).

A importância das atividades musicais na escola é reconhecida por possibilitar a auto expressão do aluno. Conforme Schafer (1991):

[...] toda matéria possível de ser ensinada pode ser dividida, grosso modo, em duas classes: a que satisfaz o instinto de busca de conhecimento e a que desenvolve a auto-expressão. [...] Vejo a música como assunto fundamentalmente expressivo, como as demais artes, a escrita criativa, ou como os vários tipos de fazer. Ela é isso, deveria ser assim, porém, com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento [grifo do autor] (SCHAFER, 1991, p. 285).

Com base nos objetivos propostos para disciplina, as aulas foram planejadas e desenvolvidas. Os relatórios a seguir correspondem a recortes de três das cinco aulas ministradas.

Relatórios pedagógicos

Relatório 2ª aula

Objetivo: conhecer diretrizes e bases da Educação Musical.

Entreguei cópias da reportagem da revista Nova Escola denominada “A chave do ensino”. Uma reportagem de junho e julho de 2008, que tratava sobre o que as professoras das séries iniciais “deveriam” saber para suas aulas, com sugestões de planos de aula para cada matéria que as professoras são responsáveis: artes, ciências, história, geografia, português, matemática e educação física. Nas cópias apenas entreguei para as estudantes a parte principal da reportagem e o plano de artes. A proposta de atividade era leitura e análise em duplas da reportagem. A análise deveria focar-se em três pontos: (1) o que tratava a reportagem, (2) o que falava sobre artes e (3) o que falava sobre música. O objetivo da atividade era provocar uma leitura crítica sobre a reportagem e identificar ausência de uma justificativa para o ensino de música. A partir dessa discussão, abordar a história do ensino de música no Brasil e a legislação que responsabiliza as escolas ao ensino de música. Pude perceber que muitas das estudantes não sabiam que a música fazia parte do ensino das artes na escola – o que me causou grande surpresa.

A grande maioria das estudantes realizou uma análise crítica e pude ver a construção de conhecimento acontecendo durante suas falas, relacionando suas práticas e vivências com o assunto da aula. A maioria percebeu e entendeu a proposta da leitura. Após o debate sobre os três pontos analisados e finalizado os comentários gerais das estudantes, iniciei uma exposição da minha análise da reportagem mostrando os equívocos da justificativa da reportagem analisada e trazendo a história do ensino da música no Brasil e a legislação sobre o assunto. Falei sobre a pesquisa de Furquim e Bellocchio (2010) sobre as universidades públicas que possuem cadeiras obrigatórias em Educação Musical, inclusive a Educação Musical na Pedagogia da UFRGS como uma disciplina obrigatória a partir de 2008.

As estudantes entregaram por escrito suas análises. Sugeri às estudantes que observassem uma aula de artes/música e entrevistasse a professora sobre os objetivos da atividade.

Relatório 3ª aula

Objetivo: praticar composição musical em grupo, sabendo identificar os sons agudos e graves, longos e curtos. Exploração sonora e organização de sons e escrita alternativa musical.

Iniciei minha aula tocando na flauta doce um trecho da melodia chamada Dumbaiá de autoria de Ana Campos, a seguir propus que anotassem a música que eu havia tocado. As meninas acharam a proposta muito estranha, não sabiam como anotar. Ficaram um bom tempo paradas se olhando. Algumas não conseguiram realizar a atividade. Então executei mais algumas vezes a melodia e assim muitas conseguiram encontrar uma forma de anotar a melodia sem canção. Após a execução da parte da melodia, contei às meninas que essa melodia possuía uma letra. Cantei a letra da canção e mostrei toda a canção. Pedi para que sentissem com o corpo a direção do som, aproveitando que tínhamos acabado de ver a oficina sobre altura dos sons – trabalho apresentado anteriormente por um grupo de estudantes. Com a ajuda da canção, todas cantaram e conseguiram anotar de forma mais clara a melodia.

Algumas estudantes que conheciam a flauta doce tentaram escrever os nomes das notas executadas no instrumento. Assim que terminaram, pedi para que me entregassem a anotação.

Após este exercício, pedi para que escolhessem dois sons, um poderia ser corporal ou dos materiais da sala e outro deveria ser de um dos instrumentos musicais disponibilizados para a atividade. As estudantes da graduação em pedagogia pareciam meus alunos da educação básica explorando os sons dos instrumentos. Senti-me como se estivesse em uma turma de 5ª série, onde todos pegam um instrumento e começam a explorar o som, de forma desordenada. Pedi para que formassem grupos de 4 ou 5 componentes para construir uma lista de sons pesquisados por cada

integrante; para cada som deveriam criar um símbolo; numerar os sons e organizá-los em uma composição, ou seja, criar uma música. A outra forma de organizar os sons seria de livre escolha do grupo. Depois deveriam registrar no papel a composição, podendo utilizar os símbolos criados para cada som.

Tive que agir como nas aulas do ensino básico, chamando a atenção das estudantes para o trabalho, indo além da exploração sonora, estipulando limite de tempo para a realização da atividade e marcando um horário definido para a finalização da atividade e início da apresentação dos grupos.

Todas as estudantes aceitaram serem filmadas. Filmei as composições sendo apresentadas e os relatos sobre a experiência de criar uma música, de organizar os sons e do trabalho em grupo.

Uma das estudantes (que já era graduada em letras e atuava como professora nas séries finais do ensino fundamental) disse que ficou chocada com a atividade, pois a considerou uma proposta pós-moderna.

Outra aluna comentou que por não terem a técnica dos instrumentos, elas não conseguiram um bom resultado sonoro. Já outras estudantes gostaram da proposta e relataram que o grupo ficou muito tempo na exploração sonora, entretidas com o caráter inédito da proposta, e como se sentiram mais livres para realizá-la. No entanto, essa liberdade atrapalhou alguns grupos, que não conseguiram terminar a composição da forma que as satisfizessem.

Durante a organização dos sons, eu circulava entre os grupos, para auxiliar ou dar dicas. Um dos grupos perguntou se podiam usar uma música “que já existe”. Eu neguei o pedido e expliquei a necessidade de ser uma nova criação feita pelo grupo. As meninas se entre olharam e começaram a explicar que eram duas canções que já existiam, mas que elas tinham transformado em uma coisa nova. Estavam muito empolgadas, mas acabaram trocando de ideia no decorrer do processo.

Ao final da aula, quando as meninas estavam indo embora da sala, ouvi comentários empolgados sobre fazer um vídeo clip da música criada.

Relatório 5ª aula

Objetivo: Conhecer brevemente a história música ocidental e estratégias para trabalhar esse conteúdo com alunos do ensino fundamental.

Escolhi vários vídeos da mídia para trabalhar a música erudita a partir do conhecimento do aluno e do seu cotidiano. Conteí às estudantes que analisaríamos o quê e como poderíamos trabalhar a música erudita e da necessidade de partir do conhecimento dos alunos. O tema da aula seria: história da música: breves contextualizações sobre música erudita presente na mídia. Introduzi contando que em uma das minhas aulas com alunos do ensino fundamental, ouvi dois alunos conversando, um contava ao outro sobre “a música das galinhas”: “- Você sabe tocar a música das galinhas?” “- Não, como tu sabes?” “- A Profa. Aline que me ensinou.” Era Ode à Alegria, o tema da 9ª Sinfonia de Beethoven. Achei aquilo muito interessante de ser trabalhado como introdução para o estudo. Foi a partir daí que perguntei às estudantes se elas conheciam a música do vídeo que mostrei. O primeiro vídeo foi da propaganda do guaraná Antártica.

Uma breve descrição do vídeo: abrem-se as cortinas de um teatro lotado, o maestro bate com a batuta na estante de partitura e rege um coral de galinhas que canta a melodia da 9ª Sinfonia com letra sobre a fórmula secreta do guaraná antártica. Tive relatos de alunos da educação básica que ficavam esperando o comercial passar na televisão para tocar no instrumento flauta doce a música ao mesmo tempo em que a música era executada no comercial.

Perguntei às estudantes se conheciam a música, a maioria confirmou ter conhecimento. Logo mostrei então um trecho do filme “O Segredo de Beethoven”, a parte que tratava da primeira execução da 9ª Sinfonia, em um filme de época que buscava retratar o contexto de vida do compositor. Mostrei exatamente o trecho do coral, o trecho representado pelas galinhas cantoras do guaraná Antártica. Logo mostrei a Orquestra Nacional da Coreia executada o mesmo trecho da 9ª sinfonia, para que relacionassem. Falei da letra da música feita para o comercial e comentei que se poderia trabalhar com a letra para mostrar a letra original da 9ª Sinfonia.

Considerações finais

O planejamento das aulas foi elaborado e desenvolvido a partir da observação das estudantes, das reuniões com a professora da turma e das informações recolhidas na primeira aula do estágio. A primeira aula foi muito importante para conhecer mais as estudantes e identificar as noções que precisavam ser ampliadas para conseguirem desenvolver um bom trabalho como professoras na Educação Musical. Mesmo a maioria das estudantes tendo uma boa vivência musical, seu conceito de música era bem convencional. Eram estudantes tímidas que aos poucos conseguiram aproveitar mais as atividades. Como a professora da classe já havia desenvolvido um bom repertório de atividades e explicado o desenvolvimento musical da criança, eu precisava continuar os conteúdos da disciplina, aproveitei para trabalhar a parte mais teórica da educação musical. Focando a importância da disciplina, o papel das estudantes professoras na educação musical dos seus alunos e a concepção atual de música e educação musical.

Com os estudos sobre legislação e história do ensino da música no Brasil, foi possível trabalhar a importância da disciplina e o papel docente nas séries iniciais da educação básica no ensino da música. As estudantes não sabiam que a música pertencia ao ensino das Artes; percebi também a importância de esclarecer o papel da professora unidocente e seu compromisso para com a educação musical dos seus alunos.

Com os estudos em história da música consegui juntar a importância da valorização do cotidiano e das aprendizagens prévias dos alunos para aprender um conteúdo aparentemente tão distante da realidade da maioria das crianças e adolescentes que é a música erudita.

Este estágio docente no ensino superior foi um grande desafio. Já havia uma vontade muito grande de ter uma experiência como essa. Percebi que a postura como professora pode ser a mesma postura que tenho com meus alunos do ensino fundamental. Uma postura que respeita, escuta e dialoga com os alunos. Claro que o ensino superior possui um grupo de pessoas com um nível de conhecimento mais avançado e precisa de conhecimentos específicos bem desenvolvidos.

Considereei essa experiência de grande importância para a minha formação. Consegui planejar e executar as propostas das aulas com diálogo e respeito mútuo. Acredito ter acrescentado fatores importantes para a formação das futuras professoras.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; LOURO, Ana Lúcia de Marques; LAZZARIN, Luis Fernando. A linha educação e artes e as pesquisas em educação musical no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM. *Revista Educação UFSM*, v. 37, n.1, jan/abr 2012.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

GUTERRES, Aline Lucas. *O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SCHAFER, Murray R. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In:

SOUZA, Jusamara (org). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 45-55.

Estágio Supervisionado no hospital: aprendizagens e desafios de alunos e professoras

Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (IPA)
mariaceciliaatorres@yahoo.com.br
Cláudia Maria Freitas Leal (IPA)
claudia.leal@metodistasul.edu.br

Resumo: Nos limites desta comunicação apresentamos um relato de experiência como professoras supervisoras de estágio com dois grupos de alunos de um Curso de Licenciatura em Música durante os dois semestres de 2011. Esta atividade foi desenvolvida no primeiro e segundo semestres com dois grupos de alunos. O embasamento teórico está apoiado nas pesquisas de Matos e Mugiatti (2006), Caldeira e Fonterrada (2006), Louro, Alonso e Andrade (2006) e Moreira (2006), dentre outros. Os primeiros estranhamentos ao ambiente surgiram já no encaminhamento da documentação necessária que exige vacinas e declarações de saúde no lugar dos tradicionais documentos exigidos pelas secretarias de educação. Neste momento, os alunos passam a se inserir como educadores musicais que atuarão em um contexto de saúde, fazendo educação musical. Os grupos foram delineando seus perfis no planejamento das atividades de acordo com vários aspectos como: os instrumentos musicais que cada um tocava, o repertório musical que foi sendo organizado e estudado para os encontros, quem preferia tocar percussão, quem cantava, quais jogos e brincadeiras musicais levar, quem conhecia as letras das músicas pedidas pelos pacientes. Entre as questões presentes ao longo do estágio tivemos a improvisação como uma necessidade e a dúvida que acompanhou alguns alunos durante as práticas de educação musical, qual seja: tocar ou cantar para diferentes de crianças a cada dia constitui um trabalho de educação musical?

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Hospital, Práticas musicais.

Introdução

A primeira experiência nesta Instituição de Ensino Superior de realização de estágios supervisionados de educação musical em contexto hospitalar ocorreu no segundo semestre de 2008 em continuidade a iniciativa do Curso de Pedagogia da mesma instituição que possuía experiência anterior na realização de estágio supervisionado em ambiente hospitalar. Seguindo a missão Institucional prevista no PDI de acolhimento e inclusão nas diferentes áreas do ensino Superior e expresso no PPC do Curso de Música quando afirma que:

Produzir, desenvolver, divulgar e preservar ciência, tecnologia e cultura visando ao desenvolvimento da consciência crítica e ao compromisso da transformação da sociedade segundo os princípios metodistas, fortalecendo os laços comunitários, expandindo a educação nas áreas desfavorecidas através de ações que promovam a vida. (2001, p.17).

Na literatura da área encontramos trabalhos como os de Matos e Mugiatti (2006), Caldeira e Fonterrada (2006), Louro, Alonso e Andrade (2006) e Moreira (2006) que demonstram os esforços dos educadores e dos profissionais da saúde em permitir que a criança hospitalizada não seja privada do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e intelectuais durante uma internação.

Na área das artes e mais especificamente da música a perspectiva da aprendizagem musical como uma possibilidade de expansão do universo artístico das crianças impulsionou o curso a investir esforços na realização de estágios supervisionados neste espaço. Após as tratativas com a direção da Instituição Hospitalar foi apresentada aos alunos a possibilidade de realização deste estágio. Dentre um grupo de 25 alunos formandos, seis manifestaram interesse em realizá-lo neste espaço.

Os primeiros estranhamentos ao ambiente surgiram já no encaminhamento da documentação necessária que exige vacinas e declarações de saúde no lugar dos tradicionais documentos exigidos pelas secretarias de educação. Neste momento, os alunos passam a se inserir como educadores musicais que atuarão em um contexto de saúde, fazendo educação musical.

Um outro desafio que emergiu durante os encontros com os grupos de estagiários esteve relacionado ao fato deles estarem estagiando em um hospital, de desmistificarem essa situação de estarem lidando com crianças e jovens com doenças e de como reagiriam e fariam as práticas musicais.

Este aspecto está diretamente ligado ao binômio doença e saúde e que em muitos momentos dificultou a escolha dos alunos por realizarem o estágio num hospital e por decidirem estagiar em outros espaços como ONGs, Grupos de idosos, Creches, Escolas de Músicas, Lares e Abrigos para menores e idosos e Projetos sociais

Neste contexto, não havia classes, salas, turmas, séries, conteúdos definidos previamente por uma equipe pedagógica, mas sim, leitos, quartos, salas de recreação e a indefinição de quais crianças estariam disponíveis para as práticas de educação musical e qual o seu estado físico. O Hospital, considerado referência na área, possui espaços qualificados tais como uma sala de recreação em cada andar, praça aberta com brinquedos em um dos andares e a disponibilidade de uma equipe multidisciplinar do hospital composta por enfermeiras, médicos, terapeutas ocupacionais e outros funcionários em acolher e interagir com esta proposta de educação musical.

Neste cenário os alunos passaram a questionar o que significaria educação musical naquele contexto com a expectativa de ter algumas respostas durante a prática de educação musical.

Sob a perspectiva do professor ou supervisor

Destacamos que existem peculiaridades deste espaço tais como a presença constante do supervisor, por exigência do hospital, em todas as práticas. O estágio acontece em dois ou três dias por semana sempre em grupos e com pelo menos duas supervisoras pois assim elas participam com o grupo todo e fazem um rodízio de supervisão no local. A presença constante do supervisor certamente suscita em nós, supervisoras, questionamentos tais como estar sempre presente e acompanhando os alunos e ao mesmo tempo estimular a autonomia dos estagiários e também de apontar as cenas e situações de educação musical que acontecem no decorrer das atividades musicais.

Além dessa dinâmica ficou estabelecida uma rotina de fazermos uma reunião ao final de cada prática na sala para guarda de materiais e troca de roupa. Neste momento conversamos sobre as questões que emergiram na prática, fazemos uma avaliação do dia e combinamos quais serão os encaminhamentos para o próximo encontro. Esta foi a maneira que optamos por organizar as orientações que acontecem uma parte no próprio hospital após os encontros, em reuniões individuais e coletivas com os orientandos e suas orientadoras. A orientação neste formato possibilitou a realização de reuniões coletivas, individuais, leituras e os planejamentos iniciais.

Dentre as leituras sugeridas ressaltamos a abordagem de Matos e Mugiatti (2006) na obra intitulada *Pedagogia Hospitalar* e a proposta de equipes multi-inter e transdisciplinares onde nós nos inserimos, as autoras enfatizam que:

A multidisciplinaridade corresponde aos diversos saberes conferidos em ambiente hospitalar, como sensível resposta á promoção da vida com a saúde, para onde convergem as diversas ciências em prol da vida com mais qualidade. [...] A interdisciplinaridade, por sua vez, assenta-se na integração e na inter-relação de profissionais inseridos em contexto hospitalar. (2006, p.30).

Outro aspecto importante é o fato das horas de observação que tradicionalmente antecedem à prática no contexto hospitalar elas condensadas e mescladas com a prática que se inicia logo após a primeira visita para conhecer os espaços, os responsáveis e as normas do hospital.

Nesta visita as supervisoras orientam os alunos sobre o olhar do educador musical neste ambiente e compartilham com Morato e Gonçalves (2006) que “quando se fala em observação pensa-se, na maioria das vezes, em algo ao alcance dos olhos. Percebe-se que o ver e o olhar têm função muito importante na apreensão e conhecimento do mundo em que vivemos” (p.119). Desta maneira incentivamos os alunos a perceberem e investigarem os aspectos musicais e de educação e não os aspectos de saúde das crianças e jovens internados.

Entre os corredores e quartos: isto é educação musical?

Retomamos ao título deste relato e destacamos que foram muitas as aprendizagens e os desafios para nós professoras e para nossos alunos. A cada semestre os grupos se organizavam à sua maneira nos espaços das enfermarias do SUS de um Hospital Infantil Público de Porto Alegre para que realizassem suas práticas musicais coletivas. Foi comum nos primeiros dias os alunos permanecerem num único grupo percorrendo os corredores, sala de recreação, enfermarias ou sala de espera dos ambulatórios deste hospital no sentido de se ajudarem e se acostumarem com o ambiente. À medida que os olhares dos estagiários pudessem perceber situações específicas de atuação junto a determinadas crianças, começavam a se reorganizar em grupos menores ou individualmente. Alguns preferiam ficar sempre em duplas ou no grupo.

Esta rotina criou o desafio de pensarmos e fazermos do espaço do hospital um espaço de educação musical. Nos seus corredores coloridos, o hospital não possui um local fixo para cantar, tocar, dançar ou bater palmas. Havia um fazer musical itinerante que transformava os quartos, alterando as fronteiras entre o som e o silêncio, que invadia os corredores e salas e reconfigurava os modos de fazer educação musical.

Foi um aspecto recorrente que durante a fase de planejamento os alunos se reunissem e preparassem um repertório geralmente de músicas infantis para cantar nos corredores e trabalhar com as crianças e jovens. Na maioria das vezes eles se deparavam com os pedidos de das crianças e dos acompanhantes de músicas divulgadas pelas mídias e, em muitos casos, desconhecidas do grupo. Esta realidade levou o grupo a aprender músicas de um dia para o outro, a marcar encontros extras com os colegas para ensaios do repertório mais pedido pelas crianças, jovens e pais e acompanhantes. Emergia mais uma temática fundamental para as práticas pedagógico musicais que era a seleção do repertório.

Nesta perspectiva concordamos com a Associação Portuguesa Música nos Hospitais e Instituições de Solidariedade quando afirma que este trabalho é definido como “um acto musical autêntico e uma atitude de escuta; uma música partilhada e um ambiente sonoro enriquecido; uma estreita interacção entre os músicos, os doentes, as famílias e as equipas hospitalares” (2012, p.1, <http://www.musicanoshospitais.pt/about/o-que-e>).

Os grupos foram delineando seus perfis no planejamento das atividades de acordo com vários aspectos como: os instrumentos musicais que cada um tocava, o repertório musical que foi sendo organizado e estudado para os encontros, quem preferia tocar percussão, quem cantava, quais jogos e brincadeiras musicais levar, quem conhecia as letras das músicas pedidas pelos pacientes.

De acordo com o relato de um dos estagiários,

Um dos pontos mais relevantes para o trabalho de educação musical em ambientes hospitalares, [é] a importância de saber lidar com o improviso, quando o educador permite-se estar desperto as possibilidades que surgem a medida de sua atuação, trocando muitas vezes o “não”, por um contorno que permita conduzir cada situação a um objetivo educacional. (MÜLLER, 2011, p.42-43).

Uma outra questão presente ao longo do estágio foi a dúvida que acompanhou alguns alunos durante as práticas de educação musical, qual seja: tocar ou cantar para diferentes de crianças a cada dia constitui um trabalho de educação musical?

Reflexões finais

Esta pergunta pode estar relacionada ao fato de que neste espaço hospitalar os grupos de crianças não são fixos, mas sim rotativos e organizados de acordo com o estado de saúde e período de internação de cada um. Um outro fator que pode gerar esta sensação de não se estar fazendo

educação musical no hospital é a presença dos modelos de tempo e espaço da escola que são diferentes no contexto hospitalar.

Ao mesmo tempo em que percebemos estas diferenças entre tempos e espaços da escola e do hospital, na nossa visão de supervisoras de estágios, identificamos semelhanças na prática da educação musical realizada nestes dois contextos. Destacamos entre elas a questão da escolha e negociação do repertório com os alunos, a presença da música na aula de música, a presença da improvisação no planejamento, a articulação das práticas com o cotidiano musical das crianças e jovens.

Ao finalizarmos este relato de experiência neste momento de implementação e discussão da Lei 11.769/2008, nos questionamos se há um modelo e local único para a prática da educação musical ou se serão construídos a partir da realidade e das demandas de cada grupo e local.

Referências

APMH: Associação Portuguesa Música nos Hospitais. Disponível em <<http://www.musicanosospitais.pt/about/o-que-e>> Acesso 31/03/2012.

LOURO, Viviane dos Santos, ALONSO, Luis Garcia, ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira, MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MORATO, Cintia, GONÇALVES, Lilian Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mãos do que ver. In: MATEIRO, Teresa, SOUZA, Jusamara (Org.) *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

MUELLER, Fernando. *Educação Musical no Hospital da Criança: relatório de conclusão de curso*. Porto Alegre, 2011.

Experiências na escola: projeto de música do PIBID da FURB

Tiago Pereira (FURB)
Jemima Pascoal dos Reis (FURB)
Melita Bona (FURB)
melitab@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho apresenta os primeiros resultados do Subprojeto da Área de Música do PIBID da FURB desenvolvido ao longo do ano de 2011, na Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida de Blumenau, por cinco bolsistas, acadêmicos do Curso de Música da Universidade Regional de Blumenau – FURB, sob a coordenação da professora Melita Bona. As práticas musicais ocorreram na 3ª série e na 6ª série do Ensino Fundamental, com a supervisão da professora Juceneide Ricobom Zimmermann. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se o projeto, *O dia em que a música parou*, que teve como objetivo chamar a atenção para o papel da música na rotina diária de cada um e na sociedade e, provocar reflexões sobre o significado da música. Buscou-se estimular a fantasia dos alunos com perguntas e escutas musicais para então, construir uma história coletiva, a partir da produção dos desenhos e ilustrações sobre o tema. Como resultado obteve-se a construção de uma história ilustrada em cada turma. Na 3ª. série a fantasia e o irreal estiveram mais presentes, enquanto que na 6ª. série os aparatos tecnológicos da modernidade foram mais suscitados como meios de parar a música no mundo. O PIBID oportuniza o entendimento da realidade escolar e das atribuições do professor na Educação Básica, aspectos importantes para a formação do futuro profissional da educação. Enquanto bolsistas, considera-se estas experiências como o ponto culminante do projeto.

Palavras-chave: Escola, Práticas musicais, PIBID.

Introdução

O presente trabalho apresenta as experiências iniciais do subprojeto Artes/ Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade Regional de Blumenau – FURB, que teve início em meados de 2010 com a participação de dez bolsistas, estudantes do Curso de Música da Universidade. O PIBID, um programa instituído pela CAPES, visa proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura uma melhor formação acadêmica, oportunizando a vivência da realidade escolar ao longo da graduação. Estruturado em forma de relato, o texto discorre sobre as reflexões e ações musicais desenvolvidas pelos bolsistas na universidade e no espaço escolar.

Inicialmente ocorreram as adequações administrativas entre os coordenadores de área, por ter sido o primeiro programa do PIBID a ser incorporado pela Universidade Regional de Blumenau. Além do Curso de Música o edital do PIBID de 2010 contou com a participação dos cursos de Pedagogia, Matemática, Química e Ciências Sociais.

As primeiras reuniões do projeto PIBID de Música com os bolsistas foram realizadas no início do ano de 2011 simultaneamente com as observações na escola de campo. As pautas das reuniões focavam o estudo de textos, planejamento de ações musicais e intercâmbio de idéias com o intuito de preparar o futuro profissional de música para a ação pedagógica.

Para fundamentar as discussões e as práticas a serem realizadas buscou-se apoio em conceitos e estudos de teóricos do campo da Educação Musical e outras áreas, a saber: Schafer (1991; 2001), Snyders (1992), Levitin (2006) e Bona (2006).

Murray Schafer (1991; 2001) desenvolve um trabalho ligado não apenas à música, mas ao som em suas mais diferentes possibilidades de produção. O autor concentra-se no estudo dos diferentes ambientes sonoros espalhados pelo mundo e a relação que os habitantes desses ambientes estabelecem com tais sons. Schafer (1991; 2001) desenvolveu o conceito de *paisagem sonora* mapeando a paisagem de diversos locais do mundo concretizado no projeto denominado Projeto Paisagem Sonora Mundial.

Levitin (2006) discute as capacidades musicais do homem, que lhes são intrínsecas, mas não desenvolvidas em sua plenitude, por uma maioria. Mostra que o estudo da música possui grande importância no desenvolvimento humano e é uma área do conhecimento inesgotável de informações. Esta atua nas atividades mais complexas do homem como a coordenação motora, a percepção auditiva e memória.

Snyders (1992) fala sobre a alegria estética proporcionada pela música. Acredita que a escola, além de preparar para o futuro, deve ensinar esta alegria cultural para que seja vivida no presente. O autor vê nas obras-primas um importante subsídio para se cumprir esta tarefa e sugere algumas atividades para viabilizar uma fruição musical coletiva.

Bona (2006) desenvolve uma pesquisa sobre os repertórios musicais e as ações praticadas por um grupo de professoras pedagogas, sem formação específica na área de música, que atuam nos anos iniciais de ensino e utilizam a música em seu cotidiano em diferentes situações. A autora parte do pressuposto que a prática das professoras está vinculada à socialização inicial, ou seja, ao tipo de contato com a música, vivenciada na infância.

Os dez bolsistas foram subdivididos em dois grupos que atuaram em escolas distintas da rede regular de ensino do município de Blumenau, Santa Catarina, cada qual com um supervisor, sob a orientação da coordenadora de área. Além das ações na escola, aconteceram reuniões semanais na Universidade com todos os bolsistas e a coordenadora e, periodicamente, com a presença dos supervisores das escolas. Os demais encontros regulares entre os estudantes e os supervisores foram realizados nas escolas.

Ressalta-se que nas escolas da rede regular de ensino do município de Blumenau, a música ainda não está presente como componente curricular e por este motivo, os professores de ambas as escolas que desempenham a função de supervisores do PIBID Artes / Música da FURB, são graduados em Artes Visuais. Segundo os depoimentos destes professores, eles procuram contemplar atividades envolvendo a música em suas aulas.

O presente trabalho tem como foco as experiências docentes vivenciadas pelos cinco bolsistas, Cecília Natasha Redmann, Fabricio da Silva Pinto Bezerra, Jemima Pascoal dos Reis, Julio César Pamplona Soares e Tiago Pereira, na Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida sob a supervisão da professora Juceneide Ricobom Zimmermann. A coordenadora do Subprojeto de Música do PIBID da FURB é a professora Melita Bona.

Por fim, discutem-se as contribuições do subprojeto de Música do PIBID da FURB na formação do acadêmico do Curso de Música da referida universidade.

Realidade escolar: a observação

A Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida situa-se na Rua Venezuela, Bairro Ponta Aguda 1027 e conta com aproximadamente 240 discentes e 17 docentes. A instituição segue o modelo de escola européia, ofertando ensino em período integral, com possibilidade de horários diferenciados de aulas em turmas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No período de observação e ambientação na escola percebeu-se que, além de não haver aula de música na grade curricular, em todo o ambiente escolar a música era praticamente ausente. Apesar do regime de período integral não são ofertadas atividades musicais.

Uma única experiência musical pode ser observada em um dos momentos de intervalo, quando um aparelho de som foi disponibilizado aos alunos para que esses reproduzissem suas músicas prediletas. Notou-se que o repertório selecionado pelos alunos resumia a gêneros como Pop, Hip Hop e Sertanejo. Da mesma forma, nas observações das aulas de Artes o conteúdo restringia-se às Artes Visuais, área de conhecimento da professora. Estes fatos apontam para a importância do PIBID de Música na escola, pois se apresenta como uma oportunidade de produzir música com os alunos e refletir sobre a mesma no espaço escolar. Segundo Snyders (1992, p.52), “a música é um espaço de diversidade – e de diversidade feliz, pois as “outras” músicas não se opõem à minha, nem me obrigam a escolher e a eliminar, como acontece freqüentemente no caso das filosofias e religiões”.

Ações musicais na escola

Após o período inicial de observações e de familiarização com o ambiente escolar foram definidas as turmas nas quais deveriam ser realizadas as práticas musicais pelos estudantes de música: a 3ª série e 6ª série do Ensino Fundamental do período matutino da Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida. Um dos critérios de escolha das turmas foi o fato das mesmas necessitarem de uma atenção diferenciada, conforme os esclarecimentos da supervisora do subprojeto PIBID de Música, nessa escola.

De início, as atividades tiveram um caráter independente, com aspecto de oficinas musicais. Foram trabalhadas intervenções musicais e dinâmicas em grupo apoiadas em repertório folclórico, erudito e popular. Nestas práticas, visava-se ampliar o repertório de escuta musical dos alunos por meio de atividades pedagógicas associadas às obras musicais ouvidas. As atividades de escuta musical direcionada, além de promoverem as ações pedagógicas coletivas, podem contribuir para a fuga do repertório musical restrito e, algumas vezes estereotipado, que se encontra na escola. A respeito do repertório musical praticado na escola Bona (2006) salienta:

Verifica-se que, no repertório utilizado por [...] professoras [unidocentes], predomina a música cantada. A prática do canto nos anos iniciais do processo de escolarização e utilização de canções infantis e melodias folclóricas pode ser considerada um procedimento adequado. Questiona-se, porém, a pouca variação deste repertório, a maneira como ele é manuseado e a quase ausência da escuta musical. Na prática, a criança pequena apresenta condições para cantar e trabalhar musicalmente, canções mais curtas e elementares, porém, no âmbito da escuta, o seu leque de apreciação pode ser ampliado (BONA, 2006, p.41).

Por meio das práticas de apreciação musical buscou-se com desenvolver um repertório diferenciado.

Os primeiros momentos de intervenção na sala de aula permitiram ao grupo uma percepção mais concreta no que diz respeito ao conhecimento musical e ao interesse dos alunos pelo o universo da música. Também foi possível detectar as questões mais urgentes a serem esclarecidas e a necessidade de caminhar para uma proposta mais definida, com o intuito de se obter resultados mais concretos.

Com o objetivo central de chamar a atenção dos alunos para o papel da música na rotina diária de cada indivíduo e na sociedade e, para provocar reflexões sobre o significado e a importância da música, deu-se início ao projeto intitulado “O dia em que a música parou”.

A sensibilização dos alunos para a temática deu-se por meio de alguns questionamentos, a saber: Como seria o mundo se, repentinamente, toda a música produzida no planeta desaparecesse? De que modo as pessoas reagiriam? O que poderia ter causado tal situação? Seria possível reverter o acontecido? Também se realizou a escuta da música de Raul Seixas “O dia em que a terra parou” visando aprofundar a reflexão acerca do tema. A escuta da música e as perguntas serviram de estímulo para a fantasia dos alunos que foram então solicitados a produzirem desenhos e pinturas sobre a temática para então, a partir das ilustrações construir uma história coletiva. Esta atividade propiciou um diálogo constante com as Artes Visuais, com o apoio da professora supervisora. Na 3ª. série a fantasia e o irreal estiveram mais presentes, enquanto que na 6ª. série os aparatos tecnológicos da modernidade foram mais mencionados como responsáveis pelo desaparecimento música no planeta. Schafer (2001, p.19) alerta sobre os cuidados para com o ambiente sonoro:

Novos métodos de educar o público para a importância do ambiente sonoro precisam ser criados. A questão final será: A paisagem sonora mundial é uma composição indeterminada, sobre a qual não temos controle, ou seremos nós, os seus compositores e executantes, encarregados de dar-lhe forma e beleza? (SCHAFER, 2001, p.19).

Uma das etapas do projeto foi a realização de um levantamento sobre as escutas musicais dos alunos com o objetivo de identificar suas preferências musicais. O resultado apresentou informações acerca do conhecimento e da cultura musical no qual os alunos estão inseridos.

Notou-se que, de maneira geral, o acesso musical dos alunos é restrito à cultura de massa. Percebeu-se o vulto da responsabilidade do professor de música na escola no sentido de ampliar o repertório e de preencher esta lacuna na formação musical dos alunos. O projeto “O dia em que a música parou” propiciou aos alunos um olhar mais consciente sobre presença e importância da música na sociedade atingindo assim os objetivos propostos pela temática.

Estes grupos, atualmente, 4ª e 7ª séries, continuam sendo acompanhados a fim de dar-se continuidade e aprofundamento ao assunto.

Considerações

Os estudantes do Curso de Música da Universidade Regional de Blumenau e bolsistas do primeiro edital PIBID da FURB no ano 2010 ingressaram no Projeto de Música no primeiro semestre de 2011 ainda sem a clareza de seu total alcance, porém, certos de que os contatos com a realidade escolar poderiam propiciar novas experiências e que estas lhes dariam suporte na formação acadêmica em andamento.

O desenvolvimento das atividades vivenciadas na escola, desde o período de observação até a realização do projeto intitulado “O dia em que a música parou” permitiu aos bolsistas a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do Curso de Música e a realidade escolar.

Considera-se que a ausência do aprendizado de música na formação do indivíduo cria uma espécie de lacuna em sua bagagem cultural e que compete ao professor de música oportunizar aos alunos um contato com um universo musical mais amplo.

Entende-se a escola como um espaço de reflexão sobre cultura, estética e as diferentes expressões artísticas que ela, escola, tem como atribuição oportunizar de forma ampla, incluindo-se o conhecimento musical para todos. A educação musical não é uma questão de opção, pois, quem não conhece não tem como fazer escolhas.

As experiências na escola também propiciaram a visualização da figura do professor na Educação Básica, o entendimento dos desafios e dificuldades que este enfrenta, bem como, sua importância na formação do indivíduo. Para os bolsistas, estes aspectos foram considerados como o ponto culminante do Subprojeto de Música da PIBID da FURB.

Referências

BONA, Melita. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais*. 2006. 137 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/317622_1_1.pdf>.

LEVITIN, Daniel. *Em busca da mente musical*. In: *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Beatriz Senoi Ilari (Organizadora). Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991. 399 p. il.

_____. *A Afinação do mundo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. 381 p, il.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992. 175p.

Grupo Focal como técnica de coleta de dados sobre o ensino de música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro – relato de experiência

Maria Teresa de Souza Neves

Resumo: Nesse relato, será enfatizada a experiência, utilizando o grupo focal como técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa, com grupos de alunos da Educação Básica que possuem aulas de arte, com o objetivo de conhecer a realidade do ensino de arte, e a expectativa dos discentes, especificamente na área de música, na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro na cidade de Montes Claros – Minas Gerais, apresentando os resultados preliminares dessa pesquisa. A técnica foi aplicada por acadêmicos que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES - que estão inseridos no subprojeto “O Ensino de Música nas Escolas”. A técnica do Grupo Focal permitiu revelar as singularidades presentes na complexidade cultural da escola, foi possível mapear algumas questões sobre o ensino de Arte e de Música, bem como conhecer um pouco da realidade educacional da escola.

Palavras-chave: PIBID, Música na escola, Grupo Focal.

Introdução

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.

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, estão participando do projeto interdisciplinar de apoio a docência, através do subprojeto “O Ensino de Música nas Escolas”, 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.

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:

Realização



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 11.789/2008, 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 Penna (2010, p. 167), “precisamos ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a política educacional”.

Considerando a prática do ensino musical e sua relevância para a formação do educando, acredita-se ser necessária a pesquisa e análise do processo ensino-aprendizagem da música trabalhada atualmente nas escolas públicas. Nesse relato, será enfatizada a experiência, utilizando o grupo focal como técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa, com grupos de alunos que possuem aulas de arte, com o objetivo de conhecer a realidade do ensino de arte, e a expectativa dos discentes, especificamente na área de música, na escola em que o projeto está sendo desenvolvido e apresentar os resultados preliminares dessa pesquisa.

Desenvolvimento

Grupo Focal

Morgan (1997) citado por Gondim (2003, p 151.) define grupos focais como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Complementando essa idéia, Krueger e Casey (2000), afirmam que:

um grupo focal é um tipo de grupo especial, em termos de objetivo, tamanho, composição e procedimentos. O objetivo do grupo focal é ouvir e reunir informações sobre determinado assunto. É um caminho para melhor entender como as pessoas sentem e pensam sobre uma questão, produto ou serviço. Participantes são selecionados porque possuem certas características em comum relacionada ao tópico questionado. (KRUEGER, CASEY, 2000, p.4).

A operacionalização dessa técnica exige algumas condições. O número de participantes pode variar de 4 a 12 integrantes (KRUEGER e CASEY, 2000, p.10) ou de 4 a 10 participantes por grupo (GONDIM, 2003, p.154), sendo importante ressaltar que determinadas questões exigem “mini-grupos” para que sejam abordadas em profundidade. A duração média do encontro sugerida na literatura é de 90 a 120 minutos, para evitar prejuízo em função do cansaço e desgaste mental, pois este tempo possibilita a discussão das idéias sem levar à exaustão (KIND, 2004, p.128).

É necessário que os objetivos da pesquisa sejam claros, a construção do temário adequada e uma equipe composta por moderador e observador capacitados. Ao moderador compete manter o grupo em interação com a finalidade de obter dados acerca do tema da pesquisa. Segundo Gondim (2003, p.154), “ para conseguir tal intento ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso”. O observador registra os acontecimentos no decorrer do encontro considerando os aspectos verbais e não

verbais. O ambiente ideal para a realização de grupos focais deve propiciar privacidade, ser confortável, estar livre de interferências sonoras, ser de fácil acesso para os participantes (KIND, 2004, p.129).

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. A despeito disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, *a priori*, para investigações qualitativas.

Segundo Dias (2000),

o grupo focal, desde sua concepção, há mais de 40 anos, tem apresentado ciclos de popularidade. Atualmente parece ter conquistado níveis de alta popularidade, despertando o interesse não só dos profissionais de Marketing, área que primeiro explorou essa técnica, como também de sociólogos, engenheiros e outros pesquisadores acadêmicos. (DIAS, 2000, p.3).

O Grupo Focal na educação

No campo educacional, a tendência atual aponta para o aumento da utilização do grupo focal nessa área. Franklin e Knight (1995, p.5-6) citam autores que comprovaram ser a metodologia do grupo focal uma ferramenta útil na determinação de questões tais como: revisão de currículo, eficácia na educação, recrutamento de estudantes e avaliações dos programas e serviços educacionais (FRANKLIN e KNIGHT, 1995, p.5-6, tradução nossa¹). Emerson e Maddox (1997, p.10) afirmam que “os grupos focais estão sendo mais frequentemente incluídos na caixa de ferramentas das pesquisas educacionais e psicológicas” (EMERSON e MADDOX 1997, p.10, tradução nossa²).

É descrito a seguir como ocorreu a utilização da técnica de grupo focal. A preparação da equipe foi essencial para a qualidade do trabalho. A técnica do grupo focal foi aplicada aos 10 alunos bolsistas do PIBID Artes/Música, na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Nessa etapa, os acadêmicos vivenciaram a técnica como integrantes, através da simulação de um grupo focal. Em seguida foi realizada discussão sobre a técnica, aplicação, condução, metodologia. Foi estabelecido o guia temático, o objeto e o objetivo da pesquisa e estruturada 3 equipes, compostas por 1 moderador e 2 observadores para execução na escola. Essa etapa serviu para aprofundar e uniformizar o conhecimento da equipe.

Desenvolvimento da técnica do Grupo Focal na escola

Para a formação dos grupos focais deste relato, o público alvo foi alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, em Montes Claros, das séries que eram oferecidas o ensino de arte. As sessões aconteceram no turno em que eram ministradas aulas de Artes, sendo os alunos conduzidos para a sala de Multimeios da escola, previamente organizada de forma a favorecer a comunicação em grupo e a captação das falas por recurso tecnológico. Foi utilizado um aparelho MP4 para a gravação da execução do grupo focal. Essa equipe realizou 3 grupos focais: um grupo focal foi constituído por alunos do 9º ano da educação básica e os outros dois grupos alunos do 1º ano do ensino médio.

¹ “The branchchild of the social sciences and the favored stepchild of marketing research, focus group methodology is finding increasing favor in all areas of research. While social science and marketing research experts have perfected the use of groups in education and organization setting has not been as commonplace (Lederman, 1990). However, one predicted trend is the increased use of focus groups in these areas. Focus group methodology has proven to be a useful tool in determining such issues as curriculum review (Hendershott e Wright, 1993), the effectiveness of education (Lederman, 1990), the recruitment of students (Sevier,1989) and assessment of students affairs programs and services (Kaase e Harshbarger,1993)”.

² “ focus groups are being included more often in the tool chests of education and psychological researchers”.

A distribuição dos participantes na sala foi no formato de círculo, com definição prévia do local onde estariam assentados moderador e observadores, para favorecer a interação entre eles. Esta distribuição promoveu um bom contato visual entre os participantes. Para a captação das inferências e expectativas dos alunos sobre o ensino de música foi elaborado um guia temático (tabela 1), que foi a ferramenta norteadora para o desenvolvimento do tema, auxiliando na manutenção do propósito de estudo.

Tabela 1. Guia de Tema do Grupo Focal

1. Vocês têm aula de Artes?
2. O que vocês aprendem na aula de Artes?
3. Já estudaram Música na aula de Artes? E em outros lugares?
4. Vocês gostam da aula de Artes?
5. O que vocês gostariam de estudar na aula de Artes?
6. O que vocês mais gostam na escola?
7. Quais são as expectativas de vocês com relação às aulas de Música?
8. O que pode ser melhorado na sua escola?
9. Qual a sua dificuldade em estudar nessa escola?
10. Vocês sabiam que a escola possui instrumentos musicais?

Tabela 1. Guia de Tema do Grupo Focal

Cada sessão foi organizada com as seguintes atividades: preparação, apresentação, desenvolvimento e encerramento do grupo. A preparação foi composta pela apresentação dos participantes, breve introdução do tema, apresentação dos objetivos do trabalho, explicação sobre o uso do gravador, da técnica e das questões éticas. O desenvolvimento foi orientado pelas questões do guia temático. O moderador conduziu a sessão e os observadores mantiveram atenção constante durante o trabalho e, com habilidade, fizeram tanto a análise das discussões do grupo e, quando necessário, fizeram intervenções verbais para esclarecimento de algumas falas e mesmo para ajudar o moderador na manutenção dos temas. No encerramento o moderador fez esclarecimentos a respeito de questões abordadas pelo grupo na perspectiva ética e agradeceu a participação dos integrantes.

Avaliação e discussão dos resultados

Baseado no guia temático, mapeou-se algumas questões sobre o ensino de Arte e foi possível conhecer um pouco da realidade educacional da escola. Os integrantes dos grupos focais foram unânimes ao responder sobre a existência das aulas de Artes no currículo. Quanto ao que aprendem na aula de Artes, as respostas foram diversificadas: teatro, música, pintura. Outros alunos disseram “nada” como resposta. Sobre o estudo de Música dentro da aula de Artes: os alunos relataram que não tem aula de música, que ocorre a utilização de uma música de fundo para concentração dos alunos, relaxamento na aula, apreciação, e às vezes é solicitado alguns trabalhos. A maioria dos alunos, gostam das aulas de artes e alguns comentam que deveria ser ampliada a carga horária da disciplina. Nas aulas de Artes, os alunos gostariam de estudar “um pouco de cada coisa”: arte, arquitetura, pintura, dança, teatro, animes, poemas.

Os alunos relataram sobre o que mais gostavam na escola: “Recreio é o melhor.” “Tirando os estudos, gosto de tudo”. “Só dos amigos, se pudesse nem estudava.” A satisfação dos alunos reside no recreio e nas aulas de Educação Física. E o que pode ser melhorado na escola? Na opinião dos

participantes: melhorar o ensino, a disciplina, inserir mais projetos na escola, ampliar a biblioteca e ativar os laboratórios de informática e de química. Alguns alunos relatam dificuldades em estudar na escola devido a distância de casa. Sobre as expectativas quanto ao ensino de música, alguns alunos desejam aprender instrumentos musicais e canto. Sobre a existência de instrumentos na escola, alguns alunos relataram acesso à fanfarra, outros acharam interessante, mas não tinham conhecimento.

A utilização da técnica do grupo focal, embora incipiente, mostrou-se promissora quando o foco de análise do pesquisador é o grupo. No que se refere à sistemática, é indispensável delimitações para construção e condução dos grupos focais bem como uso criterioso desse recurso metodológico. O registro inadequado e a imprecisão na definição dos objetivos podem levar a resultados incoerentes e não aplicáveis. O Grupo Focal realizado, permitiu revelar as singularidades presentes na complexidade cultural da escola.

Referências

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: Técnica de Coleta de Dados em Pesquisas Qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, v.10, n.2, UFPB, Paraíba, 2000. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252> >. Acesso em: 20/02/2012.

EMERSON, Jonh & MADDOX, Mary. Using focus group interviews as a continuous and cumulative measure of the effects of school restructuring and reform. *Presentation at the AERA annual meeting*. Chicago, IL. March, 1997. Disponível em: < <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED411305.pdf> >. Acesso em: 22/02/2012.

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.

FRANKLIN, Kathy Kramer & KNIGHT, Willian Hal. Using Focus Group to explore student opinion. *Paper presented at the 24 annual meeting of the Mid - South Education Research Association*, Biloxi, November, 1995. Disponível em: < <http://eric.ed.gov/PDFS/ED388200.pdf> > . Acesso em: 22/02/2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia*, 2003, 12(24), 149-16. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf> > . Acesso em: 21/02/2012.

KIND, Luciana. Notas para Trabalho com a Técnica do Grupo Focal. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em :< http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf >. Acesso em : 21/02/2012.

KRUEGER, Richard & CASEY, Mary Anne. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu Ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

REGIMENTO INTERNO ESCOLA ESTADUAL CORONEL FILOMENO RIBEIRO. Montes Claros, Minas Gerais, 2011.

Música na escola: trabalhando com crianças na Educação Básica

Leila Cristina Pereira dos Santos
Lekasmusic@hotmail.com
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
Valéria Poliana Silva
Lelapolly@hotmail.com
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Resumo: O presente trabalho constitui em um relato de experiência do estágio supervisionado II do curso de artes/ música da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, esse estágio foi desenvolvido no segundo semestre de 2011 na Escola Estadual Zinha Prates, com turmas do 1º ao 5º ano. Sendo este, desenvolvido nos turnos matutino e vespertino, no entanto esse relato refere-se especificamente aos trabalhos desenvolvidos no matutino. Vale ressaltar que a proposta do referido estágio foi reunir todos os acadêmicos do 6º período em um só local, com o objetivo de realizar a o ensino de música na escola de forma abrangente e ao mesmo tempo contextualizada, oportunizando um maior número de alunos a vivência musical, mobilizando a todos. Esse trabalho tem como objetivo registrar a nossa prática de estágio e discutir aspectos relacionados à importância do estágio supervisionado na formação acadêmica, para isso utilizamos a seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa participante e registro fotográfico. Vale destacar que entendemos o estágio supervisionado como sendo parte indispensável na formação do acadêmico, uma vez que é a aplicabilidade da teoria à prática torna-se fundamental para aprendizado da profissão. Sendo assim, consideramos este trabalho de suma importância para auto-reflexão, pois é um registro significativo da vivência que tivemos com a música na escola pública, além disso, serve como fonte para outras atuações docentes.

Palavra chave: Música na escola, Educação Musical, Estágio Supervisionado

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados do Estágio Supervisionado II desenvolvido pelas acadêmicas, Leila Cristina Pereira dos Santos e Valéria Poliana Silva, ambas no 6º período do curso de Artes habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. Este estágio foi orientado pela professora Raquel Helena Mendonça de Paula e realizado no segundo semestre de 2011 na Escola Estadual Zinha Prates, situada na Rua Urbino Vianna, nº 566, Vila Guilhermina no município de Montes Claros/MG, a mesma é integrante da rede Estadual de Ensino.

A proposta da nossa orientadora de estágio foi reunir todos os acadêmicos do 6º período em um só local, com o objetivo de realizar a música na escola de forma abrangente e ao mesmo tempo contextualizada, oportunizando um maior número de alunos a vivência musical, mobilizando a todos.

A musicalização, na escola regular, deve estabelecer um objetivo transformador na vida do aluno, de forma a desenvolver as potencialidades inerentes ao mesmo, que a música se dispõe a evidenciar; como por exemplo: sua sensibilidade, sua criatividade e, por fim, a sociabilidade. (OLIVEIRA; CARVALHO, p. 398/399, 2011).

O estágio supervisionado II aconteceu no matutino e vespertino, envolvendo grande número de acadêmicos na mesma escola, atendendo as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Possibilitando uma maior interação entre os acadêmicos, proporcionando trocas de experiência.

Para a continuidade deste relato, vale destacar a importância do orientador como condutor das reflexões e práticas dos acadêmicos. Em torno disso, concordamos com Mateiro e Téo (2003) quando se referem ao professor orientador como “papel importante” na condução do estágio.

Os professores orientadores, durante o estágio, exercem um papel importante e, em algumas situações, determinante, pois o fato de serem “representantes da universidade”, instituição máxima do saber, pesa na hora das decisões. Tendo em vista que as dúvidas são constantes na prática docente, quando a inexperiência ainda vigora, a participação desses personagens faz-se primordial, pois a falta de discussão – anterior à prática – dos planos de aula pode ocasionar o confronto com o erro no interior da classe, face a face com os alunos, e o estágio pode tornar-se, antes de um campo de experiências, uma seqüência de traumas. (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 94).

Consideramos este trabalho de suma importância para auto-reflexão, pois é um registro significativo da vivência que tivemos com a música na escola pública, além disso, serve como fonte para

Realização

outras atuações docentes. Diante disso, o objetivo geral do mesmo é registrar a nossa prática de estágio e discutir aspectos relacionados às contribuições na formação acadêmica. Para isso, utilizamos a seguinte metodologia: pesquisa bibliográfica, pesquisa participante, registro fotográfico. As ações são articuladas com o GPAM (Grupo PET Artes Música)¹ programa vinculado ao MEC no intuito de produzir conhecimento em torno da temática música na escola.

Estágio Supervisionado

Entendemos o Estágio supervisionado como sendo parte indispensável na formação do acadêmico, uma vez que é a aplicabilidade da teoria à prática, fundamental para aprendizado da profissão. Em se tratando do estágio supervisionado específico nas licenciaturas, Pimenta e Lima vêm nos dizer

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 7).

Ou seja, o estagiário tem a oportunidade de observar, imitar, reproduzir e por vez reelaborar estratégias de ensino, pois não existem fórmulas prontas em docência, isso depende de cada contexto educacional.

O estágio, além unificar a teoria a prática, ele oportuniza a reflexão sobre a docência, pois é o momento em que vivenciamos o cotidiano da profissão, "O estágio é o momento em que o graduando tem o primeiro contato com a prática, e a oportunidade de refletir sobre ela, relacionando-a com o conhecimento adquirido" (AMEIDA et al, 2009, p.36). Pensando nisso desenvolvemos reflexões sobre as ações desenvolvidas durante o estágio supervisionado II.

Desenvolvimento do Estágio

O primeiro momento foi de caracterização, onde analisamos os documentos da escola, a estrutura e definimos a turma que trabalharíamos. Fomos muito bem recebidos pela direção, o que facilitou a realização do estágio, diante disso compartilhamos com França e Garcia quando os mesmos afirmam que:

A escola, por sua vez, é tida como o "lócus" privilegiado de realização das atividades de estágio, pois é neste espaço que o futuro professor toma contato com a prática docente propriamente, constituindo-se na dimensão prática da formação do futuro professor. À escola cabe, portanto, parte dessa tarefa, abrindo seus espaços para a inserção do aluno estagiário e possibilitando que professores experientes tomem, para si, a responsabilidade pela orientação e supervisão da aprendizagem do ofício docente pelo futuro professor. (FRANÇA; GARCIA, 2009, p. 3091).

Juntamente com nossa orientadora fomos apresentados aos alunos pela direção da escola, possibilitando o primeiro contato com as crianças. Antes de irmos para a sala de aula, interagimos com os alunos durante o recreio e nessa interação percebemos o quanto os alunos eram agitados. Diante dessa realidade o tema foi focado em conteúdos atitudinais.

Para o início do projeto, fizemos uma apresentação musical para alunos e professores, o objetivo foi sensibilizá-los. Nesta apresentação apresentamos com pássaros feitos de origami e depois iniciamos as observações em sala de aula.

Feita as observação, começamos a regência com 2h aula por semana dividida em dois encontros (Quarta-feira e Sexta-feira). Porém, o estágio não se limitou a esses dois encontros, uma vez que nos

¹ Grupo Pet Artes Música da Unimontes, sob tutoria do Prof. Ms. Luciano Cândido e Sarmento têm como objetivo desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão em música, bem como compreender e desenvolver a educação musical e assim promover o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos, destacando a importância da música no contexto escolar.

reuníamos para planejar e discutir assuntos referentes ao mesmo em plantões e aulas com a orientadora, que nos ofereceu subsídios e nos fez refletir sobre a prática docente. Além disso, a troca de experiências com os colegas de graduação auxiliou no desenvolver do projeto, já que as maiorias dos acadêmicos estavam inseridas no mesmo contexto, gerando maior conhecimento em torno da realidade da escola. Buchmann (2008) destaca essa prática na formação do licenciando em Música.

(...) o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de professores de Música, caracterizado, sobretudo, pela inserção do licenciando na escola. Essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores. Além disso, amplia a possibilidade de discussão com seus colegas de curso e com o professor orientador de estágio, multiplicando as oportunidades de fortalecer o processo formativo. (BUCHMANN, 2008, p. 29).

Sabendo que música pode auxiliar no ensino/aprendizado dos alunos Santos vem nos dizer que, “A música deve ser fonte integradora e motivadora no processo de ensino aprendizagem, pois deixa a sala de aula mais alegre e prazerosa, bem característico dos gostos das crianças em processo inicial de formação” (SANTO, 2010, p.11). Acreditando nisso, buscamos desenvolver atividades prazerosas despertando o interesse e ganhando a confiança dos alunos, para assim conseguirmos atingir os nossos objetivos que foram norteados pela temática “PAZ”. Focamos em conteúdos atitudinais a fim de promover a socialização, contudo, viabilizamos contato com diversos elementos musicais. Trabalhamos jogos rítmicos, músicas diversas, coordenação motora, concentração e a criatividade.

No decorrer do projeto, todos os acadêmicos foram solicitados para uma apresentação musical na abertura de reunião de pais, com a participação de todos os alunos da escola. Vale ressaltar que não esperávamos por essa solicitação, uma vez que o projeto previsto ainda estava em andamento, esse foi o momento em que o trabalho de equipe fez toda a diferença, pois juntos escolhemos o repertório e nos organizamos. Consideramos o resultado dessa apresentação bastante significativa, foi a oportunidade de mostrar aos pais um pouco do trabalho que vínhamos desenvolvendo o que motivou a todos a continuidade do projeto.

Logo, focamos nos ensaios para culminância do projeto. Por sugestão da professora orientadora fizemos “combinados” com os alunos para alcançarmos êxito no resultado final. Nos combinados, elas definiram o repertório, assim, as músicas escolhidas para apresentação foi de gosto delas, respeitando a preferências quanto ao que foi trabalhado durante o desenvolvimento do projeto. Mas para isso, comprometeram-se a participar ativamente dos ensaios. Observamos que essa atitude gerou muito entusiasmo, pois as crianças se mostraram satisfeitas em poder definir o que apresentariam para as outras turmas. Fizemos a apresentação do 2º ano e as demais turmas foram convidadas a assistir.

Considerações finais

O estágio supervisionado é de grande relevância, uma vez que nos oportuniza contato com o universo profissional que nos espera. Permitindo-nos a junção da teoria e prática, ampliando o local de aprendizagem, o que vem a ser indispensável para formação acadêmica de qualquer graduando de licenciatura. Diante disso, consideramos o estágio específico das licenciaturas fundamental para a formação docente, fazendo-nos refletir sobre ações metodológicas aplicáveis ou não em sala de aula.

Vale destacar que não existem fórmulas prontas na docência, esta é adquirida diariamente, através da confiança que vamos construindo a cada dia. Nós enquanto educadoras encontramos na música o instrumento facilitador deste processo, pois notamos que as crianças têm uma aceitação muito grande ao universo musical e isso contribuiu para o bom desempenho do nosso estágio, fazendo-nos sair dessa experiência, ainda mais motivadas à prática docente.

Referências

ALMEIDA, Geisa; JAMILLE, Batista; SANTOS, Nelci; GRAFF, Stephanny. Estágio: Um diálogo entre teoria e prática. *Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários* (ISSN 1984-0705) Patos de Minas: UNIPAM (2): 32-40, nov. 2009.

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, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172.

BUCHMANN, L. T. A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM. (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal de Santa Maria, Programa Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2008.

FRANÇA, Dimair de Souza; GARCIA, Edelir Salomão. Formação de professores: um relato de experiência sobre os estágios de ensino no curso de pedagogia. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR. Pág. 3090- 3099. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3064_1375.pdf Acesso em: 14/07/2011.

OLIVEIRA, Ricardo Francisco de; CARVALHO, Adalgisa de. Contação de Histórias: Uma proposta para uma musicalização interdisciplinar na escola regular. *Anais: VII Encontro Regional Sudeste da ABEM I Fórum Mineiro de Educação Musical. A Educação Musical no Brasil do Século X- Montes Claros- MG Ano: 2011*. p. 397-401. Disponível em: http://portael.unimontes.br/images/stories/arquivos/destaques/2011/anais_abem_sudeste_novo.pdf Acesso em: 12/07/2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poésis*. Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SANTOS, Marinalva Sousa dos. A Música na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento da criança. Artigo Científico apresentado ao Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, como requisito para a conclusão da Licenciatura Plena em Pedagogia. Aparecida de Goiânia 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/A%20M%C3%9ASICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20aprendizagem%20e%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a.%20-%20MARINALVA%20SOUSA.pdf> Acesso: 04/02/2012.

Musicalização: uma experiência de estágio na Educação Especial

Daniel Corleta Evangelista (IPA)
daniel.corleta@gmail.com

Resumo: Vou relatar neste trabalho minha experiência de estágio realizado no segundo semestre de 2011, na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges, que fica localizada na cidade de Porto Alegre. Este estágio se refere a terceira e última etapa para formação em Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista do Sul – IPA, com orientação da professora Nisiane Franklin. Esta escola existe há vinte e um anos e foi criada para atender um público específico, alunos com autismo e psicose. No segundo ano de existência da escola, a música entrou no currículo e se mantém até hoje, sempre ministrada pela professora Rejane Dubois, trazendo um aprendizado bem expressivo para minha experiência enquanto estagiário e futuro professor de música. Esta escola se organiza através de ciclos de formação, trabalhei com as três turmas do primeiro ciclo e com a segunda turma do segundo ciclo, no turno da manhã. O estágio compete um período de observação, planejamento das aulas e regências. Coloquei como objetivo geral do meu trabalho a Musicalização. Evidenciando através desta experiência de estágio a importância da Educação Musical no processo de educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Acredito ter realizado um excelente estágio onde reflito sobre a importância de olhar para a inclusão destes alunos de uma forma positiva e se discutir mais sobre este tema, dando voz as pessoas que trabalham na Educação Especial.

Palavras-chaves: Musicalização, Educação Especial, Educação Musical.

Vou relatar minha experiência de estágio realizado no segundo semestre de 2011, na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges. A escola EMEEF Lucena Borges fica localizada na Rua Cláudio Manuel da Costa, 270. Bairro Jardim Itu Sabará, zona leste da cidade de Porto Alegre. Este estágio se refere a terceira e última etapa para formação em Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista do Sul – IPA, com orientação da professora Nisiane Franklin.

Esta escola existe há vinte e um anos e foi criada para atender um público específico, alunos com autismo e psicose. Segundo Camargo e Bosa (2008),

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. (CAMARGO e BOSA, 2008, p. 65).

No segundo ano de existência da escola, a música entrou no currículo e se mantém até hoje, sempre ministrada pela professora Rejane Dubois, trazendo um aprendizado bem expressivo para minha experiência enquanto estagiário e futuro professor de música.

A escola EMEEF Lucena Borges tem seu período escolar organizado através de ciclos de formação.

Segundo Lima (2000),

Ciclo de formação é a consequência da reconceitualização da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento com parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento. (LIMA, 2000, p.8-9).

No primeiro ciclo, onde estagiei com as três turmas, AM1, com dois alunos, AM2 com quatro alunos e AM3 com quatro alunos, atende a faixa etária de seis a oito anos, no turno da manhã. No segundo ciclo, existem três turmas, atende a faixa etária de nove a quatorze anos e, destas, trabalhei com a turma BM2 com quatro alunos, no turno da manhã. No terceiro ciclo tem quatro turmas, com alunos de quatorze a vinte e um anos encerrando a formação neste período, tendo um número de dez turmas por ano.

A escola oferece atendimentos diferenciados aos alunos com necessidades educativas especiais. A Educação Precoce é uma modalidade de atendimento para crianças de zero a três anos e, a Psicopedagogia Inicial de três a seis anos. Ingressando a partir daí na escola regular, tendo a Sala de Integração e Recursos nas escolas municipais de Porto Alegre como ferramenta de auxílio a inclusão.

Existe a modalidade de atendimento chamada Monitoria, ela oferece um auxílio fundamental para as atividades da escola, segundo o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola a Monitoria é “exercida por funcionários nomeados para o cargo e/ou estagiários. Tem como função acompanhar os alunos nas diferentes atividades da rotina interna da escola...” (PPP, 2011, p.41).

No Estágio do Curso de Licenciatura em Música do IPA, o aluno deve cumprir dezesseis horas de observação e dezesseis de prática docente. Observei oito aulas a mais do que o exigido. Isso acarretou uma riqueza para o meu relacionamento com os alunos, pois são crianças que apresentam muita dificuldade de se relacionar com pessoas estranhas. Então pude me inserir na rotina da disciplina de música, ter intimidade com os alunos e, aos poucos, virar uma referência de segurança para eles.

Nesse período pude observar como a professora lidava com as individualidades de cada aluno, os tipos de atividades que ela propunha e seguir em meu planejamento dando seqüência ao que vinha sendo trabalhado. Realizei nas últimas aulas observações participantes, estimulando os alunos nas atividades. Também utilizei algumas aulas para fazer entrevistas com a coordenadora pedagógica, para melhor relatar a escola. Como as turmas eram pequenas, pude fazer uma descrição detalhada do perfil de cada aluno através da ficha escolar, trazendo um histórico do aluno, junto à descrição de cada turma.

Em meus planos de aula dei continuidade ao que a professora vinha propondo como objetivos a serem alcançados, trazendo algumas canções novas para o repertório das turmas. O planejamento se torna muito flexível devido à instabilidade da frequência e a disposição momentânea dos alunos para realizar as atividades em grupo. Isso me trouxe um aprendizado diferenciado de como organizar as aulas e de como olhar e enxergar as possibilidades de educação através da música com alunos que tem necessidades educativas especiais.

A avaliação que faço referente às minhas regências nas quatro turmas é muito positiva. Dei continuidade aos conteúdos e objetivos que vinham sendo trabalhados, com músicas do grupo Palavra Cantada, Lenga La Lenga, entre outras, trabalhando com instrumentos de percussão, a pulsação, a estimulação ao canto, a expressão da turma como um grupo em atividades de roda e com músicas folclóricas.

Acredito ter contribuído com minhas regências, pois em vários momentos a professora titular teve a oportunidade de trabalhar com alguns alunos individualmente, concretizando assim, uma melhora na participação dos mesmos e um sentido maior de grupo para todos.

Trago como referência o PPP da escola que explica a importância da Educação Musical no processo de formação desses alunos. A disciplina de música está inserida na base curricular da seguinte forma.

O trabalho de Educação Musical na escola possibilita vivências musicais significativas das crianças e adolescentes, pela sua participação criadora. Ainda, propicia além da participação nas atividades expressivo-sonoras, uma aprendizagem musical com aquisição de conhecimentos básicos. Efetua-se dessa forma, a musicalização.

O objetivo central da educação musical é a educação pela música, que engloba vários aspectos do desenvolvimento humano. Entre estes pensamos no desenvolvimento da manifestação artística e expressiva; do sentido estético; da consciência social e coletiva; da inventividade; da criatividade. (PPP, 2011, p.39).

Por meio da vivência desse estágio, ficou evidenciado que a Educação Musical é essencial no processo de educação destes alunos. Para desenvolver este trabalho senti dificuldade em encontrar literatura adequada referente a este tema, devido a poucos trabalhos publicados.

Segundo Louro (2011):

Muitos professores de música acreditam que a música quando direcionada para uma pessoa com deficiência só tem utilidade e função como terapia ocupacional ou reabilitação, e não acreditam na música, como expressão artística, meio de aprendizagem ou mesmo profissionalização dessas pessoas (LOURO, 2011 p.1).

Penso que a inclusão escolar deve ser discutida de forma mais profunda em nossa sociedade, dando voz aos professores que já atuam nessa área, para se construir políticas públicas de educação que sejam viáveis e assertivas. De outra forma, corremos o risco de mascarar a realidade, podendo trazer dificuldades para os profissionais da educação quando se depararem com estes alunos em sala de aula. É preciso enxergar e valorizar as possibilidades fantásticas que a música tem a oferecer a esses alunos.

Referências

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

LIMA, S., Elvira. *Ciclos de formação, uma reorganização do tempo escolar*. Porto Alegre: Sobradinho 107, 2000.

LOURO, Viviane. *Educação Musical e o Aluno com Deficiência: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas*. Disponível em: http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educao_Musical_e_a_Pessoa_com_Deficiencia.pdf. Último acesso em 01/09/2011.

PPP. *Plano Político Pedagógico*. EMEEF Lucena Borges, 2011.



GT7
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

“É muito separadinho pra criança”: discutindo a música na educação infantil sob a perspectiva de estagiárias da Pedagogia

Kelly Werle
Cláudia Ribeiro Bellochio

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir a educação musical na educação infantil, pensando a atuação de pedagogos e professores de música. Inicialmente discute-se sobre a formação musical e pedagógico-musical do pedagogo e aponta-se para a possibilidade de articulação do trabalho musical entre pedagogas e professores de música. Essa discussão compõe parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). A pesquisa de mestrado buscou investigar como estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM concebem, organizam e potencializam a música no processo de construção da docência. A abordagem metodológica possui caráter participante, sendo desenvolvida por intermédio de um grupo composto por quatro estagiárias. Como instrumentos metodológicos utilizou-se a entrevista semi-estruturada, observação participante e diário de campo, de modo que, os resultados foram analisados e agrupados em cinco categorias. Neste texto serão discutidos os resultados referentes a uma das categorias elencadas na pesquisa, o momento da aula com música. As estagiárias da Pedagogia manifestam a necessidade de uma articulação maior do trabalho musical realizado entre o professor de música e o pedagogo, para que possam contribuir significativamente com o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Infantil, Pedagogos.

Introdução

Este texto objetiva discutir a educação musical na educação infantil, pensando a atuação de pedagogos e professores de música. Compõe parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM).

A pesquisa buscou investigar como estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM concebem, organizam e potencializam a música no processo de construção da docência. A abordagem metodológica possui caráter participante, sendo desenvolvida através de um grupo composto por quatro estagiárias. O grupo tinha por finalidade contribuir nos processos de reflexão, planejamento e avaliação de atividades musicais no decorrer da realização dos estágios curriculares. Utilizou-se como instrumentos metodológicos a entrevista semi-estruturada, observação participante e diário de campo, de modo que, os resultados foram analisados e categorizados. Neste texto serão discutidos os resultados referentes a uma das categorias elencadas na pesquisa, a qual apresenta e problematiza o momento da aula de música e a relação entre pedagogos e professores de música.

Inicialmente discorre-se sobre a formação musical e pedagógico-musical do pedagogo apontando para a possibilidade de articulação do trabalho musical entre pedagogas e professores de música. Por fim, a partir de alguns resultados da pesquisa reflete-se sobre a música na educação infantil indicando a necessidade de um processo colaborativo entre pedagogos e professores de música em prol do desenvolvimento integral da criança.

Formação musical e pedagógico-musical de pedagogos

A música, no cenário brasileiro, vem conquistando e legitimando seu espaço na escola, mais intensamente nos últimos anos. Parte desta legitimação é consequência de movimentos sociais, culturais e políticos que impulsionaram a homologação da Lei 11.769/2008 que institui a obrigatoriedade da Música como conteúdo do componente curricular Arte, bem como articulações e pressões políticas realizadas no âmbito de estados e municípios.

No estado do RS, recentemente, foi homologado o Parecer 1.098 de 21/12/2011 CEE/RS o qual orienta o sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul sobre a inclusão obrigatória do ensino de música nas instituições de Educação Básica. Contudo, o documento traz como principal dificuldade para

concretização da lei 11.769/08 a carência de professores habilitados, indicando como uma das alternativas a formação continuada dos professores já atuantes na rede.

No ensino fundamental anos iniciais a música fará parte das atividades diárias de todos os alunos na turma, sob orientação de seu professor; na escola, em programações desenvolvidas com os demais alunos, em variados ambientes. Na educação infantil, em especial, e considerando-se que estudos apontam que a inteligência pode ser desenvolvida por meio da audição, as crianças serão permanentemente estimuladas a ouvir, cantar e tocar, num ambiente preparado com atenção voltada para esse fim. (BRASIL, 2011).

Ainda que a situação não seja a desejada, já que não apresenta a necessária presença de um professor de Música na escola fica reforçada a importância de que o professor de educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) possa contemplar a música em suas atividades de docência a fim de proporcionar experiências musicais aos alunos. Embora esse professor não seja especialista em música, ele é especialista no desenvolvimento de crianças, isto é, possui conhecimentos pedagógicos próprios de sua formação acadêmico-profissional para compreender as características específicas das diferentes fases do desenvolvimento infantil, propor organização de conhecimentos e formas de ensinar e de aprender que potencializem a aprendizagem, debate que já vem sendo realizado por Werle (2010) dentre outros.

Esses profissionais lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas. A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares. Além disso, a omissão do professor dos anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada, que reforça a ideia de que música não é para todos. (FIGUEIREDO, 2005, p.27).

O professor de EI e AIEF trabalha com a totalidade de conhecimentos de modo que, pode e deve incluir a música em suas atividades docentes. Entretanto, alguns trabalhos como Bellochio (2000) problematizam se esse professor “quer” trabalhar com a música. Evidenciando o quanto ainda carece ser considerada a relevância da música como área do conhecimento a ser potencializada na escola. Pois, diferente de outras áreas historicamente presentes nos currículos escolares, a música parece estar, muitas vezes, à mercê da vontade dos professores.

Outro aspecto que merece destaque é a pouca formação que os professores da EI e AIEF possuem com relação à música, contribuindo para alimentar concepções que ainda estão enraizadas na sociedade, como, por exemplo, que para trabalhar com a música é necessário ter um dom, sendo, portanto, privilégio de poucos. Salienta-se que “a musicalidade é uma característica da espécie humana e [...] todos os seres humanos estão aptos a se desenvolverem musicalmente” (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008).

Deste modo, é imprescindível que iniciativas busquem promover a formação musical e pedagógico-musical dos professores de EI e AIEF. O que se defende não é a substituição do professor especialista em música para as atividades de ensino de música na escola, mas a formação do professor de EI e AIEF para que possa estar desenvolvendo um trabalho mais qualificado do ponto de vista da educação musical, somando-se ao trabalho do especialista. “Entende-se que uma ação conjunta 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”. (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 255)

Tem sido crescente pesquisas que focalizam a formação musical de professores, seja na formação acadêmico-profissional (BELLOCHIO, 2000; CORREA, 2008; WERLE, 2010) ou na formação em serviço (ARAÚJO, 2011; CORRÊA, 2011).

Considerando a Pedagogia como um curso voltado para a formação de professores (BRASIL, 2006), é fundamental discutir sobre os espaços formativos disponibilizados para a experiência e formação musical das graduandas. O curso de Pedagogia da UFSM, desde 1984, oferta disciplinas de Metodologia da Música potencializando a formação musical e pedagógico-musical de suas egressas. Essa trajetória

das disciplinas de música ao longo da história do curso de Pedagogia/UFSM tornou-se foco de pesquisa (OESTERREICH, 2010).

Somando-se às disciplinas curriculares em 2003 foi criado o “Programa LEM: Tocar e Cantar” que oferta, gratuitamente, oficinas musicais a acadêmicas da Pedagogia e comunidade em geral, as quais são ministradas por licenciandos do curso de Música/UFSM. Correa (2008) ao pesquisar as contribuições do Programa para egressas da Pedagogia apontou para o caráter complementar atribuído pelas egressas com relação às disciplinas de educação musical.

Considera-se importante que o professor da EI e AIEF tenha oportunidades de refletir acerca da música e, acima de tudo, possua vivências musicais significativas em seu processo de formação acadêmico-profissional para estar desenvolvendo um trabalho musical em seu contexto educativo e, principalmente, compreendendo a relevância da música na formação das crianças.

A música na educação infantil: pedagogos e professores de música

A pesquisa participante possibilitou que o grupo constituído pelas pesquisadoras e quatro acadêmicas, o qual se reuniu semanalmente no período de setembro a dezembro de 2009, funcionasse como um dispositivo para a realização do trabalho com música durante a disciplina de Estágio Supervisionado da Pedagogia/UFSM. Durante a participação na pesquisa as estagiárias procuraram realizar um trabalho pedagógico articulado que pudesse contemplar as diferentes áreas do conhecimento. Deste modo, buscaram que as atividades musicais efetuadas no estágio fossem musicais em sua essência, mas dialogassem com outras áreas. As acadêmicas acreditam que o trabalho deveria estar articulado, ocorrendo uma ligação entre todas as atividades desenvolvidas no contexto da organização do trabalho pedagógico da educação infantil.

Para a criança pequena, a aprendizagem de um conhecimento ocorre de modo relacional e não linear o que justifica a importância de que as experiências educativas possam estar conectadas umas às outras de alguma maneira, contextualizadas aos conhecimentos prévios.

As atividades musicais eram realizadas pelas estagiárias a partir de histórias, de personagens, brinquedos, e outros elementos significativos a cada uma das turmas. Dora¹ desenvolveu uma história sonorizada em uma turma de maternal, com crianças entre 2 a 3 anos, que culminava com o aparecimento de um gambá imaginário. Os alunos gostaram tanto da história e, especialmente do gambá, que em todas as outras atividades que realizavam havia a necessidade de incluir o gambá. Até mesmo um gambá de pelúcia apareceu na turma e permaneceu por todo o tempo em que Dora realizou o estágio.

O gambá de pelúcia virou mascote da turma. As crianças disputavam-no, tratavam como uma pessoa, tudo por causa da história “Vamos passear na floresta”. Amavam tanto que demonstravam todo o carinho no gambá. Até ao banheiro levaram o gambá junto. (Dora, 30/09/09).

No contexto da instituição de educação infantil em que as participantes da pesquisa realizaram o estágio supervisionado, há uma trajetória de inserção dos estagiários do curso de Música/UFSM. Essa inserção é proposta semanalmente através de aulas de música organizadas por turma em um período de 45 a 50 minutos. As aulas são orientadas e acompanhadas pelas professoras responsáveis pelo desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado, de modo que os estagiários permanecem ao longo de dois semestres em contato com as turmas.

O trabalho realizado pelos estagiários de Música não foi foco de análise da pesquisa, contudo tornou-se elemento presente no trabalho a partir das narrativas e discussões realizadas pelas estagiárias

¹ Os nomes das estagiárias são fictícios e visam preservar a identidade das participantes conforme exigências do comitê de ética da instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa.

durante os encontros do grupo. Assim como os estagiários da Música, as estagiárias da Pedagogia também estavam em processo de construção inicial da docência, o que lhes exigia encontrar dispositivos para potencializar aprendizagens junto ao grupo de crianças.

A partir do contato com o especialista em música, em processo de formação acadêmico-profissional, percebeu-se que ocorreram aprendizados e trocas positivas. As participantes relatavam observar atentamente às aulas dos estagiários e aprender com eles como efetuar outros tipos de atividades musicais. Além disso, costumavam dar continuidade ao trabalho realizado pelos estagiários de Música ao longo da semana, buscando cantar e recordar as canções trabalhadas nas aulas.

Entretanto, destacavam que os alunos não interagem e participavam da mesma forma com que costumavam fazê-lo com a professora. “Na verdade, com ele [estagiário de música], eles não cantavam e não prestavam atenção. Depois, em outros momentos, eles lembravam partes das músicas e aí acabávamos cantando” (Beni, 09/10/09).

As estagiárias atribuem relevância ao papel do professor de música atuando na escola, contudo consideram que a aula de música separada das demais atividades do pedagogo compõe uma fragmentação do conhecimento que não é adequada para o contexto da educação infantil, dada a necessidade de integralização dos conhecimentos e da vinculação afetiva das crianças com o professor.

As participantes relatavam que quando os estagiários de música chegavam elas tinham que interromper a atividade que estavam fazendo, organizar as crianças para a aula de música e retomar a atividade posteriormente.

Brincando com a massinha de modelar, pára tudo porque chegou o profe [de música] e, daí, todo mundo corre para pegar os instrumentos. Vinte minutos, acabou a música, agora é o planejamento da Beni. Eu não conseguia integrar com a música que ele fazia e eu acho que não pode ser solto, entende? É muito separadinho para a criança. Acho que isso não é legal. (Beni).

E que nem o relaxamento que eles faziam no final, as crianças da minha turma adoravam fazer, elas pediam. Mas, ao invés de aproveitar quando as crianças estavam gostando... Acabou o tempo deles, liga a luz, termina, ‘fiquem aí que o profe está indo, tchau!’ (Claire). Mas e se tu tinhas programado uma atividade agitada e as crianças estão lá, deitadinhas e relaxadas? (Beni, 15/12/09).

Elas acreditam que a forma como está estruturada a aula de música na instituição em que realizaram o estágio causa uma ruptura nas atividades e no andamento da turma. Neste sentido, destacam a relevância do professor pedagogo também trabalhar com esse campo do conhecimento, pois tem a oportunidade de organizar as atividades musicais de modo significativo e articulado com os projetos e o interesse da turma. “Eu acho que o pedagogo trabalha de uma forma diferente do professor de música” (Claire, 15/12/09).

Por outro, a falta de ligação entre as atividades das estagiárias da Pedagogia e os de Música pode ser atribuída também à carência de diálogos e compartilhamento das propostas entre ambos. Pois, os estagiários conversavam mais com a regente da turma que no momento estava recebendo a estagiária da Pedagogia. Esses momentos de socialização podem ter ficado escassos em função do acúmulo de atividades e exigências atribuídas a ambos na realização dos estágios.

Experiências atuais² realizadas nessa mesma instituição demonstram a possibilidade concreta de realizar um trabalho musical, por parte dos estagiários de Música, em consonância com os projetos e conhecimentos desenvolvidos pela professora, desde que se tenha a intenção e espaço para fazê-lo.

Considerações finais

A música permeia o universo infantil nas múltiplas relações que as crianças estabelecem entre si e com meio, plenas de sentidos, movimentos, sensações e afetos. É preciso pensar na criança como ser integral e não compartimentado, buscando estratégias para mediar o seu processo de desenvolvimento de

² Relatos dos estagiários de Música no Seminário do Laboratório de Educação Musical/2012.

forma plena, relacional e significativa. Para tanto o trabalho colaborativo entre os professores que potencializam o desenvolvimento dessa criança deveria ser condição indispensável à prática docente. O projeto de escolarização dos anos iniciais que está sendo antecipado à educação infantil fragmentando os conhecimentos precisa ser repensado e problematizado pelos envolvidos nos processos educativos.

Neste contexto, mais do que pensar a música na instituição de educação infantil, como mais um conhecimento a adentrar nesse espaço, é necessário pensar a criança e suas múltiplas relações com a música. Desta forma, é fundamental que pedagogos e professores de música pensem, planejem e trabalhem colaborativamente.

Ressalta-se que o trabalho musical a ser realizado pelo professor pedagogo, dentro dos limites de sua formação, não substitui ou suprime a necessidade de um professor especialista em música, atuando e trabalhando junto com o pedagogo. Faz-se pertinente registrar que o pedagogo precisa ser orientado e acompanhado em suas atividades musicais pelo especialista na área de música, da mesma forma que o professor de música necessita do auxílio pedagógico para melhor interagir e promover atividades com turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ambos, se trabalharem conjuntamente, podem formar parceria que favorecerá o desenvolvimento integral dos alunos.

Referências

ARAÚJO, G. da R. de. (Re)construções na formação musical de professores unidocentes: trilhando caminhos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - PROFISSÃO DOCENTE: HÁ FUTURO PARA ESTE OFÍCIO?, 7., 2011, São Leopoldo, RS. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2011. Disponível em CDROM.

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), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. Educação Musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, Pelotas, v. 37, p. 217-272, 2010.

BRASIL, *Diretrizes curriculares 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: mar. 2011.

BRASIL, *Parecer 1.098 de 21 de dezembro de 2011 CEEEd/RS*. Processo CEEEd nº 410/27.00/11. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1325174355pare_1098.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

CORREA, A. N. *Programa LEM: Tocar e Cantar: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2008.

CORRÊA, J. R. Experiências formativas em música: construindo comunidades de aprendizagem. In: ENCONTRO OUVINDO COISAS: EXPERIMENTAÇÕES SOB A ÓTICA DO IMAGINÁRIO, 2., 2011, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em CDROM.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. de.; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS - SIMCAM, 4., 2008, São Paulo, SP. *Anais...* São Paulo, SP: USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm>. Acesso em: mar. 2011.

OESTERREICH, F. *A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. Santa Maria, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

Realização

WERLE, K. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2010.

A música na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá: um olhar sobre leis e fatos

Ana Késia Tows de Oliveira (UEM)
anatoes@gmail.com
Andréia Veber (UEM)

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia presencial do campus sede da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa, de cunho qualitativo, se constituiu como um estudo de caso que teve como ferramentas de construção de dados entrevistas e análise de documentos relacionados ao curso de Pedagogia da UEM. O objetivo foi de compreender como se constitui a formação em música que o referido curso oferece aos seus acadêmicos, para atuarem no ensino de música nas escolas de Educação Básica, procurando cumprir com a determinação da Lei nº 11.769 de 2008. Neste artigo, apresentamos as principais discussões e resultados finais da pesquisa. Para tal, foram analisados: a Grade Curricular, a Grade de Horários e o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e foram entrevistadas: a coordenadora do curso e professora responsável pela disciplina de música nos últimos anos. Os resultados apontam para a importância da ampliação dos espaços para o ensino de música no curso de Pedagogia e formação em música do futuro pedagogo. Assim, a formação inicial em música do pedagogo durante sua graduação continua sendo o primeiro grande passo para a efetiva inserção da música na escola. Sendo a formação continuada uma importante alternativa e aliada para a formação musical do pedagogo.

Palavras-chave: Educação Musical, Lei nº 11.769/08, Formação de pedagogos.

1. Introdução

Este artigo apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma das autoras que teve como motivações inicial os rumores que ouvia entre suas colegas do curso de Pedagogia presencial da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sobre a aprovação da Lei 11.769. Essa Lei foi sancionada no ano de 2008, justamente no momento em souberam que teriam em seu curso uma disciplina na qual um bimestre seria dedicado à formação em música.

A notícia de que, com a Lei 11.769/2008, a música passaria a ser conteúdo obrigatório nas escolas de Educação Básica, fez surgir sentimentos de angústia e preocupação com a nova responsabilidade que recairia sobre os pedagogos. Diante disso, surgiram, alguns questionamentos: será que o curso de Pedagogia proporciona conhecimentos musicais para uma boa atuação do pedagogo no ensino de música? Como o curso de Pedagogia presencial da UEM vem proporcionando a formação em música para seus alunos?

Na área da Educação Musical, fomos buscar literatura que pudessem servir de aporte teórico para discussões em torno dessas questões. A pesquisa, de cunho qualitativo, se constituiu como um estudo de caso que teve como ferramentas de construção de dados entrevistas e análise de documentos relacionados ao curso de Pedagogia da UEM. O objetivo da pesquisa foi de compreender como se constitui a formação em música que o referido curso oferece aos seus acadêmicos, para atuarem no ensino de música nas escolas de Educação Básica, procurando cumprir com a determinação da Lei nº 11.769 de 2008. Neste artigo, apresentamos as principais discussões e resultados finais da pesquisa. Para tal, foram analisados: a Grade Curricular, a Grade de Horários e o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia presencial da UEM e foram entrevistadas: a coordenadora do curso e professora responsável pela disciplina de música nos últimos anos. Os dados construídos foram categorizados e analisados tendo como fundamento a bibliografia da área da Educação Musical que trata da formação em música para pedagogos atuarem no ensino de música nas escolas de Educação Básica.

2. Formação em música para pedagogos: uma possibilidade

Por meio da Lei 11.769 de 2008, a inserção do ensino de música como obrigatório nas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio tem produzido reflexões, debates e busca por ações, principalmente na área de Educação Musical. Mas, também se percebe uma movimentação nessas escolas de Educação Básica, que terão que se adequar a esta nova realidade.

Realização

Diante disso surgem questões em torno de quem deverá ser responsável pelo ensino desses conteúdos de música na escola. Quando olhamos para os documentos que regem a Educação Básica, percebemos que essa é também uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com o professor pedagogo. Tendo em vista que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2006, o artigo 4º estabelece que

o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Também, de acordo com o artigo 5º, inciso 6 desta resolução, esse profissional deverá “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Observando as responsabilidades atribuídas ao pedagogo nos artigos e incisos da resolução apresentada, pode-se dizer que a responsabilidade do conteúdo de Música é também do pedagogo. Isso porque a Música é considerada uma das modalidades da área de Artes, juntamente com Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança.

Assim, para que o pedagogo consiga fazer um trabalho de melhor qualidade em seus espaços de atuação, dentre eles, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, é necessário que receba uma formação em Arte em sua formação inicial pelo curso de graduação em Pedagogia. Dessa forma, esse profissional poderá ensinar todos os conhecimentos das modalidades da área de Artes, dentre elas, a Música, que se constitui como o foco de estudos desta pesquisa.

Mesmo antes da aprovação da Lei nº 11.769 de 2008, na literatura da Educação e da Educação Musical, diversos pesquisadores brasileiros já vinham discutindo sobre a formação em música para o pedagogo, a fim de que ele tenha a possibilidade de ensinar conteúdos musicais com a mesma responsabilidade que desenvolve os conteúdos da área de Matemática, de Português, dentre outras. Na Educação Musical há uma linha de estudos já consolidada que é direcionada especificamente à valorização da formação em música para o pedagogo ensinar tais conhecimentos nas escolas de Educação Básica, principalmente, nos espaços que ele é habilitado para atuar. Dentre os autores dessa linha se destacam Bellochio e Figueiredo.

Outros autores da área da Educação e da Educação Musical possuem trabalhos desenvolvidos a respeito da possibilidade de atuação do pedagogo no ensino de música nas escolas, indo ao encontro das linhas de pesquisa de Bellochio e Figueiredo, dentre eles: Aquino (2008), Bellochio e Garbosa (2007), Cavallini (2011), Diniz (2004), Godoy e Figueiredo (2005). Muitas dessas pesquisas discutem a necessidade de oferecer uma formação em música para o futuro professor pedagogo durante a graduação e vieram a fortalecer a discussão em torno de questionamentos como: os alunos do curso de Pedagogia da UEM estão sendo formados em música? Eles estão sendo preparados para atender a obrigatoriedade da Educação Musical nos espaços que são habilitados para atuar da Educação Básica? O curso de Pedagogia da UEM está se adequando ao que determina a Lei nº 11.769/08?

3. A Formação em música pelo curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

O curso de Pedagogia presencial da UEM possui uma disciplina obrigatória denominada de “Formação Docente: prática de ensino de arte na escola” que abarca, dentre algumas das modalidades artísticas, a música. Fator importante diante de resultados apontados em pesquisas na área da Educação Musical, nas quais é apontada a ausência de formação em música no curso de Pedagogia (ver BELLOCHIO, 2001; FIGUEIREDO, 2004). Para Bellochio (2001),

se desejamos ampliar a educação musical nos anos iniciais de escolarização no atual contexto do ensino básico brasileiro, entendo que o ensino de Música precisa estar presente na formação profissional do professor e na mediação educacional que decorre de seu trabalho profissional (BELLOCHIO, 2001, p. 47).

A formação em música pela disciplina de Arte oferecida pelo curso de Pedagogia da UEM mostra que o referido curso parece reconhecer a importância da música na formação inicial do pedagogo. Porém alguns fatores são apontados como complicadores e merecem maior atenção e discussão:

O primeiro fator é o momento do curso no qual a formação em música é oferecida: durante o primeiro ano do curso, de forma condensada em um bimestre, totalizando quatro horas/aula semanais. De acordo com Bellochio (2000) a formação em música que acontece no começo do curso de Pedagogia não é a mais apropriada, pois quando os acadêmicos de Pedagogia recebem a formação em música na metade do curso, elas já

possuem conhecimentos pedagógicos, supostamente mais críticos, por já terem cursado as disciplinas de Fundamentos da Educação¹, o que possibilita ampliar as discussões para além dos aspectos técnicos do conhecimento musical e começar a tratar a questão do ensino de Música na escola a partir do conhecimento educacional que é um conhecimento específico da Pedagogia. Paralelamente à disciplina, as alunas também vão realizando outras metodologias vinculadas ao ensino da arte e aos processos de alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental, o que, de certa forma, potencializa um ‘todo’ que impulsiona o desenvolvimento de um olhar mais global sobre o conhecimento educacional que organiza a prática educativa do professor das séries iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2000, p. 152-153).

Figueiredo (2001), também afirma que quando a formação em música é realizada no início do curso, ela não recebe uma reflexão necessária. Por outro lado, geralmente, essa formação nos cursos de Pedagogia pesquisados está localizada no último semestre, “quando os alunos já estão em plena prática de ensino, e por isso não se interessam por novos assuntos, ou desejam apenas receitas para serem aplicadas e tornarem as aulas ‘mais agradáveis’” (FIGUEIREDO, 2001, p. 268-269).

Ao partir da perspectiva desses autores, a formação em música no curso de Pedagogia da UEM, parece ser oferecida em um momento questionável. O que aponta para a necessidade de modificação quanto ao momento no qual a formação em música é oferecida.

Outro fator é a carga horária destinada à formação em música, sendo apenas 34 horas. Para a professora de música é um tempo muito curto, o que dificulta o desenvolvimento de alguns aspectos teóricos da música. Opinião que é compartilhada pela coordenadora do curso de Pedagogia. Diversas pesquisas na área da Educação Musical dentre as quais destacamos Figueiredo (2001, 2003, 2004), trazem discussões e resultados que apontam a duração da formação em música em cursos de Pedagogia pesquisados como insuficiente.

Na área da Educação Musical diversos pesquisadores apontam a formação continuada como alternativa para a formação em música para os pedagogos (ver: AQUINO, 2008; DINIZ (2004), GARBOSA, BELLOCHIO, GARBOSA, 2007; QUEIROZ e MARINHO, 2007; SCHROEDER, 2007). Segundo a coordenadora, essa seria uma alternativa, uma vez que não há, no momento, a possibilidade de ampliação da carga horária do curso. Opinião compartilhada pela professora de música que considera a formação continuada um importante caminho para que o pedagogo possa melhorar a qualidade do ensino musical, mas ressalta que ela não poderia substituir a formação proporcionada no curso de Pedagogia, mas sim, somar forças em favor de uma formação em música com mais qualidade para o pedagogo.

Apesar do pouco tempo e momento de oferta aparentemente inadequado, o curso de Pedagogia da UEM conta com um professor específico da Área de Educação Musical. A disciplina é ministrada por um professor do Departamento de Música da universidade com formação em Educação Musical. Ter professores específicos para a formação das modalidades artísticas é algo muito significativo para a formação em música, visto que de acordo com Figueiredo (2005, p. 25), se a disciplina de Artes no curso de

¹ “Psicologia, Filosofia, Sociologia, Teorias da Educação” (BELLOCHIO, 2000, p. 152-153).

Pedagogia tender a prática polivalente, as artes terão sido negligenciadas e os reflexos dessa formação se constituirão nas escolas de Educação Básica, pois fecha “um círculo vicioso que mantém sempre as artes e seu ensino num status muito baixo no contexto educacional e social”.

No curso de Pedagogia da UEM, somente entre os anos de 2005 e 2006 é que a formação em música passou a ser ministrada por professores específicos de música cedidos do Departamento de Música.

Diante disso, entendemos que há vários fatores determinantes para que o ensino de música seja inserido na escola, mas destacamos a formação em música para o pedagogo, visto que esse profissional poderá ser um grande aliado na valorização do ensino de música na escola.

4. Algumas considerações

Consideramos importante destacar que a formação em música para o pedagogo não é o único determinante para a inserção da música nas escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Outros elementos são fundamentais, dentre eles estão a estrutura física e os recursos financeiros das escolas, como espaços adequados para o ensino de música, instrumentos para auxiliar na construção musical dos alunos, condições de adquirir outros materiais que forem necessários no ensino musical.

Porém, acreditamos que a formação em música do pedagogo durante sua formação inicial continua sendo o primeiro grande passo para a efetiva inserção da música na escola. Sendo a formação continuada uma importante alternativa e aliada para a formação musical do pedagogo. Possibilitando, inclusive, pensar em um trabalho de parceria desse profissional com o licenciado em música no ensino de música com mais qualidade nas escolas. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de ampliação dos espaços para o ensino de música no curso de Pedagogia, conseqüentemente, formação em música do futuro pedagogo.

Assim, acreditamos que esses seriam possíveis caminhos para que o pedagogo tenha a formação adequada de forma a contribuir com a inserção da música nas escolas e com práticas de ensino de música efetivas, significativas e dotadas da devida qualidade. Assim, indo ao encontro daquilo que é exigido na legislação que torna o conteúdo de música obrigatório na escola de Educação Básica com a implantação da Lei 11.769/08.

Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2008, p. 1-9. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 421 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6, p. 41-47, set. 2001.

_____. GARBOSA, L. Laboratório De Educação Musical Na Formação Inicial De Professores: Compartilhando Saberes Entre Licenciandos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2007, p.1-8. 1 CD-ROM.

BRASIL. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 01/03/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 03/06/2011.

CAVALLINI, Rossana Meirelles. A Presença [Ausência] da Educação Musical em Cursos de Pedagogia na Cidade de Curitiba. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 14., 2011, Maringá. *Anais...* Blumenau: ABEM SUL, 2011, p. 359-365. 1 CD-ROM.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro. A formação musical dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2004. Disponível em CD-ROM.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2003, p. 761-769. 1 CD-ROM.

_____. A música no currículo dos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001, p. 266-274. 1 CD-ROM.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, p. 21-29, mar. 2005.

GARBOSA, L.; BELLOCHIO, C.; GARBOSA, G. Programa som: formação, assessoria e orientação em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2007, p.1-8. 1 CD-ROM.

GODOY, V. L. F. de M.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar?. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 14., 2005, p.1-8. 1 CD-ROM.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. 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.

SCHROEDER, Silvia. Brincando com a Música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2007, p.1-9. 1 CD-ROM.

Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica

Tamar Genz Gaulke (UFRGS)
tamargenzgaulke@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um projeto de pesquisa de mestrado em andamento que tem como tema central a aprendizagem da docência em música na educação básica. O objetivo geral consiste em compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Os objetivos específicos buscam: compreender como o professor lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; entender como o professor lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; identificar quais são as principais dificuldades e desafios que o professor enfrenta. Os caminhos metodológicos escolhidos para conduzir o trabalho são a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas. A coleta de dados será realizada a partir de entrevistas narrativas com professores licenciandos em música que estejam no início da carreira. Espera-se que a pesquisa possa gerar dados que possibilitem a compreensão da construção da docência de música na escola de educação básica, que permitam abrir a “caixa preta” da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor iniciante: como adentra e lida com o contexto escolar, as ações ali desencadeadas e como se constitui o trabalho docente no interior da escola.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência de música, Professor iniciante, Narrativas.

O tema e os objetivos

Este trabalho, que tem como tema a aprendizagem da docência de música na educação básica, é uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O interesse em pesquisar a aprendizagem da docência de música partiu da minha atuação inicial como professora de música em uma escola de educação básica.

O meu interesse na docência de música também está relacionado ao momento em que decidi fazer o curso normal (antes denominado magistério). O curso normal em nível médio teve a duração de três anos, além de um semestre de estágio. A preparação para a docência era o foco principal do curso. Tínhamos aulas de todas as disciplinas de um curso de ensino médio, mas todas se voltavam ao aprender a ensinar, disciplinas que eram denominadas didáticas ou fundamentos.

Depois de terminar o estágio do curso normal, comecei a cursar licenciatura em música. No início da graduação não atuei mais como professora, apenas cursava licenciatura. Nos dois primeiros anos do curso tive muitas disciplinas teóricas de educação e música, algumas com prática de instrumento, mas nenhuma diretamente vinculada à atuação como professora. As disciplinas teóricas não tinham a mesma característica do curso normal; pareciam mais direcionadas para meu aprendizado musical e pedagógico, e não para meu aprendizado didático ou de como ensinar música.

Antes de terminar a graduação, já comecei a atuar profissionalmente como professora de música em uma escola de educação básica em Chapecó-SC. Mesmo com toda a preparação acadêmica que estava tendo na universidade, sentia-me insegura no momento em que estava na sala de aula como a responsável pela turma ou, ainda, como a única responsável pelas aulas de música da escola. Assim, percebi que minha desenvoltura como professora tinha ficado um pouco de lado, talvez, porque minha função como professora de música era diferente da função que exerci durante o estágio no magistério. Eu não tinha uma única turma de alunos e o tempo de adaptação e integração com os alunos era de apenas uma hora/aula por semana.

A partir das reflexões sobre minha atuação, surgiu o interesse em pesquisar a aprendizagem da docência de música. O início das buscas pelo tema remete-me ao meu primeiro ano de trabalho como professora licenciada em música. Na ocasião, eu já trabalhava na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), com a regência da Orquestra de Câmara, quando a Diretoria de Extensão da Universidade propôs a criação de oficinas com aulas de instrumentos musicais para crianças. Esse trabalho foi assumido por mim e por dois acadêmicos de direito da Universidade, que tinham conhecimento em música e, especificamente, em violino, mas não tinham experiência com o ensino. Não ter formação era o

que me chamava atenção nesse contexto: esses acadêmicos de direito, pela primeira vez, dariam aulas de violino e não tinham formação acadêmica para ensinar.

Questionei-me, inicialmente, sobre como esses acadêmicos estavam tornando-se professores sem ter uma preparação específica para isso e, também sobre como eles conseguiam exercer a docência sem uma formação acadêmica. À época, o que me interessava não era a qualidade ou validação da atuação desses acadêmicos, mas, sim, como eles aprendiam a ser professores. Decidi, então, desenvolver um projeto de pesquisa sobre o aprender a ser professor.

Ao ingressar no mestrado, a partir de leituras sobre o tema escola e das discussões do grupo de pesquisa de que participo, relacionei a minha vivência em Chapecó-SC com o aprender a ser professor na escola de educação básica. Logo, remeti-me às minhas vivências em escolas, percebendo que a formação acadêmica não é garantia para ser professor.

Percebi que a formação acadêmica inicial é, como o próprio termo indica, somente uma etapa da construção/aprendizagem da docência, importante, mas não suficiente, pois somente a formação não basta para ser professor. Por isso, me questionei: Como o professor iniciante constrói sua docência?

A revisão de literatura

Ao revisar a literatura, identifiquei diferentes maneiras de entender a construção da docência em educação musical. Busquei, então, referências que pudessem contribuir para a fundamentação e compreensão das maneiras de entender a aprendizagem da docência.

A literatura da área de educação musical sugere que a aprendizagem da docência tem sido discutida principalmente pelo viés da formação. A formação é aprendizagem docente, mas fora do contexto de trabalho; um dos papéis da formação é preparar para a docência. É possível identificar algumas tendências nas pesquisas publicadas nos anais dos encontros da área dos últimos dois anos. Os trabalhos tendem a estar relacionados com a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino do conteúdo música nas escolas. Esses trabalhos se desdobram em formação inicial, contínua e emergencial de professores. São trabalhos que focalizam a formação continuada de professores de música, a formação continuada de professores de artes, a formação continuada de pedagogos em serviço e a formação musical nos cursos de Pedagogia. A maioria desses trabalhos, por exemplo Werle e Bellochio (2009), Kebach e Duarte (2010), destina-se a apresentar e discutir fundamentos e estratégias para o ensino de música na escola de educação básica. Alguns dos trabalhos citados são relatos de experiências que contam vivências em cursos, escolas e turmas de alunos.

Outros trabalhos discutem as diferentes filosofias e princípios que orientam a formação, assim como metodologias e conteúdos formativos diversos (DEL BEN, 2003; BELLOCHIO, 2003a; 2003b).

Há, ainda, trabalhos que focalizam o estágio (BONA, 2009; BELLOCHIO, 2009), momento em que a aprendizagem docente ocorre sob a orientação de um professor mais experiente, a partir da perspectiva dos estudos sobre saberes docentes (ARAÚJO, 2005; HENTSCHE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006). E diretamente vinculado aos saberes experienciais, o estágio (MATEIRO, 2009b; AZEVEDO; HENTSCHE, 2005) revela-se como local de articulação e mobilização de saberes docentes. É o momento em que é “simulada” a situação profissional de professor.

Outros autores entendem a construção da docência através do conhecimento prático (BEINEKE, 2000; BELLOCHIO, 2003a; 2003b; 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, 2010), de tornar-se professor.

A revisão apresentada sinaliza que são diversas as formas de entender e investigar a construção da docência. Entretanto, ainda são escassas as publicações que tratam da atuação inicial do professor de música na escola de educação básica de modo a compreender o aprender a ser professor, ou, dito de outro modo, a aprendizagem da docência de música na educação básica. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Os objetivos específicos são: compreender como o professor lida com as dimensões dos fenômenos educativo-musicais escolares; entender como o professor lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; identificar quais são as principais dificuldades e desafios que o professor enfrenta.

Ao buscar conhecer o professor iniciante, é importante lembrar que a literatura sustenta a ideia de que os professores estão em contínuo desenvolvimento, isto é, sempre aprendem. Mas toda ação tem um início.

García (1995) relembra os estudos de formação de professores que remetem ao ciclo de vida ou às fases da vida de professor. Das fases da docência, García comenta sobre a “iniciação profissional” que, para ele, “constitui uma das fases do aprender a ensinar [...]. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino” (GARCÍA, 1995, p.66).

García apresenta o conceito “choque de realidade”, popularizado pelo autor holandês Simon Veenman em 1985, “para se referir à situação por que passam muitos professores no seu primeiro ano de docência” (GARCÍA, 1995, p.66). Segundo García (1995, p.66), o primeiro ano é caracterizado por um processo de intensa aprendizagem, principalmente do tipo ensaio-erro, “marcado por uma lógica de sobrevivência”.

Huberman (1995), um dos estudiosos sobre o ciclo de vida profissional do professor, divide esse ciclo em cinco fases: 1ª) entrada na carreira; 2ª) fase de estabilização; 3ª) fase da diversificação; 4ª) fase da serenidade; 5ª) fase do desinvestimento.

Para Campbell, Thompson e Barret (2010), as preocupações dos professores são pensadas muito mais de modo cíclico do que linearmente. Assim, deve-se dar destaque para o contexto escolar no desenvolvimento e crescimento do professor e relativizar a influência das crenças pessoais, a consciência e compreensão do professor sobre o ambiente de ensino e a sua percepção de si mesmo e de sua profissão.

A prática inicial na sala de aula começa embasada em imitações e reproduções de práticas conhecidas e que deram certo (GARCÍA, 1995). Mas, para o professor iniciante, pode ser difícil compreender que a sua prática docente deverá passar por um processo de individualização, que sua docência vai tornar-se realmente “sua”, com sua identidade, seus atributos e suas significações. Josso (2010a) ainda lembra que devemos deixar o professor iniciante sempre consciente de que ele está em processo de aprendizagem.

A busca de referenciais para o estudo da aprendizagem da docência

Para compreender como se aprende a ser professor na perspectiva da atuação do professor iniciante, revisei a literatura da área de Educação em busca de referências capazes de fundamentar esta pesquisa. Observei que os pesquisadores têm diferentes maneiras de entender a construção da docência. Essas maneiras diferenciam-se pelo uso de termos ou formulação de conceitos. Nóvoa (1995; 2000) entende a construção da docência a partir do processo de construção do ser professor, ou, ainda, pelo termo “tornar-se professor” por meio da prática, o que condiz com as ideias de Sacristán (1995). Encontrei, ainda, a expressão “aprendizagem da docência” (BOLZAN; ISAIA, 2005, 2006; ISAIA; BOLZAN, 2007), 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.

A aprendizagem da docência traduz-se numa construção constante no aprender na/da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas. É construída por meio da relação professor-aluno, a qual ocorre em uma determinada sala de aula, de uma determinada escola, que segue uma política própria, possui recursos, tempos e espaços específicos, com determinados alunos e colegas professores. Por esses fatores que determinam um caso, a aprendizagem da docência torna-se única.

A palavra aprendizagem, segundo o dicionário Michaelis (WEISZFLOG, 2011), significa:

1 Ação de aprender qualquer ofício, arte ou ciência. 2 O tempo gasto para aprender uma arte ou ofício. 3 Psicol. Denominação geral dada a mudanças permanentes de comportamento como resultado de treino ou experiência anterior; processo pelo qual se adquirem essas mudanças.

Partindo dessas definições, é possível perceber que a aprendizagem está diretamente ligada a algum tipo de prática. Toda ação tem um início. Iniciar a docência é entrar num exercício que envolve muitas particularidades, desde o contexto até as escolhas pessoais. Sempre existe um início, o momento inicial e crucial dessa aprendizagem: o início da ação de aprender a ser professor, que é possível denominar de aprendizagem da docência.

A aprendizagem da docência é também um processo pelo qual se adquirem mudanças de comportamento do professor, através de exercício somado às experiências anteriores. A prática docente inicial é, prioritariamente, um exercício imbuído das experiências adquiridas ao longo da vida e da formação acadêmica.

Josso (2009, p. 137) destaca que:

Temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz.

Depois de compreender o significado da palavra aprendizagem, volto-me ao entendimento do aprender como o processo de integração, na prática, do conhecimento e do saber-fazer. Essa ideia parte do que Josso (2010) apresenta em relação ao termo *formar-se*.

Para Josso (2010, p. 35, grifos da autora), “*Formar-se* é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. *Aprender* designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Os registros são: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico. O princípio do formar-se está ligado ao neologismo autopoiese, que vem do grego, com o significado de produzir a si mesmo (autós, próprio, e poiésis, fazer, produzir). O professor, na prática, produz a si mesmo a todo o momento. A aprendizagem da docência, como processo de aprender a ser professor na prática, é um formar-se, ou, ainda, uma produção de si mesmo como docente. Compreendo então, que a 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.

Utilizarei o termo aprendente para me referir ao professor iniciante que, para Josso (2010, p.27) é diferente de aprendiz, por querer enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem. Compreendo que a construção da docência do professor aprendente é, também, a sua construção como docente que tem seus modos de pensar e agir, um jeito próprio. O processo de construção do sujeito (no ponto de vista de quem busca compreender o professor aprendente) 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

Os caminhos metodológicos que serão utilizados na pesquisa são a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas. A pesquisa (auto)biográfica, “analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida”¹. A pesquisa é voltada a compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) destacam que “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. A autora Delory-Momberger (2008, p. 37) traz um princípio básico, segundo o qual:

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida.

Alguns estudos biográficos trabalham com “narrativas de formação”, que não remetem à formação acadêmica, mas, sim, à formação do indivíduo até o que ele é agora. O aprender remete ao formar-se, à aprendizagem como formação do sujeito, essa que o fez chegar a ser o que é. A narrativa de formação tem como objetivo principal, falar da experiência de formação. A narrativa de formação apresenta um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação.

Para a presente pesquisa, pretendo realizar entrevistas narrativas com professores de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS que estejam no início da carreira – até 3 anos de docência em escola de educação básica. O município escolhido foi Porto Alegre pela facilidade de contato e locomoção, e também por ser um município que tem um número expressivo de professores de música. O contato será feito junto à Secretaria Municipal de Educação, selecionando os professores que são iniciantes na educação básica e que tenham formação em música e atuem com aulas de música. Em princípio, pretendo contemplar todos os professores de música iniciantes do município, que atuem na educação básica de escolas públicas.

As entrevistas narrativas serão feitas individualmente, nas quais os sujeitos de pesquisa irão narrar suas experiências de aprendizagem docente a partir de um roteiro de perguntas amplas que terão a função de convidar o professor a narrar suas experiências.

Contribuições esperadas

Esta pesquisa torna-se relevante para a área de educação musical por buscar discutir aspectos sobre a iniciação à docência em música na educação básica. Espero que os resultados gerem dados que possibilitem a compreensão da construção da docência de música na escola de educação básica, que permitam abrir a “caixa preta” da docência e compreender, especificamente, as dimensões envolvidas na atuação do professor iniciante: como adentra e lida com o contexto escolar, as ações ali desencadeadas e como se constitui o trabalho docente no interior da escola.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p.1326-1334.

¹ Definição escrita na Apresentação da Coleção “Pesquisa (Auto)Biográfica - Educação” – Clássicos das histórias de vida, das Editoras: Paulus, Edufrn e Edipucrs.

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. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003a. 1 CD-ROM.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.8, 17-24, mar. 2003b.

_____. 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.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, Silvia. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: *X Seminário Nacional Universtas*. Porto Alegre: PUCRS/UFRGS, 2005.

_____. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. *Educação* (Porto Alegre), Porto Alegre, RS, v. 1, p. 489-501, 2006.

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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 14 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: 01 dez. 2011.

CAMPBELL, Mark Robin; THOMPSON, Linda K.; BARRET, Janet R. *Constructing a personal orientation to music teaching*. New York: Routledge, 2010. p. 22-41.

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.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. . In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

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.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 30-61.

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.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007, São Leopoldo. *Anais do V Congresso Internacional de educação básica*, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. CLÁUDIO, José; FERREIRA, Julia. São Paulo/Natal: EDUFRN/Paulus, 2010.

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, 2002, p.90-113.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. O ensino da música na educação infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM.

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. 2009b.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda., 2000, p. 11-30.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995, p. 63-92.

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.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

Bacharelado em Música, ênfase em Música Popular no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: razões, expectativas e concepções de candidatos e ingressos no vestibular de 2012

Jean Carlos Presser dos Santos
jeanpresser@gmail.com
Jusamara Souza
jusa.ez@terra.com.br

Resumo: A pesquisa tem como objetivo compreender o que leva o candidato a procurar pelo curso de bacharelado em música com ênfase em Música Popular. Os dados iniciais desta pesquisa foram coletados através da aplicação de questionários dirigidos aos candidatos que prestaram a prova específica de música (prática de instrumento e conhecimento teórico) exigida pelo curso como primeira parte da seleção para o seu ingresso na Universidade. Uma primeira análise destes dados revelou que os candidatos entendem que a academia pode ampliar o seu conhecimento sobre música e que ainda pode legitimar os seus estudantes como profissionais qualificados frente ao mercado de trabalho através da formação em seu curso. Sendo a ênfase em Música Popular uma novidade nesta Universidade, este momento torna-se único devido à possibilidade de conhecer este público bem como para uma possível transformação de como esta instituição pode ser vista pela sociedade. Trabalhando com a questão popular/erudito em um sentido dialógico, a partir da interação entre os seus ingressos, podemos chegar ao entendimento do que busca este público que opta pela ênfase popular na academia.

Palavras-chave: Ensino Superior, Música Popular, Implementação de ênfase.

1. Introdução

As discussões sobre a inserção da música popular na academia estão presentes no Brasil pelo menos desde o fim da década de 80 quando, “ousadamente”¹, a Universidade de Campinas (UNICAMP) tornou-se a primeira a oferecer o curso superior em música popular. No entanto, já em 1981 na Inglaterra nascia a International Association for the Study of Popular Music (IASPM) criada por três musicólogos/educadores musicais com a intenção de introduzir a música popular no currículo acadêmico dos cursos de música. Especialmente nos países anglo-saxônicos, multiplicavam-se cursos, modalidades e programas de pesquisa tratando desse tema. No Brasil, segundo Contente (2010), a partir do pioneirismo da UNICAMP, outros cursos como o da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Universidade Federal da Bahia (UFBA) passaram a oferecer cursos regulares na área da Música Popular.

Porém, sobre o “pertencimento” da música popular Lucas (1992) lembra que não há consenso universal nas concepções estéticas e pedagógicas sobre o acolhimento e a aceitação da música popular nas escolas e academias. Bem como Travassos (1999) que ressalta: “há muito debate [...] em torno do “cânone” musical, dentro e fora dos perímetros acadêmicos, gerando bandeiras que podem ser empunhadas por críticos do elitismo e do eurocentrismo costumeiramente associados à definição de uma música artística”. (p.121)

Por muitos séculos esta foi uma concepção de que música e que saberes a academia deveria conservar/preservar um conhecimento adquirido ao longo dos séculos pelos grandes mestres para as gerações futuras de aprendizes. No entanto, o que se percebe é que há e sempre existiu saberes que foram e estão sendo gerados fora deste ambiente e que poderiam ser pertencentes a este mesmo objetivo de conservação e preservação dentro deste espaço.

Percebe-se então que há proposições para inserir a música popular no ambiente acadêmico procurando dar a ela a mesma atenção para o seu estudo como é dada a música ocidental europeia que compõe o tradicional repertório dos cursos superiores de música. Neste sentido o jazz há muitos anos já

¹ Artigo do Jornal da UNICAMP cujo título é: “Curso de Música Popular, uma ousadia”.

se legitimou como pertencente a alguns currículos de universidades americanas² por ser entendido que é um patrimônio e uma produção cultural daquele povo e, portanto, deve ser preservado e ensinado neste ambiente de transmissão de conhecimento de maneira formal por se tratar de um fazer artístico (MIDDLETON, 1990 *apud* TRAVASSOS, 1999).

A partir dessas considerações e por me encontrar entre músicos populares percebi a importância de analisar a implementação do bacharelado em música com ênfase em música popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul proposto pelo Departamento de Música vinculado ao Instituto de Artes. Este Instituto é uma instituição com mais de 100 anos e que, em 2012 abre as portas³ para a música popular. Nesta nova modalidade muitas das suas disciplinas que compõe o tradicional bacharelado em instrumentos, composição, regência e a licenciatura em música serão compartilhadas com os denominados músicos populares. Este é, portanto, um momento histórico quando ocorre o encontro destes dois públicos: aqueles que vêm à procura de uma formação em seu instrumento, para possivelmente seguirem a carreira de solistas, músicos atuantes em orquestras e outros, que por certo já trabalham e tocam profissionalmente e atuam no campo da música popular. Mas o que busca este novo público é a questão central deste projeto de mestrado.

2. Objetivos

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral compreender as razões e expectativas de candidatos bem como as concepções de ingressos em relação ao Curso de Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular. Como objetivos específicos busca conhecer o perfil do candidato e ingresso que busca o bacharelado nesta ênfase, compreender os motivos que levam o candidato e o ingresso a buscar este curso e analisar as suas expectativas e concepções em relação ao curso.

3. Justificativa

Compreender a procura pelo bacharelado de música com ênfase em música popular dos candidatos e ingressos bem como as suas expectativas e razões para fazê-lo leva tanto a universidade quanto aos próprios sujeitos (candidatos e ingressos) a conhecerem-se melhor. Neste momento de oferecimento desta nova ênfase e da procura dela por parte do público alvo a pesquisa pode contribuir para uma possível transformação de como esta instituição pode ser vista. Trabalhando com a questão popular/erudito em um sentido dialógico, a partir da interação entre os seus ingressos, podemos chegar ao entendimento do que busca este público que opta pela ênfase popular na academia.

A aproximação da música popular no Curso de Música do Instituto de Artes da UFRGS pode trazer uma outra perspectiva tanto para professores quanto para alunos desta instituição. A tendência do mercado atual, já apontada desde a década de 90, segundo Lucas (1992) tende a profissionais da música com habilidades para trabalharem frente à grande diversidade em que este mercado se mostra. O pensamento de um curso que esteja atento às necessidades da comunidade, bem como ao interesse de seus alunos encontraria reflexo nesta profissionalização qualificada a que os candidatos referem-se. Ciente desta demanda “o Bacharelado em Música Popular da UFRGS pretende incorporar tanto a performance e a criação de obras e arranjos de repertório de caráter popular, quanto a formação em pesquisa e em técnicas de produção fonográfica. O perfil do egresso do curso poderá enfatizar qualquer um desses quatro fazeres musicais. Primando pela qualidade e excelência que gozam os cursos de música do Instituto de Artes, reconhecidos como uns dos melhores do país, o Departamento de Música pretende com a sua

² A *Berklee College of Music* fundada em 1945, por exemplo, tem como missão original proporcionar treinamento formal em jazz, rock e outros gêneros não disponíveis nas demais escolas de música.

³ O artigo de Maria Elizabeth Lucas trás no seu título esta questão: “**Música popular à porta ou aporta na academia?**”. Em Pauta/UFRGS. IA. Curso de Pós Graduação em Música. – v.4, n.6, dez. Porto Alegre: 1992.

nova ênfase “devolver à sociedade profissionais egressos com formação superior densa, detentores de competências e habilidades múltiplas para atuarem na área da música popular⁴”. Desta forma, ao formar o profissional para atuar nesta área o prestígio da universidade tenderia a se solidificar uma vez que se renova e tende a dar a mesma formação para o ingresso na ênfase em música popular que se encontrava fora dos muros da universidade quanto para aqueles que já há muitos anos a frequentam.

Não cabe aqui julgar ou defender nenhum dos pontos de vista, e sim, investigar este movimento que acaba sendo atendido pela universidade atenta ao às demandas da sociedade.

4. Metodologia

Para realizar esta pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, pois “não há formulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores” (GIL, 1987, p.175) como nos estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Para Minayo (1993, p. 245) “o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas”. Segundo a autora o material primordial deste tipo de investigação é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos. Weber (WEBER apud MINAYO, 1993) entende que a tarefa qualitativa é chegar precisamente ao conhecimento de um fenômeno histórico, ou seja, significativo em sua singularidade. O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, o qual, segundo Gil (1987, p.57), é “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. O estudo de caso é utilizado frequentemente nas ciências humanas e sociais como um procedimento de análise da realidade. É um método ativo que pode ser aplicado em inumeráveis campos onde se pode combinar a teoria e a prática (SERRANO, 1998). A lógica deste tipo de investigação deriva de uma visão 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.

Os estudos de caso como particularistas, pois se centram em uma situação, evento, ou fenômeno particular; descritivos, pois o seu produto final é uma descrição rica e densa do seu objeto de estudo e; heurístico, pois iluminam a compreensão deste objeto de estudo podendo dar lugar ao descobrimento de novos significados, ampliando o conhecimento do leitor ou confirmar o que ele já sabe. Além disso, tem a característica de ser indutivo, o que significa que as generalizações, conceitos ou hipóteses a cerca do seu objeto de estudo surgem de um exame dos dados fundados em um mesmo contexto.

Para Serrano há também três tipos de estudos de caso. Optei pelo tipo descritivo, pois ele “apresenta um informe detalhado de um objeto de estudo sem fundamentação teórica prévia” (SERRANO, 1998, 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.

Para uma busca de informações que responda às questões de pesquisa utilizarei mais de uma técnica de coleta de dados. Os instrumentos de coleta serão: o questionário, a entrevista e a consulta a documentos.

O questionário elaborado para o primeiro contato com o campo junto aos candidatos foi constituído seguindo os princípios de elaboração sugeridos por BÊRNI et al. (1998, p.158): “uma série de módulos de questões cada uma se referindo a uma variável diferente”. Os tipos de alternativas dadas seguiram a seqüência chamada de afunilamento, onde se inicia o questionário com questões mais

⁴ Material de divulgação do Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular divulgado no site do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS.

abrangentes, seguindo-as com questões mais simples e fáceis de responder. Este foi o tipo de seqüência escolhido, pois pode ajudar o indivíduo a lembrar de detalhes com maior eficiência o que pode levá-lo a uma resposta mais elaborada nas questões finais do questionário.

A opção pela entrevista semi-estruturada com os ingressantes por possibilitar que se façam perguntas de esclarecimento além das pré-estabelecidas no roteiro. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) a entrevista tem como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, portanto, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.

A pesquisa com base documental admite todas as fontes de informação escritas, visuais ou audiovisuais que possam contribuir para a pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). As vantagens do uso de fontes documentais, segundo Gil (1987) é que possibilita o conhecimento do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural, permite a obtenção de dados com menor custo e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos. Serão utilizados os documentos de divulgação da nova ênfase divulgados na mídia impressa e eletrônica, bem como as entrevistas em rádio e televisão; assim como eventuais registros audiovisuais a serem feitos junto à primeira turma de ingressos de acordo com a disciplina que agregá-los em maior número.

5. Um primeiro contato com o campo

Partindo da questão inicial de pesquisa, por ocasião da prova específica⁵ de instrumento realizada pelo Departamento de Música a que todos os candidatos à nova ênfase deveriam prestar, foi aplicado 92 questionários com estes candidatos após a realização de suas provas para conhecer um pouco deste público que busca o Instituto de Artes.

Este questionário foi formado por 15 questões, na sua maioria objetivas, deixando um campo aberto para sugestões e/ou complementações caso os candidatos achassem necessário. Em linhas gerais o questionário buscou uma aproximação com o candidato questionando-o sobre seu conhecimento prévio musical. Questões como, por exemplo: já estudou música, quanto tempo, que instrumentos toca, se exerceu atividade profissional em música, quais, onde se deram tais experiências constituíam uma primeira parte. Um segundo bloco de questões referia-se a saberes técnico-musicais como: lê partitura? Cifra? Toca “de ouvido”? Cria seus arranjos?

Havia ainda uma terceira parte, que apresentava questões sobre a divulgação do oferecimento do curso e duas últimas perguntas que contemplavam diretamente a minha questão inicial de pesquisa. Por quais motivos o candidato deseja ingressar no curso de Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular e quais as suas expectativas em relação ao curso. Para ambas as perguntas foram dadas quatro alternativas para o candidato escolher, podendo ser escolhida mais de uma alternativa. Para a questão “Por qual(is) motivos você deseja ingressar no Curso de Música da UFRGS?”, foram dadas as seguintes alternativas: ampliar conhecimento teórico, aperfeiçoar a técnica do instrumento, necessidade do diploma, ampliar a rede de contatos. Para a questão “Qual(is) a(s) sua(s) expectativas em relação ao curso?”, foram dadas as seguintes alternativas: qualificação profissional, ampliação da música popular na academia, profissionalização do mercado, promoção da formação do músico popular. As alternativas dadas para os candidatos foram elaboradas através de uma aplicação deste questionário com um público semelhante ao dos candidatos e ainda, baseadas no trabalho de Travassos (1999). Nestas questões foi deixado também um campo em branco para sugestões dos candidatos.

⁵ As provas específicas de instrumentos (guitarra elétrica, baixo elétrico, clarinete, flauta transversa, saxofone, trompete, trombone, canto, bateria, percussão, cavaquinho, bandolim, violão de 6 e 7 cordas, viola caipira, piano, teclado e acordeom) foram realizadas nas salas de aula do Instituto de Artes da UFRGS entre os dias 24 e 27 de outubro de 2011. (fonte: <http://www.artes.ufrgs.br/graduacao/musica/provas-especificas/prova-especifica-2012-em-atualizacao/>)

Uma análise inicial destes dados revela que os candidatos entendem que a academia pode ampliar o seu conhecimento sobre música e que ainda poderia legitimar os seus estudantes como profissionais qualificados frente ao mercado de trabalho através da formação em seu curso.

Em relação à questão: por qual(is) motivo(s) você deseja ingressar no Curso de Música da UFRGS, as respostas foram as seguintes:

- % Ampliar conhecimento teórico (71 de 92 – 77,2%)
- % Aperfeiçoar a técnica do instrumento (66 de 92 – 71,7%)
- % Necessidade do diploma (28 de 92 – 30,4%)
- % Ampliar a rede de contatos (28 de 92 – 30,4%)
- % Outras (respostas dadas pelos candidatos): realização pessoal; experiência musical; quero viver de música e tocar em orquestra (instrumento bateria); ter contato direto com o estudo da música e melhorar; desejo me profissionalizar; pesquisa acadêmica como forma de aperfeiçoamento; descobrir que tipo de mercado me espera; seguir na área profissional; ser o melhor guitarrista; atuar em pesquisa na etnomusicologia; mestrado e doutorado.

Em relação à questão: qual(is) a(s) sua(s) expectativa(s) em relação ao curso, os candidatos responderam:

- % Qualificação profissional (75 de 92 – 81,5%)
- % Promoção da formação do músico popular (59 de 92 – 64,1%)
- % Ampliação da musica popular na academia (55 de 92 – 59,8%)
- % Profissionalização do mercado (48 de 92 – 52,2%)
- % Outros (sugestões dos candidatos): estudar arranjo e improviso; valorização da profissão; ingressar em orquestra; ter uma banda e me aperfeiçoar.

Estas categorias de respostas estão interligadas e o resultado revelado por este questionário merece atenção especial neste momento da elaboração do projeto uma vez que a análise inicial poderá ampliar a construção dos instrumentos de coleta de dados com os ingressos no primeiro semestre de 2012.

O desafio do projeto está por um lado em analisar o oferecimento pela academia de uma nova ênfase agregada ao que já consolidou nos seus 100 anos de atividades e no seu currículo estruturado sobre os principais pilares do conteúdo musical tradicional e por outro, refletir sobre as razões e expectativas dos músicos que vêm em busca de uma (in)formação a qual acreditam encontrar num espaço já solidificado como o da transmissão do conhecimento teórico, o aperfeiçoamento da técnica instrumental, enfim, da qualificação profissional.

6. Conclusão

A pesquisa tem como objetivo compreender o que leva o candidato a procurar pelo curso de bacharelado em música com ênfase em Música Popular. Os resultados poderão contribuir por um lado para o direcionamento e entendimento do que o candidato busca no curso de música com ênfase em música popular. Por outro lado, podem contribuir com a instituição possibilitando que conheça o “perfil” deste candidato bem como o porquê do seu desejo em procurar e ingressar nesta ênfase.

Referências

ABEGG, C. *Como fazer levantamento de dados*. In: BÊRNI, D. A. et al. *Técnicas de pesquisa em economia: transformando curiosidade em conhecimento*. Florianópolis: Ganges, 1998.

Realização

CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. *Valorização de Experiências prévias em Música Popular através de estratégias de estudo de piano: um fomento à discussão sobre a implantação de cursos técnicos em música popular na EMUFPA*. Tese (Doutorado em Educação Musical), Programa de Mestrado Interinstitucional em Música – MINTER. Universidade Federal da Bahia/ Universidade Federal do Pará. Salvador, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Lear Music: a way ahead for music education*. Londres: Ashgate, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LUCAS, Maria Elizabeth. *Música popular à porta ou aporta na academia?* Em Pauta. Porto Alegre: Curso de Pós Graduação em Música/UFRGS, v.4, n.6, dez. 1992.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. “*Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementaridade?*”. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, ano 9, n.3, jul-set. 1993.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Trad. de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 3.^a ed. rev. e aum. Lisboa: Gradiva, 2003. Título original: *Manuel de recherche en Sciences Sociales*.

SERRANO, G. P. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madri: Editora La Muralla, S.A., 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social/UFRGS, ano 5, n.11, out. 1999.

Internet

JORNAL DA UNICAMP. *Curso de Música Popular, uma ousadia*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html>. Acesso em: 05 dez. 2011.

DEPARTAMENTO DE MÚSICA DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS. *Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS oferece a partir de 2012, Bacharelado em Música Popular*. DISPONÍVEL em: <<http://www.artes.ufrgs.br/news/departamento-de-musica-do-instituto-de-artes-da-ufrgs>> Acesso em: 03 out. 2011.

DEPARTAMENTO DE MÚSICA DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS. *Provas Específicas*. Disponível em: <<http://www.artes.ufrgs.br/graduacao/musica/provas-especificas/prova-especifica-2012-em-atualizacao/>> Acesso em: 30 nov. 2011.

CLIC RBS. *Criação do curso de música popular na UFRGS sinaliza o fim de um tabu*. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2011/08/criacao-do-curso-de-musica-popular-na-ufrgs-sinaliza-o-fim-de-um-tabu-3463935.html>> Acesso em 30 nov. 2011

Campo de Pesquisa em Educação Musical na UFC: um começo

Pedro Rogério
Luiz Botelho Albuquerque

Resumo: O presente trabalho traz as primeiras análises da pesquisa “Campo Epistemológico da Música” que busca compreender o fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na Universidade Federal do Ceará – UFC. A partir das primeiras dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC que abriga o Eixo de Pesquisa “Ensino de Música” foi possível verificar a gênese do campo de pesquisa em Educação Musical. Os dados inicialmente analisados foram os títulos e as palavras chave de cada uma das dissertações orientadas pelo primeiro pesquisador do Eixo de Pesquisa em pauta. Este artigo também analisa a trajetória do agente na qualidade de acadêmico, de maneira a compreender a relevância que a Educação Musical tem em sua formação. A *praxiologia* de Pierre Bourdieu forneceu o suporte teórico para a compreensão dos dados analisados através dos conceitos *habitus* e campo. Os novos agentes que passaram a integrar o campo de pesquisa apontam para o início da configuração do campo específico de pesquisa em Educação Musical que surge da intersecção entre as áreas de Educação e Música. Esse espaço em processo de legitimação começa a se definir a partir das dissertações e teses. Através do conceito de *habitus* foi possível perceber que a trajetória do orientador vincula, desde o início de sua inserção no âmbito do trabalho, os campos da Educação e da Música; dado este que se reproduz nas opções acadêmicas desenvolvidas na UFC e que aponta para o início de um campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa em andamento intitulada “Campo Epistemológico da Música” do Laboratório de Epistemologia da Música da Universidade Federal do Ceará – UFC, que analisa o campo de Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGEB – da UFC e este texto, mais especificamente, analisa os trabalhos orientados pelo professor Luiz Botelho Albuquerque. O objetivo é compreender o início do fomento do campo de pesquisa em pauta. O trabalho também olha para a trajetória do pesquisador-orientador no sentido de identificar os capitais acumulados e compreender sua posição no campo.

O Eixo Temático Ensino de Música mantém a convergência entre o Curso de Música – Licenciatura - e a Faculdade de Educação através do PPGEB, o que traz dois grandes ganhos; a saber: o curso de licenciatura se mantém fortalecido com reflexões permanentes, aprofundadas e sistematizadas sobre o campo de pesquisa em Educação e os estudantes do curso de graduação vêm ampliados os horizontes acadêmicos que somando graduação, mestrado e doutorado têm a perspectiva de dez anos de estudos na UFC.

O professor Albuquerque foi escolhido por ser o primeiro orientador no Eixo Temático Ensino de Música, que está ligado à Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino do PPGEB da UFC e por este mesmo motivo acompanha um maior número de trabalhos de mestrado e doutorado. Importante se faz conhecer um pouco da trajetória do professor Albuquerque para que tenhamos uma visão de sua formação e a relevância do campo de Educação Musical em sua produção acadêmica.

O professor Luiz Botelho Albuquerque¹ é graduado em Música (Composição e Regência) pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação - University of Iowa (1990). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Música, Educação Artística, Currículo cultural, e Educação Ambiental.

A seguir apresentamos os conceitos de campo e *habitus* da praxiologia de Pierre Bourdieu se compõem as ferramentas de análise que sustentam e iluminam a pesquisa em andamento.

¹Texto informado pelo professor Albuquerque, disponível na Plataforma Lattes no link <http://lattes.cnpq.br/1238913601532185>

Habitus

O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu é central para a compreensão do desenvolvimento do agente pesquisado e as suas escolhas de orientações no mestrado permitindo identificar um conjunto de disposições incorporadas que se exteriorizam no percurso individual e estabelece opções estratégicas em busca da legitimação das suas opções acadêmicas.

O *habitus* opera como uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas” (BOURDIEU, 2007, p.57). Nós nascemos em um mundo estruturado socialmente, em meio a forças que agem sobre todos, nas instituições hierárquicas e mergulhados em valores simbólicos diversos². Conforme o espaço social em que nos interagimos, interiorizamos estruturas que passam a constituir nossa lente de leitura da realidade, e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos, atitudes; ou seja, o *habitus* nos fornece um “senso prático” – para utilizar uma expressão do próprio autor da *praxiologia* (BOURDIEU, 2009, p.25) – que funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais sua formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade.

O *habitus* na qualidade de um sistema de disposições não é formado de uma hora para outra. A incorporação das referências de leitura da realidade é um processo que se realiza na prática, no contato entre os indivíduos, logo, em um ambiente datado historicamente. As estruturas das instituições sociais, que se modificam com o passar do tempo, conforme mudanças políticas, ideológicas, tecnológicas, enfim, culturais, se conformam nos indivíduos constituindo suas disposições e os indivíduos, por sua vez, tendem a se adequar a este ambiente no qual se socializaram. As pessoas não ficam determinadas, “condenadas” a reproduzirem as formas de vida nas quais se socializaram, mas o contexto aponta as possibilidades de atuação do agente no campo.

Não obstante, o *habitus* não se constitui em uma força de determinação, ele se modifica na diversidade social que os indivíduos implementam suas ações. Esta pluralidade social tem relevância tanto no período de formação inicial das pessoas como nos novos contextos em que implementam suas ações, o que nos fornece uma compreensão mais ampla e flexível sobre como os agentes fazem suas escolhas no caminho.

Campo

Os capitais e a constituição do *habitus* somente fazem sentido em um contexto e para isso é necessário a visualização do espaço social. A análise deste espaço é trazida por Bourdieu através do conceito de campo, que nos ajuda a compreender o espaço onde se desenham as trajetórias dos agentes. O autor assim define espaço:

(...) é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades. Essa idéia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de espaço, conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre (...) (BOURDIEU, 2001:18).

A noção de campo pode ser entendida como um espaço estruturado onde os agentes orbitam. A força de atração entre os agentes decorre de *habitus* semelhantes que geram interesses próximos e formas de compreensão da realidade similares. Logo, identificamos nos agentes em pauta, Albuquerque e Matos, escolhas semelhantes que estão ligadas a trajetórias também semelhantes. Estas opções próximas

² A questão do poder simbólico, para este artigo, ainda que não tratada especificamente, pode ser percebida por um trânsito constante indireto por ser inerente a composição da correlações de forças dentro da noção de campo.

e a efetiva parceria, projetos em comum, a opção por serem gestores, orientadores, docentes na área da educação os mantém em um mesmo espaço. Com a chegada de novos agentes interessados em seus projetos de pesquisa que passam a desenvolver suas dissertações e teses, traz para esse espaço um maior volume de capital acadêmico que torna possível visualizar e compreender como foi constituído um campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

É importante percebermos que cada campo tem suas regras próprias, que dependendo da posição de cada agente as estratégias serão diversas. Trazemos as reflexões de Bourdieu:

[...] descrevo o espaço social global como um “campo”, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2001, p. 50).

Aqui apresentamos os conceitos trazendo como exemplo algumas escolhas do agente na qualidade de pesquisador e orientador de mestrado e doutorado, pois, desta forma, a *praxiologia* ganha sentido. Apresentar definições teóricas isoladas das experiências sociais se torna tão abstrato que pode parecer não fazer sentido para o leitor. Para isso apresentaremos a seguir o agente e as dissertações orientadas pelo professor Albuquerque, as opções teóricas destes trabalhos realizando uma análise a partir dos títulos e palavras chave.

O Pesquisador na Pesquisa

Conhecer a trajetória do agente no âmbito acadêmico é importante porque se torna um dos detentores do poder simbólico que indica os elementos estruturados nos quais o *habitus* é construído. Através dos dados empíricos identificamos que a história dos agentes traz a incorporação de *habitus* que serão exteriorizados e, assim, exercerão influência sobre os demais indivíduos.

O professor Luiz Botelho Albuquerque orientou 23 dissertações e tem 3 em andamento; no doutorado orientou 11 teses e tem 5 em andamento. Contudo, este agente também atua na área de Educação de forma mais ampla. Destas encontramos registradas no currículo lattes, ligadas à Educação Musical, 7 dissertações concluídas, 1 em andamento; no doutorado 3 teses concluídas e 4 em andamento. As demais dissertações e teses são vinculadas ao campo da Educação. Para este trabalho nos detemos às dissertações orientadas no PPGEB e vinculadas ao campo da Educação Musical.

Albuquerque iniciou suas atividades na Fundação Educacional do Distrito Federal no período de 1973 a 1975. Aqui percebemos que Albuquerque já vincula sua trajetória ao campo da Educação, ainda que sua formação inicial tenha sido em composição e regência pela UnB. Entre 1975 e 1998 assume o cargo de professor na Universidade Federal do Piauí – UFPI sendo que de 1977 a 1980 já se vinculou ao Centro de Ciências da Educação na qualidade de pesquisador do Departamento de Educação Artística. Este dado nos informa o fortalecimento do seu vínculo com o campo de pesquisa em Educação. Percebemos uma semelhança entre dois períodos na trajetória de Albuquerque, a saber: a arte vinculada ao campo da Educação na UFPI, mantendo a ligação entre Arte e Educação; e da mesma forma a Música surge na UFC no seio da Faculdade de Educação e em seguida a pesquisa em Música se mantém ligada a Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, sendo que explicitando ainda mais sua vinculação com a Educação à medida que as pesquisas se dirigem à compreensão das trajetórias formativas dos agentes no campo musical. Entre 1983 e 1986 foi Pro-Reitor e de 1996 a 1998 foi Assessor Especial ligado à reitoria da UFPI. Manteve suas atividades docentes na graduação e pesquisas na pós-graduação lecionando disciplinas ligadas aos campos da Arte, Cultura e Educação³.

³ Dados coletados no currículo lattes disponível no link <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P11246>. Acessado em 05 de abril de 2012.

Ainda que o poder de escolha autônomo do indivíduo jamais desapareça, ele se define dentro de um campo que foge à vontade exclusivamente individual (ROGÉRIO, 2008, p.57), com esta percepção a seguir analisaremos os trabalhos orientados por Albuquerque em busca de visualizar e compreender a constituição do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

Uma pesquisa sobre as pesquisas

A posição de orientador nos apresenta o agente como detentor de um volume de capital acadêmico reconhecido pela comunidade de pesquisadores. Este processo de legitimação acadêmico investe Albuquerque de um poder simbólico que, ao ser direcionado ao campo, fortalece e amplia o próprio espaço social aqui pesquisado.

A seguir analisamos as dissertações orientadas por Albuquerque no PPGEB que apontam para o início do fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

1 – “O ARTISTA, O EDUCADOR, A ARTE E A EDUCAÇÃO. UM MERGULHO NAS ÁGUAS DA PEDAGOGIA WALDORF EM BUSCA DE UM SENTIDO POÉTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, OU ARTIFÍCIOS ÀS ARTIMANHAS”. Defendida por Elvis de Azevedo Matos na UFC em 2002.

Palavras-chave: Arte; Educação; Waldorf; Docência.

O título que traz as palavras “artista”, “arte”, “sentido poético” ainda não apontou diretamente para a formação em Educação Musical e sim para a área da arte de forma mais ampla. E as palavras “educador”, “educação”, “pedagogia”, “formação docente” nos informa do compromisso deste agente com a Educação. O mesmo encontramos em três palavras chave ligadas à Educação: “Educação” que não nos deixa dúvida sobre o que estamos afirmando; “Waldorf” que se refere a uma abordagem pedagógica; e “Docência” que também se liga ao centro dos interesses da pesquisa em Educação. Já a palavra “Arte” mantém a perspectiva aberta para uma abordagem livre e ampla.

O próximo trabalho tem como pesquisador um dos autores deste texto, e por isso podemos aqui registrar que esta pesquisa em andamento tem também como objetivo compreender o campo onde estamos inseridos. Pois concordando com Bourdieu em seu esboço de auto análise, “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005, p. 40).

2 – “PESSOAL DO CEARÁ: FORMAÇÃO DE UM CAMPO E DE UM *HABITUS* MUSICAL NA DÉCADA DE 1970”. Defendida por Pedro Rogério na UFC em 2006.

Palavras-chave: Música do Ceará nos anos 1960 e 1970; *Habitus*; Campo Artístico; Pessoal do Ceará.

O título desta dissertação traz as palavras “Formação” e “*Habitus*” o que aponta para a área da Educação; já a expressão “Pessoal do Ceará” que indica um movimento musical do estado do Ceará e o termo “Musical” revelam que esta pesquisa se direciona ao campo de pesquisa em Educação Musical. Não obstante, nas palavras chave não aparece nenhuma palavra ou expressão que indique de forma mais explícita esta vinculação. Aqui a estratégia foi de ampliar de “Pessoal do Ceará” para “Música do Ceará” e de “Musical” para “Artístico”. Logo, esta pesquisa demonstra que o campo ainda está em fase de amadurecimento. Sendo este o segundo trabalho de dissertação orientado por Albuquerque no PPGEB, é possível verificar que os agentes estão próximos de desvelar suas intenções – mais ou menos conscientes - de fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC. Mas, a configuração social ainda está em andamento.

A linha teórica a que se filia o trabalho está indicada quando o título e as palavras chave remetem aos conceitos de campo e *habitus*.

Realização

3 – “A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NAS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: ESTUDO DE CASO”. Defendida por Jaques Luis Casagrande na UFC em 2007.

Palavras chave: Educação; Formação Cultural, Massificação, Esclarecimento; Formação musical, Indústria Cultural, Mídias

O título é direto quanto à filiação teórica, que está ligada aos estudos de Theodor Adorno da Escola de Frankfurt quando utiliza o termo “Indústria Cultural” e informa que o pesquisador direciona seu interesse à música na escola ao registrar as expressões “Preferências Musicais” e “Ensino Fundamental e Médio”.

Nas palavras chave o pesquisador manteve a clareza de sua vinculação ao campo da Educação utilizando os termos “Educação” e “Formação” por duas vezes. Especifica ainda mais e se vincula mais fortemente aos estudos de Theodor Adorno quando utiliza os vocábulos “Massificação”, “Esclarecimento” e “Indústria Cultural”. E, por fim, como é recorrente em trabalhos orientados por Albuquerque existe a possibilidade de ampliação com as expressões “Formação Cultural” e “Mídias”.

4 – “REPENSANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL BRASILEIRA: O SUBJETIVO, O TEÓRICO E O SOCIOLÓGICO EM FUNÇÃO DO PEDAGÓGICO”. Defendida por Jaderson Aguiar Teixeira na UFC em 2011.

Palavras-chave: percepção musical: educação musical.

A expressão “percepção musical” contida no título remete o leitor a uma área específica e que recorrentemente é objeto de discussão nos cursos de graduação e é para esse campo específico que o pesquisador se dirige, ou seja, para uma área relevante e historicamente em pauta na formação de músicos e educadores musicais. A expressão “em função do pedagógico” vincula à área da Educação e não deixa dúvidas sobre as intenções ou sobre o que o leitor irá encontrar no texto. As palavras chave guardam completa coerência e reforçam a clareza de para onde se dirige o olhar investigativo; mais uma vez as expressões “percepção musical” e “educação musical” refletem o campo que estamos buscando demonstrar estar em fomento na UFC: “o campo de pesquisa em Educação Musical”.

7 – “ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL”. Defendida por João Emanuel Ancelmo Benvenuto, na UFC em 2012.

Educação musical; Estágio Supervisionado; ensino de música; *Habitus* Docente.

Aqui é possível verificar, mais uma vez, o fomento do campo específico de pesquisa em “Educação Musical”, pois esta expressão é utilizada no título e nas palavras chave. O início do título com os termos “Estágio curricular” e “formação do *habitus* docente” revela que o trabalho está na área da Educação. A nitidez do pesquisador sobre a escolha do campo de pesquisa em Educação é reafirmada com os vocábulos “Educação”, “Estágio Supervisionado”, “Ensino” e “*Habitus* Docente” e a mesma clareza sobre o a área da Música com os termos “Musical”, e “Música”, nos permitem a afirmação de que estamos acompanhando um novo campo de pesquisa sendo forjado a partir da intersecção de outros dois campos, o da Educação e o da Música.

Primeiras conclusões

Percebemos nos trabalhos de mestrado orientados por Albuquerque que o campo de pesquisa em Educação Musical veio se configurando à medida que novos agentes da área de Música se aproximaram deste orientador. Verificamos através dos títulos e das palavras chave que o início da definição do campo fica cada vez mais clara em cada nova pesquisa.

É importante registrar que a primeira dissertação aqui apresentada, sob orientação de Albuquerque foi a do Prof. Elvis de Azevedo Matos que hoje é também um dos orientadores do

Eixo Ensino de Música do PPGEB da UFC com 3 dissertações concluídas e com 5 em andamento; no doutorado orienta 2 pesquisas. Registre-se também que o professor Gerardo Silveira Viana Jr, professor do Curso de Música da UFC é também professor do PPGEB e está com sua primeira orientação de mestrado em andamento. Aqui enfatizamos que este artigo refere-se ao início de uma pesquisa e que ainda trará para a análise as dissertações concluídas e em desenvolvimento, assim como as teses em andamento do professor Matos, o mesmo faremos com a citada dissertação orientada pelo professor Vieira Jr, e da mesma forma analisaremos as teses concluídas e em curso sob orientação de Albuquerque.

As dissertações orientadas por Albuquerque no PPGEB da UFC, aqui analisadas a partir dos títulos e das palavras chave, possibilitaram perceber o início do fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC, que está em processo de legitimação, se fortalecendo, se ampliando e se consolidando a cada novo agente que ingressa no Eixo Temático Ensino de Música do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2009.

_____. Esboço de auto-análise. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

ROGÉRIO, Pedro. Pessoal do Ceará: *habitus* e campo musical na década de 1970. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

Formação continuada de professores e interculturalidade: diagnósticos de cursos de formação no contexto da implementação da lei 11.769/08: dois estudos de caso

Matheus de Carvalho Leite

Resumo: Este artigo refere-se a uma pesquisa em andamento como pré-requisito para a obtenção da titulação de mestre em educação musical sob forma de dissertação de mestrado no PPGMUS/UFRGS. Trata sobre uma das temáticas investigadas no atual momento na área da educação musical do Brasil, que tem como mote o campo da educação e da cultura. A necessidade de uma investigação para um possível cruzamento entre educação, cultura e música em programas de formação continuada é tratada ao longo do texto, onde o objetivo da pesquisa é investigar propostas de formação continuada em música para professores que abordem o tema da interculturalidade tendo como foco a escola e cultura na perspectiva teórica do pesquisador francês Jean Claude Forquin (FORQUIN, 1993). Estima-se a presença de 220 professores participantes da pesquisa dos municípios de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB onde foi possível realizar observações de caráter naturalísticas ainda nos meses de setembro a novembro de 2011, possibilitando conhecer e definir os casos propostos como estudo. A partir de uma revisão da literatura na perspectiva da educação, educação musical como nos documentos oficiais, busco trazer e situar a presente pesquisa para sua efetivação na temática proposta da formação continuada de professores e interculturalidade no contexto da lei 11.769/08.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Interculturalidade; Implementação da Lei Federal n.º 11.769/08.

Introdução

Busca-se como objetivo principal nesta pesquisa compreender e estabelecer uma conexão em educação intercultural para a área da educação musical em propostas de formação continuada como estratégia pedagógico-musical com vista às demandas da Lei n.º 11.769/08.

O lócus de investigação inclui os municípios de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB que abrigam cursos de formação direcionados aos professores atuantes nas redes municipais dessas localidades, e que possuem um perfil diversificado em suas formações docentes, chamados também por professores não especialistas em música. A referida ação na formação continuada de professores apóia-se nos aspectos legais relativos à Lei Federal n.º 11.769/08¹, e encontra-se vinculada ao Programa Música, Cotidiano e Educação como proposta de ação e extensão do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na formação continuada de professores, coordenada pelo grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (UFRGS/CNPq).

A formação continuada: uma revisão

Os documentos oficiais, atualmente, apontam para o direito já garantido na LDB n.º 9.394/96, art. 63, III e 67, II, que trata da formação continuada de professores em serviço, como nas diretrizes e nas ações propostas pelo Ministério da Educação. As políticas públicas educacionais tratadas pelo Ministério da Educação – MEC, vem concentrando seus esforços para ações na formação inicial e continuada de professores da educação básica. É possível verificar este enfoque na variada quantidade de programas e editais propostos para essa finalidade, abarcando principalmente os professores atuantes na rede pública, também denominada de formação de professores em serviço. (BRASIL, 2011)

Os professores, atuantes nas redes públicas de ensino deparam-se com diversas possibilidades na complementação de sua carreira, seja como formação inicial, especialização ou até em uma segunda graduação. São programas organizados em sistema de colaboração entre União, Estados,

¹ Lei Federal n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica, tendo os sistemas de ensino três anos para se adequarem às mudanças previstas em lei.

Municípios e Instituições de Ensino Superior, ministrados em modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, como: PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Pródocência, PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Novos Talentos entre outros.

Muitas pesquisas têm sido realizadas no Brasil e internacionalmente sobre a formação de professores e suas práticas educativas nos mais diversos espaços de atuação profissional. Especificamente com relação à educação musical no Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores que têm se vinculado às questões que envolvem a educação básica direcionam-se a partir de dois eixos, conforme proposto por Bellochio (2002):

1) A formação e ação de professores especialistas em ensino de Música (MARQUES, 1999; BEINEKE, 2000; DEL BEN 2001);

2) A formação e ação de professores não especialistas em música, mas atuantes nos anos iniciais da escolarização (TORRES, 1998; DEL BEN ET AL., 1999; COELHO DE SOUZA, 1999; SOUZA, 1997; BELLOCHIO, 1999 A-B; 2000 A-B, 2001; FIGUEIREDO; 2001) (BELOCHIO, 2002, p. 42).

Segundo Bellochio (2002, p. 42), ensinar música não ocorre unicamente pelo viés da formação acadêmica, mas por diferentes caminhos, entre eles, as experiências práticas geradas no cotidiano da profissão e os processos constitutivos de vivências pessoais. A autora discute que, especialmente na área de educação musical no Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores, têm se realizado nestas duas dimensões, conforme os eixos acima citados. A primeira sobre formação e ação de professores especialistas e a segunda de não especialistas, mas atuantes na escola.

Com a aprovação da Lei 11.769/2008, podemos observar nos últimos três anos no enfoque da produção das pesquisas na área da educação musical, uma gama de trabalhos relacionados com a formação continuada de professores. Os trabalhos que tratam da formação continuada de professores refletem os eixos propostos por Bellochio (2002) na formação de professores especialistas e não especialistas. São focalizes variadas na orientação de estratégias para a inserção da música na escola de educação básica em vista as demandas de lei federal.

As pesquisas relacionam-se a relatos de experiências na educação infantil, no ensino fundamental e médio, no ensino à distância, em mapeamentos e diagnósticos sobre a formação continuada em programas de extensão, proposições e estratégias para propostas de formação continuada, experiências em redes de ensino, diretrizes e apontamentos em decretos e leis, parcerias entre Instituições de Ensino Superior, Estado e Municípios. (ADEODATO et al, 2008; FURQUIM; BELLOCHIO, 2008; FREITAS, 2008; CORREA, 2008; FIALHO; ARALDI; HIROSE, 2008; RIBEIRO, 2008; SOUZA, 2008; XAVIER; FILHO, 2008; ARALDI; DEMORI; FIALHO, 2008; CORREIA, 2009; ABREU, 2009; GARBOSA; GAULKE, 2009; SANTOS; QUEIROZ, 2009; QUEIROZ; MARINHO, 2009; ARALDI, 2009; FIALHO; ARALDI; HIROSE, 2009; WERLE; BELLOCHIO, 2009; MACHADO et al, 2009; DUARTE, 2010; MACHADO, 2010; KRUGER; VILELA, 2010; NOGUEIRA, 2010; CARVALHO; MENDES, 2010; ARAÚJO; GARBOSA, 2010; NÁDER, 2010; PEREIRA, 2010; KEBACH; DUARTE, 2010; AQUINO, 2010; QUEIROZ; MARINHO, 2010; CUNHA; SALES, 2010; SOARES; LOURO, 2010; PARIZZI et al, 2010).

A educação intercultural: uma revisão

A diversidade, a educação e a cultura, encontram-se na literatura especializada, com diferentes objetivos e contribuições teórico/metodológicas. O termo diversidade vem carregado de significados nesta relação com a educação multicultural e educação intercultural. Ocupando-se do mesmo campo semântico, estas terminologias por vezes apresentam pontos de convergência e divergência em seus conceitos, porém funcionam como uma espécie de “rizoma”- Multi-intercultural por sua complementariedade.

Para Almeida (2009, p. 29) a diversidade como campo de pesquisa na educação, encontra espaço na literatura específica como na própria legislação. Sem a pretensão de esgotar o tema, o mapa conceitual definido pela autora, possibilitará situar a presente pesquisa no eixo da interculturalidade no contexto da formação continuada de professores para atuarem com música na escola. Alguns conceitos trazidos pela autora: Diversidade de pertencimentos e referências culturais (FORQUIN, 1993); diversidade étnico-cultural (ANDRÉ et al. 1999); diferenças sociais, éticas, culturais e lingüísticas (ZEICHNER, 1993); ensino culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS, 1995); ensino culturalmente responsivo (GAY, 2002); educação multicultural (GONÇALVES, SILVA, 2002); MIRANDA, 2004); educação multicultural para a cidadania (BANKS, 2001); educação multicultural crítica pós-colonial (McLAREN, 2000); educação intercultural (FLEURI, 2003; SILVA, 2003); educação intercultural crítica (CANEN, 2000); educação inter/multicultural (CANDAU; KOFF, 2006); etnoeducação [Colômbia], educação bilíngüe [Guatemala] (WILLAMSON, 2004; SILVA, 2003); educação não-racista (NIETO, 2004); educação em direitos humanos e educação não-discriminatória (CANDAU, 2003). A autora ainda cita, que é possível perceber que os termos diversidade, diferença e educação estão sempre adjetivados e na maioria das vezes relacionado à cultura (ALMEIDA, 2009, p.29).

De acordo com Miranda (2004), data da década 60 o surgimento da expressão “educação multicultural” na publicação de Jack Forbes, a qual foi intitulada *The education of the culturally different: a multicultural approach*. Já na década 70 a autora acrescenta que, o *Thesaurus ERIC* traz a inclusão da “educação multicultural” no escopo de suas referências, em virtude do acréscimo das publicações acerca do tema, onde também surge quase que simultaneamente a expressão “educação intercultural”. Para a autora na Conferência Geral da UNESCO em Nairobi, no ano de 1976, a entidade adverte para a necessidade de instaurar o conceito de diálogo entre culturas, justamente com o princípio da autenticidade cultural, acolhendo as relações interculturais e a especificidade por se tratarem de termos complementares nesta conjuntura de atividades que emergiam como reflexão. (MIRANDA, 2004 p.17).

A educação multicultural configura-se como uma ampla e complexa tarefa em sua definição e caracterização. Nos dias de hoje, o conceito da educação multicultural engloba uma formação sistemática com objetivos ligados ao desenvolvimento de uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas. A educação multicultural esta ligada ao incremento de uma maior capacidade de comunicação como objetivo entre pessoas e culturas diferentes. No contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade atua como fomento para uma atitude mais adaptada à esse contexto, no incentivo para a interação social, criadora de identidades e de reconhecimento da co-presença à humanidade. (MIRANDA, 2004 p.15).

Já em termos da interculturalidade o prefixo “inter” indica uma interação nos mais variados elementos marcando uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura, do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjunção (interdição, interposição, diferença). Assim, imprime a marca de um processo dinâmico pautado pela troca mútua de perspectivas que corroboram com as representações sociais construídas em interação. No campo pedagógico relaciona-se o sentido do prefixo a uma proposição voluntária “fazer de forma que se incrementem as inter-relações e comunicações entre várias culturas que coexistem numa mesma sociedade multicultural”. A interpretação da expressão interculturalismo faz referência à inter-relação entre culturas já as expressões multiculturalismo e pluriculturalismo indicam a justaposição ou presença de várias culturas de uma mesma sociedade. (MIRANDA, 2004 p.19).

Na área da música e da educação musical, as músicas de diversas regiões do Brasil como do mundo estão em um processo acelerado de transformações e circulação por vezes ditadas pelas novas tecnologias. As pesquisas sobre diversidade, multiculturalismo e da interculturalidade vem sendo estudados por diversos autores nesta relação da cultura musical como proposta pedagógico - musical. Os

universos musicais e sociais, vem sendo abordados na literatura especializada por diferentes autores da educação musical, seja na realidade brasileira como em outros países.

Sem a pretensão de aprofundamentos sob a perspectiva da psicologia em processos cognitivos, pode-se apontar o trabalho de Arroyo (1991), onde a educação musical intercultural foi abordada já na década de 90. O enfoque da investigação relacionava os processos cognitivos presentes nos estilos musicais e suas relações com diversos repertórios musicais. As influências cognitivas encontradas nos diversos estilos musicais como estratégia para uma educação musical mais adequada e transformadora das práticas até então exercidas. As práticas musicais que foram problematizadas como ineficientes pela autora, encontravam argumentações na desvinculação de uma educação musical relacionada com a realidade sócio-cultural nacional e mundial contemporânea, sendo a interculturalidade abordada como proposta e ponto de reflexão, teorização e estratégia pedagógico musical (ARROYO, 1991).

Segundo Souza (2007), ao abordar a cultura e diversidade na América latina e o lugar da educação musical, nos aponta para os diversos debates frente aos conflitos gerados neste intenso processo de globalização que vivemos nos dias de hoje. Os espaços culturais que são permanentemente modificados por questões imigratórias e pela velocidade nos processos de informação e comunicação ocupam os espaços territoriais que antes eram traçados por critérios geográficos e geopolíticos. Pelas múltiplas manifestações culturais que a América Latina apresenta não somente pelas diferenças geográficas o contexto apresenta uma significativa especificidade nesta temática da diversidade cultural. (SOUZA, 2007)

Para Souza (2007) a intensificação em atividades interculturais no Brasil são trazidas no estudo como um fenômeno tendo efeito da economia, migrações, globalização e meios de comunicação nas diversas regiões brasileiras. Consta como um processo de fusão entre diferentes culturas musicais que vão do Samba ao Rap. Como exemplo, neste imbricamento de culturas musicais, o trabalho do pernambucano Chico Sciense com o movimento manguê beat é trazido no texto. (SOUZA 2007):

[...] o mangue é visto como uma terra fértil pela troca incessante de matéria orgânica entre o doce, da água dos rios e o sal da água do mar. Uma metáfora, portanto, da necessidade de intensificar as trocas culturais. (SOUZA, 2007).

Metodologia

Para realizar esta investigação está proposta a utilização da abordagem qualitativa e o estudo de caso. A partir dos achados de Stake (1994) buscou-se uma abordagem de estudo coletivo de casos ou multicaseos. Neste sentido, para o referido autor quando refere-se sobre a análise do estudo coletivo de casos ou multicaseos traz como “um estudo tipo instrumental estendido a vários casos” (STAKE, 1994).

Considerando a viabilidade para a execução da pesquisa, a opção foi investigar duas localidades, tendo como participantes da pesquisa professores que realizaram os cursos de formação nos municípios de Salvador do Sul/RS e Duas Estradas/PB.

Para os casos propostos para a investigação, estima-se a presença de 220 professores participantes da pesquisa e a coleta de dados será direcionada ao público alvo formada por professores atuantes das redes municipais da educação infantil e do ensino fundamental dessas localidades que participam da referida ação de extensão.

Propõe-se estruturar a coleta de dados a partir de um conjunto de técnicas para compor esta trama de significados que o campo oferece. Assim para a investigação propõe-se de acordo com Yin, (2005): i) análise documental exploratória; ii) observações naturalísticas em campo; iii) formatação do instrumento de coleta de dados em questionário auto-administrado via internet;

Em relação às observações naturalísticas em campo já foi possível estar presente nas localidades de Salvador do Sul/RS nos meses de setembro e outubro do ano de 2011 e Duas Estradas/PB no mês de

novembro de 2011, possibilitando conhecer os campos empíricos propostos no estudo, através de registros em notas de campo, fotografias e filmagens. Para Denzin e Lincoln, (2006) a pesquisa de caráter qualitativo caracteriza-se a partir de uma abordagem naturalista e ao mesmo tempo interpretativa, ou seja procura interpretar os fenômenos a partir dos fatos ocorridos por parte dos participantes da investigação em termos “dos significados ocorridos” em experiências vinculadas ao cotidiano do indivíduo. (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Após a consolidação do questionário, a coleta de dados será feita através do envio (por e-mail) de uma carta de solicitação aos respondentes potenciais, para o preenchimento do questionário, disponível em um *link* de acesso direto ao usuário entrevistado. O *software Sphinx Léxica-V5* será disponibilizado pelo PROEXT da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, uma vez que foi adquirido para a compilação dos dados do programa de extensão para a construção de um banco de dados estipulados como uma meta da ação.

Para a formatação do instrumento de coleta de dados no formato de questionário auto-administrado via *web* foi realizado entre os meses de setembro a dezembro de 2011, capacitações na interface digital a qual será utilizada como suporte tecnológico na coleta e análise de dados.

A tabulação dos dados futuros operacionalizados pelo *softwares Sphinx Léxica-V5*, para fins de análise poderá ser submetido como procedimentos estatístico o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)-V16 e Statistical V-13* com os dados (respostas), uma vez que as interfaces digitais dialogam sem restrições de compatibilidade técnicas.

Considerações finais

A música, a educação e a cultura, atreladas como função pedagógica nos e para os processos de formação continuada, é centro da problemática proposta nesta pesquisa. Busca-se com a investigação identificar o perfil dos professores em formação continuada e suas concepções a respeito da cultura na perspectiva da educação intercultural como também investigar a percepção dos professores em relação à música produzida pela comunidade e no cotidiano da cidade. Também objetiva-se verificar as possíveis implicações formativas para os docentes envolvidos na formação continuada considerando suas relações com o cotidiano e a comunidade como também apontar possíveis desdobramentos na instauração deste tipo de estratégia para projetos de formação continuada de professores para atuarem com música na escola.

No Brasil, se os dados a respeito da implementação da Lei Federal n.º 11.769/08 são escassos e as percepções dos professores ainda são incipientes, faz-se necessário a elucidação dos mecanismos responsáveis pelos programas de formação continuada, mais ainda, pela identificação de estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais, no desenvolvimento e transformação de práticas musicais educativas nestes ambientes para a inserção da música na escola.

Em tempos de mundialização da cultura, as fronteiras territoriais já não são mais limitadores quando pensamos em diversidade cultural. Os signos constituídos musicalmente nos indivíduos, nos diversos contextos, por muitas vezes intermediados pelas novas tecnologias, deflagram este fenômeno global. A cultura encontra-se em trânsito permanente nesta trama de sentidos presentes no cotidiano de diversas sociedades. Aprofundar que conceito e que recorte se propõe em termos de cultura e educação musical para os ambientes escolares na inserção da música na escola é pensar no futuro. A diversidade cultural a partir das concepções dos educadores quanto ao tema, em uma perspectiva micro e macro, poderá trazer possíveis estratégias pedagógico-musicais com enfoque na educação musical intercultural.

Os Ministérios da Cultura e da Educação de nosso país, após mais de vinte 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 nosso país como a UNESCO², LDB³ e PNC⁴, 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. Este vazio existente ante as normas positivadas em lei, ou seja, constantes na legislação nacional e internacional, encontra-se em contra mão ao discurso da prática. É nesta co-relação entre a educação e a cultura em ambientes escolares que, devemos estar atentos a um efeito contrário para a democratização nesta temática. Desta forma, reconhecer a concepção dos professores em processos de formação continuada nesta perspectiva - interculturalidade, é talvez ampliar a “lente” mais crítica para o conhecimento científico, visando possibilitar e fornecer mais subsídios para a inserção da música na escola.

Referências

ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba Janes Santos; NETO, Darcy Alcantara; LANGE, Larissa Schmaedeke. Curso de Vivências em Educação Musical: uma experiência de formação continuada em música para professores do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Por uma ecologia da formação de professores de música: Diversidade e formação na perspectiva de licenciados de universidade federais do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2009. Tese de Doutorado, Pós Graduação em Música, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

AQUINO, Thaís Lobosque. O pedagogo e a música: abertura e possibilidades dialógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1619 - 1627.

ARALDI, Juciane. Políticas Públicas do Paraná: O PDE e a educação musical nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

ARALDI, Juciane; DEMORI, Polyana; FIALHO, Vania Malagutti. Projeto de Extensão MUSECO: estreitando laços entre a universidade, a escola e a comunidade de Maringá e região. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, Gabriela Da Ros de; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Estratégias para a implementação da Lei 11.769/08: proposta de trabalho conjunto entre unidocentes e professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 983 - 992.

ARROYO, Margarete. *Processos cognitivos e estilos musicais: fundamentos para uma educação musical intercultural*. Porto Alegre, 1991. Dissertação de mestrado em música, UFRGS. Porto Alegre, 1991.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música-Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v, 7, 42-49, set. 2002.

BRASIL. CAPES- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Relatório de gestão 2004-2011*. Brasília, 2011.

BRASIL. *Decreto n.º 485/2006*. Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2007/03/16/convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/>

² UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e a cultura.

³ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96.

⁴ PCN – Plano Nacional de Cultura n.º 12.343/10.

BRASIL. *Lei n.º 12.343 de 02 de dezembro de 2010*. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2011/05/26/plano-nacional-de-cultura-21/>

BRASIL. *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 26/05/2011.

CARVALHO, Valéria Lazaro de; MENDES, Jean Joubert Freitas. Ações para o desenvolvimento da educação musical no Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 382 - 391.

CORREA, Aruna Noal. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

CORREIA, Silvia Gomes. Encontros de educação musical no município de Macapá/AP: uma experiência de formação continuada para professores de música no contexto local. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. Políticas públicas em educação musical: um relato na formação de professores no Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1822 - 1831.

DUARTE, Rosângela. A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 82 - 91.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kiyomi. Políticas públicas de extensão universitária no Paraná: Projeto Música na Escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; HIROSE, Kiyomi. Professores fazendo música: uma experiência do Programa Universidade sem Fronteiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

FILHO, José Ruy Henderson. Educação online e formação continuada de professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FILHO, José Ruy Henderson. *Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online*. Porto Alegre, 2007. Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em música. UFRGS. Porto Alegre, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FREITAS, Ana Cristina Teixeira de. Projeto do Curso de Capacitação em Música para professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicase. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas; GAULKE, Tamar Genz. Programa SOM: formação musical de professores em serviço. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

Realização

GURMAN, 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.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. O ensino da música na Educação Infantil: ouvindo o que os professores pedagogos pensam e sentem a respeito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1435 - 1443.

KRUGER, Susana Ester; VILELA, Cassiana Zamith. A estruturação da formação continuada da Associação Amigos do Projeto Guri em suas ações voltadas ao educador musical com apoio na EaD. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 148 - 158.

MACHADO, Daniela Dotto. A Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical a distância UAB – UFSCAR: uma equipe em prol do estágio acadêmico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 92 - 100.

MACHADO, Daniela Dotto; NEVES, Cristiane de Fátima das; MACHADO, Cristina Donasolo; CARVALHO, Emilio Carlos de. Ações e reflexões em educação musical: uma proposta de projeto de Bextensão em formação continuada em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

MINISTERIO DA CULTURA. Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. *Portal da Cultura*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 out 2011.

MIRANDA, Filipa Bizarro. *Educação Intercultural e formação de professores*. (s.c.): Porto, 2004.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones. Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1041 - 1049.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa. . In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 291 - 297.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst; FEICHAS, Heloísa; FERNANDINO, Jussara; SILVA, Walênia. Projeto Integrado CMI/UFMG - Música na Escola regular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1943 - 1952.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa; Formação de professores de música à distância em Goiás no contexto da profissionalização docente. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1071 - 1081.

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, p. 69-76.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Políticas públicas em educação musical: a atuação do Grupo de Pesquisa PENSAMus. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

Realização



BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1811 - 1821.

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: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

SANTOS, Amanda Rafaela da Cunha; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ensinando música na escola: experiências a partir do Programa de Licenciatura da UFPB. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

SOARES, Lisbeth; LOURO, Viviane dos Santos. Projeto de apoio pedagógico à inclusão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1933 - 1942.

SOUZA, Cassia Virginia Coelho de. Música na escola: o subsídio de um curso de formação musical de professoras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.

STAKE, R. E. Cases studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 236-247

STAKE, Robert E. *Evaluacion Comprensiva Y Evaluacion Basada em Estandares*. 10.ed. (s.c.): Grão, 2004.

UFRGS. Disponível: <http://www.prorext.ufrgs.br/>. Acesso em: 15 jul 2011.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18. 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Alguns aspectos da formação continuada para professores da Rede Municipal de Curitiba na área de educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Formação e capacitação de docentes à distância em Educação Musical no Sistema de Educação do SESC

Leonardo Moraes Batista (CBM-CEU)
leo.moraes22@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de relatar o exercício de formação e capacitação continuada de docentes do SESC com formação em Licenciatura em Música e/ou Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em música, em Pedagogia e em Normal Superior à distância, pelo sistema de videoconferência, já que a Lei Federal 11.769/2008 dispõe a obrigatoriedade do ensino de música em toda Educação Básica. Sendo assim, a necessidade de adequação das grades curriculares dessa instituição em todo o país, exige a qualificação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na área. Nesse sentido cabe ao SESC conceber um programa de qualificação profissional que possa orientar a inclusão da linguagem musical no rol de atividades desenvolvidas nas escolas, de modo a garantir o máximo de aproveitamento no uso dos recursos que a música oferece para a formação dos educandos. Ao estimular o pensamento reflexivo dos professores com relação à Música e à Cultura; às implicações da valorização das linguagens artísticas e das produções históricas em contraposição às produções locais; à adequação dos repertórios trabalhados nas atividades; aos conteúdos musicais possíveis de serem trabalhados pelo professor leigo; e vários outros aspectos, estas formações e capacitações têm o importante papel de garantir a qualidade das ações da área de Música desenvolvidas nas escolas da rede. Sendo assim por meio da videoconferência organizamos debates, reflexões e encontros, visando a melhoria e o enriquecimento musical dos educadores ampliando as práticas educacionais e artísticas nas escolas do SESC em todo Brasil.

Palavras-chave: Capacitação, Formação continuada de docentes, Tecnologia à distância.

Introdução

A música era utilizada pelo ser humano para comunicar-se com o próximo, por meio da voz, dos tambores e mais tarde através dos instrumentos musicais.

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana, sendo assim, a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p. 25).

Observando a história da educação brasileira, a Educação Musical sempre esteve presente no que se refere à integração educacional, inserida nas Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN, n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), mencionam o exercício da música nas escolas brasileiras.

A Lei Federal n.º 11.769/08 (BRASIL, 2008b), alterou a LDBEN 9394/96, definida no parágrafo 6º, artigo 1º, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular” (BRASIL, 1996) devendo o planejamento pedagógico contemplar as demais áreas artísticas, tais como dança, teatro e artes visuais, também inseridas nos PCNs (BRASIL, 1997) e no RCNEI (BRASIL, 1998), visando à articulação artística e estética, e levando em conta o contexto cultural dos educandos.

A Gerência de Educação e Ação Social - GEA da Divisão de Programas Sociais – DPS, no Departamento Nacional do SESC – SESCND dispõe das seguintes equipes: Educação Infantil, Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cursos de Valorização Social (CVS), Projeto Habilidades de Estudo (PHE), SESC LER, SESCiência e Ação Social (trabalho com comunidades carentes e com idosos). Tem como objetivo auxiliar tecnicamente os Departamentos Regionais em suas atividades, para melhor contribuir na melhoria das condições de vida de comerciários e sua família.

Em conjunto com as equipes de Educação Formal, a Educação Musical por meio do trabalho de Assessoria Técnica de Música, capacita e auxilia os Departamentos Regionais – DRR em suas atividades educacionais.

Realização



Nesta perspectiva, a Educação do SESC tem um grande desafio na práxis da Educação Musical nas suas escolas, ressaltando que existem Unidades Operacionais – UUOO, que já desenvolvem trabalho com música, dispondo de profissional específico na área. Outras escolas nos municípios do interior não contemplam professores formados com Licenciatura em Música no seu quadro de funcionários, tendo em vista a escassez de oferta de cursos em nível superior na área de música.

Os PCNs (BRASIL, 1997) e o RCNEI (BRASIL, 1998) recomendam que além das noções básicas de música, dos cantos populares, dos sons dos instrumentos de orquestra, instrumentos típicos brasileiros, os educandos, de maneira objetiva, aprendam a cantar, compor, apreciar e estejam assim, inseridos no contexto da música de tradição nacional, conhecendo a diversidade cultural do Brasil e de outros países.

Portanto, o ensino de música nas escolas do SESC deve ser assegurado por meio do planejamento pedagógico e ministrado por Licenciados em Música, e/ou Educação Artística com Habilitação em Música, ou ainda mediante a garantia de formação continuada do professor regente de turma, de modo que este possa vir a dispor de parâmetros para o bom desenvolvimento da prática musical nas escolas, já que a Lei é ambígua quanto à formação do docente para exercer tal ensino, vigente na Mensagem n.º 622 de 18 de Agosto de 2008 na qual o Artigo 62 da Lei LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2008b).

SESC e a música

O SESC sempre foi protagonista no que se refere à divulgação e formação de plateia para música, arte e toda expressão cultural. Nas escolas do SESC, isso não poderia ser diferente, a música é utilizada como ferramenta de estímulo à criatividade, à sensibilidade e ao raciocínio lógico, de acordo com os critérios específicos da música em educação.

Diversos estudiosos e pesquisadores da área, afirmam que música só se aprende fazendo, falando, analisando e refletindo sobre ela, ou seja, os critérios comuns da Educação musical devem estar unidos ao fazer musical, a performance e a apreciação, de modo que o educando possa ter ampla condição de criar, improvisar e reinventar. (BEINEKE, In: HENTSCHKE & DEL BEN 2003, p. 87)

Portanto, o principal objetivo do SESC é oferecer uma educação musical de qualidade para todos os segmentos escolares da Educação Básica, considerando o contexto cultural dos alunos, difundindo e promovendo a sociabilidade e a expressividade com sentido de parceria e cooperação, propondo aos educandos, o gosto pela música, por meio da apreciação, pelo fazer musical, de forma que os educandos desenvolvam seus conhecimentos e habilidades musicais.

No que se trata o desenvolvimento de aptidões no exercício da Educação Musical em nossas UUOO, espalhadas nos 25 estados e Estância Ecológica do Pantanal – EESP observamos desafios e trabalhos significativos no âmbito da música.

Muito importante destacar que em diversos DDRR, a Educação Musical é desenvolvida por professores regentes das próprias turmas, pois com encerramento dos cursos de polivalência em artes vigente na LDB 5692/71 (BRASIL, 2008a), que estabelecia a Educação Artística, com a criação das licenciaturas em suas áreas específicas, muitos Estados sofrem com a carência do profissional de música, já que muito docentes ainda estão se formando nos cursos de Licenciatura em Música.

Portanto se faz necessária a formação e capacitação destes docentes, regentes de turma a fim de exercermos melhorias em nosso sistema de ensino.

Relatos de videoconferências

Em unidade com as equipes de Educação Infantil, Fundamental, Médio e EJA, realizamos quatro reuniões técnicas apoiando tecnicamente os DDRR no desenvolvimento da música na escola no ano de 2011 pelo Sistema de Vídeocoferência por meio de análises de textos, artigos, debates, buscando sempre a melhoria na capacitação e desenvolvimento de valores educacionais. O planejamento das aulas contemplou teoria, prática e a legislação vigente, conforme o relato a seguir.

Inicialmente tratamos de dialogar sobre a trajetória da Educação Musical no Brasil por meio de análise dos documentos que fazem menção à Educação Musical na Educação Brasileira. Foi também dialogada a Lei n.º 11.769/08 (BRASIL, 2008b) que torna o ensino de música obrigatório nas escolas por meio de componente curricular. Foi feita análise dos objetivos em Educação Musical dos PCNs (BRASIL, 1997), RCNEI (BRASIL, 1998) e Propostas Pedagógicas do SESC de Educação Infantil (SESC, 1997) e Fundamental (SESC, 2008), tendo como referência os posicionamentos de Queiroz e Marinho (2009).

Em continuidade aos trabalhos, discutimos sobre os diversos processos pedagógicos musicais de Educadores Musicais Brasileiros (Heitor Villa-Lobos, Gazzi de Sá, Sá Pereira, Liddy Mignone, Joachim Koellreutter, Teca de Alencar, Cecília Cavalieri França e Lucas Ciavatta) e Estrangeiros (Zoltán Kodály, Jaques Émile Dalcroze, Carl Orff, John Paynter, Edgar Willems, Murray Schafer, Keith Swanwick e Violeta Gainza), de modo a fomentar a pesquisa sobre estes educadores e seus processos musicais.

Visando realizar uma avaliação para ampliação do trabalho desenvolvido, sugerimos aos DDRR, que eles mesmos falassem sobre suas propostas e projetos pedagógicos musicais, de modo que as instâncias responsáveis pela formação continuada das equipes pedagógicas, a Gerência de Educação e Ação Social - GEA em unidade com a Gerência de Desenvolvimento Técnico – GDT, tivessem um olhar sobre os DDRR que mais precisavam de auxílio no fazer musical em suas UUOO.

Finalmente, dialogamos sobre avaliação em Educação Musical, analisando o processo de ensino e aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos curriculares.

Estas reuniões realizadas por meio de Videoconferência foram planejadas e realizadas a fim de enriquecer ainda mais o desenvolvimento pedagógico de nossos docentes de modo que os mesmo tivessem parâmetros e condições estratégicas de melhor gerir tal ensino.

Capacitação e formação

Tendo em vista a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), a identidade musical na Educação do SESC não poderia ficar diferenciada. Entendemos que as ações desenvolvidas por reconhecidos pesquisadores, de propostas pedagógicas musicais de educadores brasileiros e estrangeiros, debates, reflexões auxiliarão em nossas manifestações artísticas e culturais na Educação musical em nossas escolas.

Por meio do Sistema de Vídeocoferência, é possível estar em contato com todas UUOO ao mesmo tempo. Trata-se de uma relevante ferramenta de valorização profissional e desenvolvimento técnico, em que são transmitidas aulas, cursos, debates, formações e capacitações aos 25 DDRR e EESP, diretamente do Departamento Nacional do SESC.

No que se refere ao campo da formação continuada, podemos realmente entender que a capacitação se faz necessária para melhor desenvolvimento profissional, bem como nos diz a LDBEN, no Art. 87 “temos o compromisso de realizar programas de capacitação para todos os nossos professores em exercício utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Deste modo, a capacitação de docentes se faz necessária em todos os momentos, não somente de cursos realizados por especialistas, mas no dia a dia, na pesquisa em música, no diálogo

Realização

com outros educadores e os próprios educandos, tomando posse dos valores musicais na Educação e nos capacitando para alcançar melhores condições no objetivo da ação educacional da Entidade.

Sendo assim, destacamos a importância das capacitações e formações na Educação do SESC, de modo que nossos docentes possam inserir-se nas práticas pedagógicas musicais, a partir da troca de experiências cumprindo seu papel de modelo na sociedade como está descrito em nossas Diretrizes Gerais de Ação do SESC “A busca constante de melhores serviços, de novas técnicas, de soluções originais que resultem em maior qualidade e resultados melhores” (SESC, 2010, p. 18).

Conclusão

A educação Musical no Brasil no Século XXI remete-se às políticas educacionais estruturantes do sistema educacional brasileiro visando contribuir para o futuro que se anuncia no Plano Nacional de Educação.

Nosso compromisso como instituição é favorecer aos nossos docentes a melhoria na qualidade do trabalho, garantindo, sobretudo, a competência profissional de modo que possam obter subsídios para melhor dispor a Educação Musical aos nossos educando, por meio da prática da performance e produção musical, provocando o gosto pela música, caracterizado pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical relacionado também ao interesse pelos diversos tipos de artes, tais como dança, teatro, pintura, escultura, cinema, artes visuais e outras.

Referências

BEINEKE, Viviane. In: HENTSCHE, Luciana, DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 2008a. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 29 dez. 2011.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 dez. 2011.

_____. Lei n° 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, DF, 19 ago. 2008b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso: em 29 dez. 2011.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: artes*. Brasília, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: artes*. Brasília, 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

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.

SESC. Departamento Nacional. *Diretrizes gerais de ação do SESC*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Diretrizes para o quinquênio: 2011-2015*. Rio de Janeiro, 2010.

SESC. Departamento Nacional. Gerência de Educação e Ação Social. *Proposta pedagógica da educação infantil no SESC*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 1997.

_____. *Proposta pedagógica para ensino fundamental (1º à 4º)*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2008.

Música na Pedagogia: uma experiência de estágio na licenciatura

Jonas Tarcísio Reis
UFRGS-PPGEDU/CNPq; SMED-POA; SEDUC; LARCAMJE
jotaonas@yahoo.com.br

Resumo: Dentro da área de Educação Musical, muitos trabalhos têm sido publicados tratando da música na formação dos pedagogos. Sabemos que a formação do pedagogo envolve o conhecimento de muitas áreas distintas e seus conteúdos, mas que são vistas como complementares, principalmente em decorrência da noção de que a realidade é interdisciplinar. Assim, este trabalho relata um estágio docente realizado na disciplina “Educação Musical”, oferecida para os alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta disciplina faz parte do conjunto de disciplinas que são obrigatórias no Curso de Pedagogia desta universidade, desde o ano de 2008. Inserido dentro do plano de aula da professora responsável pela disciplina, que oferece vivência prática e fundamentação teórica para a o ensino da Música na Educação Infantil e Séries Iniciais foi desenvolvido um trabalho de estágio com vistas a expandir o conceito de música dos graduandos, através de atividades de interpretação, apreciação e criação musicais coletivas. A intervenção pedagógico-musical visou possibilitar aos alunos um posicionamento crítico frente às atividades musicais e propôs alternativas para um melhor aproveitamento dessa arte na educação, acompanhando a proposta base da docente responsável pela disciplina. Este trabalho pode contribuir com os estudos que enfocam as práticas musicais na Pedagogia, bem como a educação musical formal.

Palavras-chave: Educação Musical, Pedagogia, Formação de professores.

Introdução

Este estágio docente na graduação foi dividido em duas partes distintas. A primeira delas consistiu na audição das aulas desenvolvidas pela docente responsável pela disciplina “Educação Musical” que compõe a grade curricular do curso de pedagogia da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este foi o período das observações. A segunda parte consistiu no desenvolvimento das atividades propostas no plano de aulas de atuação na graduação, aprovado pela orientadora da disciplina e pelo departamento de estudos especializados da faculdade referida. Esta foi a parte da prática docente.

Observações: a compreensão do universo pedagógico-musical existente no Curso de Pedagogia da UFRGS

A disciplina tinha a duração de três períodos de cinquenta minutos cada, por semana. As aulas eram desenvolvidas dentro de uma sala ampla, que dispunha de multimídia e computador, além daqueles materiais comuns a todas as salas de aula. Porém, na instituição não existiam instrumentos musicais, que são materiais não imprescindíveis - mas importantes para a aula de música - até por que todos carregam consigo um instrumento maravilhoso: a voz. Diríamos até que temos dois, um sendo a nossa voz, que pode funcionar produzindo melodias e ritmos, e o outro o nosso corpo, para ser acionado como um grande instrumento de percussão de versátil utilização, dependendo isso da habilidade criativa e técnico de seu possuidor, pois pode produzir sons com timbres tão interessantes.

No entanto, em algumas aulas, a professora levava um teclado para fazer o acompanhamento das canções ensinadas e cantadas com e pelos graduandos. Ela também levava instrumentos de percussão variados, e melódicos também, tal como flautas doces e pequenos xilofones (instrumentos de percussão que oferecem possibilidades harmônicas e melódicas).

As observações serviram como suporte para a elaboração do plano de aulas. Durante este período, visou-se o acompanhamento *in loco* para investigar como aconteciam as aulas de educação musical no curso de pedagogia, e também para compreender qual era a metodologia de ensino empregada pela docente e como os conteúdos eram desenvolvidos, de modo a subsidiar o modelo pedagógico-musical a ser posto em ação pelo estagiário, que pudesse existir alinhadamente coerente com a filosofia e didática musical empregada pela professora da disciplina e com a proposta de formação musical adota pela instituição e legalmente presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em questão.

Realização

Prática docente: uma experiência orientada de ensino musical no Curso de Pedagogia da UFRGS

O plano de aulas do estágio fora construído contendo atividades que fomentavam a construção de conhecimento musical e pedagógico-musical, uma vez que o público alvo era composto de futuros professores. Nesse contexto, é importante destacar o pensamento de Figueiredo (2004). Para o autor o pedagogo deve “receber formação para compreender processos artísticos no desenvolvimento da atividade escolar, mesmo quando existe o professor especialista para essas áreas na escola” (idem, p. 58). Assim, vemos a importância da música na formação do pedagogo, principalmente para reunir subsídios para atuar de modo mais positivo ainda no âmbito dos processos formais de ensino e aprendizagem.

As atividades propostas guiaram-se fundamentalmente pelos objetivos propostos na ementa da disciplina, cunhados pela professora responsável pela disciplina, orientadora de meu estágio docente. Assim, meus principais objetivos foram: 1) Discutir e construir coletivamente um conceito de música para além do senso comum, por meio do estudo histórico-musical e da prática de atividades de educação musical, preparando os alunos para orientar atividades musicais no âmbito da educação básica; 2) Reflexionar sobre a música e as suas contribuições para o desenvolvimento do cidadão, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a educação musical contemporânea. Nesse sentido, os conteúdos norteadores foram: 1) Música Contemporânea: possibilidades de educação musical na educação básica; 2) Música e texto: a criação de histórias sonorizadas; 3) Interações sociais na produção de músicas: a construção e compartilhamento de conhecimentos; 4) Escrita musical alternativa: escrevendo áudiopartituras; 5) Os parâmetros do som na prática musical; 6) Canto em conjunto: possibilidades para a sala de aula.

As atividades educativo-musicais desenvolvidas

Na primeira aula, desenvolvemos uma atividade de apreciação musical seguida de uma reflexão sobre o material sonoro-musical ouvido. Esta atividade focou a apreciação da Ópera Cômica “As sete Caras da Verdade”, de Nico Nicolaiewsky. Nela, os alunos fizeram o acompanhamento visual do libreto em quadrinhos folheado pelo professor. Eles acompanharam as ilustrações paralelamente a audição das construções sonoro-musicais presentes na ópera. Depois da apreciação, direcionamos uma discussão sobre a diferenciação dos elementos contidos na obra. Também assistimos um pequeno trecho de uma gravação da apresentação em palco da referida ópera.

Durante a discussão, também assistimos trechos de uma gravação de uma interpretação da Ópera Wozzeck, de Alban Berg. O professor falou um pouco sobre a história desta obra, sobre o compositor, e sobre quais parâmetros musicais ela fora desenvolvida, estabelecendo uma comparação com a ópera cômica apreciada anteriormente. Falamos brevemente do sistema tonal e do dodecafonismo schoenberguiano e seus usos na construção de músicas. De acordo com Maffioletti (2010, p. 47):

Ao falar sobre música cria-se a necessidade do uso de termos específicos para referir-se aos eventos sonoros, sendo uma oportunidade significativa para a familiarização do vocabulário técnico, em um contexto onde esses termos são necessários e úteis na expressão de ideias musicais.

Assim, foi possível a continuação do trabalho musical desenvolvido pela professora da disciplina, que visava empreender esforços em atividades, e discussões sobre elas, para que os alunos pudessem ir, gradualmente, se apropriando de conceitos e nomenclaturas próprios da gramática musical.

No final da aula, o professor apresentou a proposta de criação de histórias sonorizadas, com temas livres. Os alunos foram orientados a formar grupos e trazer para a próxima aula um esboço do

enredo de suas “histórias sonorizadas”. Os alunos poderiam trazer instrumentos e objetos que produzissem sons variados para serem utilizados em suas criações.

No segundo encontro, foi proposta a realização da atividade de criação das “histórias sonorizadas” em grupos de cinco integrantes. Alguns alunos não haviam conseguido se reunir para discutir os temas. Nesta atividade a meta foi fazer com que os educandos criassem histórias que contivessem sons do cotidiano e músicas de suas vivências extra-escolares. Nas histórias deveria estar presente alguma música já trabalhada durante o semestre, de modo a seguir com os procedimentos de retomada dos conteúdos e conexão entre as aulas. É importante destacar que, nesta atividade, visamos estabelecer uma comunicação entre o saber musical formal e o saber musical informal dentro da sala de aula (Ver REIS, 2009a; 2009b; 2010). Adotamos este enfoque tendo em mente as reflexões de Gainza (2011):

Hoje em dia realmente surpreende que, na música, os processos de ensino-aprendizagem continuem centrados ao redor da reprodução de modelos: o estudo e a repetição de partituras, a leitura e a escrita tratadas com o enfoque pontual tradicional, a técnica instrumental orientada de maneira comportamental, os critérios teóricos e lineares que, todavia, se aplicam para o ensino de harmonia e a compreensão da linguagem musical, etc. (idem, p. 16, tradução nossa).

Para a construção das histórias, os alunos tiveram uma aula inteira. O professor ajudou os alunos visitando os grupos e acompanhando o processo de criação coletiva. Depois das apresentações, os alunos entregaram um roteiro com todos os passos a serem seguidos durante a performance. A apresentação final foi filmada.

Na terceira aula, desenvolvemos uma atividade de canto em conjunto. O foco era a prática vocal contemporânea, o canto coletivo na altura da voz falada. Foi trabalhada a música Simplex Duplex, de Ana Yara Campos. A obra era para coro misto a duas vozes, e abordava a linguagem musical de modo contemporâneo, enfatizando as possibilidades expressivas de nuances musicais com o uso da intensidade, duração, improviso e jogos de perguntas e respostas. A única nota a ser cantada era a SI, mas que também poderia ser ignorada, deixando os timbres comporem-se com suas alturas padrão. Notou-se que os alunos além de aprenderem a cantar a duas vozes, compondo um diálogo musical de perguntas e respostas, e também de expressão musical vocal concomitante em alguns momentos, se sentiram em um momento de descontração, de diversão, pois o estilo e modo de cantar a composição fugia aos padrões tradicionais do tonalismo à que estavam cotidianamente familiarizados. Era uma obra que não enfatizava a melodia, mas sim o diálogo rítmico entre duas vozes, dois grupos de pessoas.

Quanto ao uso da voz dentro do contexto da Educação Básica principalmente, Bellochio (2011, p. 61), faz a seguinte recomendação:

Ouçá muito a sua voz e outras vozes que existem perto de você, de algumas pessoas falando e outras cantando. Não esqueça que, para ouvir, é preciso, simplesmente, ouvir e, aos poucos, ir entrando no universo do que está sendo ouvido, cada vez apreciando mais e mais. Descubra e (re)descubra diferentes formas de sua voz existir sonoramente, falando e cantando.

Na quarta aula, retomamos o canto da música Simplex Duplex, aperfeiçoando a performance, enfatizando a expressão musical, a comunicação de ideias através dos sons organizados e da letra da composição que fora interpretada conforme as diretrizes adotadas pelo professor em conformidade com o espaço e tempo disponível durante o período de estágio. Em seguida, a turma foi dividida em grupos menores que variaram no número de integrantes. Cada grupo passou a construir uma composição musical em padrões semelhantes àquela aprendida em sala de aula, preferencialmente a duas ou mais vozes, de modos a compor diálogos de pergunta e resposta. Os alunos também deveriam criar áudiopartituras (ver Oliveira, 2010) que representassem as suas criações musicais. A áudiopartitura é uma forma livre de representação gráfica dos sons, das músicas. Ela privilegia a

subjetividade, pois o sujeito cria seus próprios símbolos para criar uma espécie de partitura alternativa, podendo ou não utilizar símbolos musicais conhecidos. A seguir, apresentamos o trecho de duas áudiopartituras produzidas pelos alunos.

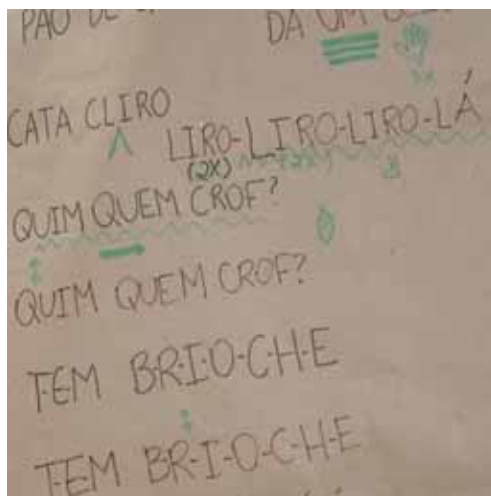


FIGURA 1 – Trecho da Composição “Mistrol”



FIGURA 2 – Trecho da Composição: “Linguística”

Nesta atividade de criação, privilegiamos o estabelecimento de um canal de comunicação entre o saber musical acumulado culturalmente pelos sujeitos, nas suas práticas cotidianas, e aqueles desenvolvidos dentro da sala de aula. Também foi solicitado aos educandos que usassem algum outro elemento musical trabalhado na disciplina durante o semestre, como uma música, ou trecho de canção, ou tema trabalhado em texto teórico discutido nos fóruns EAD e nas aulas presenciais.

As composições foram ensaiadas e apresentadas no quinto encontro. Foram muito variadas, pois a riqueza das construções fez jus a diversidade de saberes musicais que formavam o espectro cognitivo musical da turma. Algumas composições trabalharam temas do cotidiano, com modelos melódicos conhecidos. Outras mesclaram trechos de obras conhecidas, mas incorporando novos elementos, onde texto e som foram unidos para produzir uma mensagem com código de comunicação específico, na qual a subjetividade dos sujeitos envolvidos deu o tom peculiar das composições.

Considerações finais

Vimos, através das atividades desenvolvidas, o quão importante é proporcionar uma educação musical integral, que se dá através das práticas de interpretação, criação, e apreciação musicais. Que também acontece na dimensão do falar sobre música, de discutir conceitos, de compartilhar ideias musicais, de tentar compreender o outro a partir do seu ponto de vista. De respeitar os distintos níveis de conhecimento musical que as pessoas detêm, e que nas atividades de sala de aula se mostram evidentes.

Percebemos que o pedagogo em formação necessita discutir o seu papel dentro da escola. Necessita discutir a sua polivalência e distinguir a sua função da função dos especialistas de área que atuam principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, onde o currículo se torna fragmentado. Nesse processo de discussão focamos a música como um saber, como uma área do conhecimento que pode perfeitamente estar integrada com outras áreas em trabalhos desenvolvidos pelos professores unidocentes, como pudemos ver na atividade que enfocou a apreciação da ópera cômica, que faz uso de sons e dramaturgia para compor a sua comunicação artística, para veicular a sua mensagem. Isto também se deu na atividade de criação das histórias sonorizadas, onde miramos a educação do ouvido, a compreensão dos eventos cotidianos através do ouvir cuidadoso e da produção de clímax nas histórias a partir de destaques e processos sonoro-musicais.

Também verificamos a positividade das atividades que permitiram a interlocução do saber musical informal dos graduandos com o saber formal da Academia. As atividades de composição foram cruciais para o desenvolvimento do trabalho que buscou respaldar a construção de conhecimento novo musical através dos saberes acumulados pelos alunos durante suas vivências musicais em outros espaços, formais ou não formais.

Pudemos mostrar através das atividades de criação musical, que todos podem fazer música. Todos podem inventar produtos artísticos sonoros, por mais que a excelência musical estivesse longe do alcance do que poderia ser desenvolvido no curto espaço de tempo de um semestre letivo de uma disciplina de apenas três créditos. A produção musical gerada foi pouca, mas foi rica, foi gerada rapidamente, mas foi densa, pois permitiu aos educandos refletir sobre possibilidades e modos de pedagogizar a música em sala de aula. Os alunos puderam estender o seu conceito de música através das práticas contemporâneas experimentadas, como aquela em que foi cantada uma canção atonal (Simplex Duplex), baseada no ritmo vocálico estritamente, nos jogos de perguntas e respostas.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-61, set. 2004.

GAINZA, Violeta Hemsy de Gainza. Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporâneas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan/jun 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores na licenciatura: processos narrativos na/da apreciação musical. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (Org.) *Formação de Professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 43-54.

OLIVEIRA, Rosenir Aparecida. *Aprendendo música com arte: uma proposta de musicalização através da audiopartitura*. Monografia (Especialização em Música: Ensino e Expressão), Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.

REIS, Jonas Tarcísio. 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, 2009a, p. 01-07.

_____. A música e a EJA - Ensino Médio: reflexões acerca de uma proposta de educação musical emancipatória. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FEEVALE, 2., 2009, Novo Hamburgo. *Anais...* Novo Hamburgo: Feevale, 2009b. v. 02. p. 80-90.

_____. A paisagem sonora e a história sonorizada: reflexões a partir de uma experiência de estágio no ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia : ABEM, 2010. p. 317-325.

Musicalizando professores não especialistas

Vitor Hugo Rodrigues Manzke (UFPel)
vitormanzke@gmail.com
Isabel Bonat Hirsch (UFPel)

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência referente a um seminário ministrado durante a semana de formação continuada, promovida pela Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santa Vitória do Palmar – RS que aconteceu em fevereiro de 2012, na semana que antecedeu a volta às aulas da rede municipal. Teve por objetivo instrumentalizar os professores da educação básica nos níveis da educação infantil e ensino fundamental séries iniciais, com metodologias alternativas para o desenvolvimento de atividades de musicalização infantil tendo em vista que o público alvo era de professores unidocentes, ou seja, não especialistas em música. Abordando temas como os parâmetros do som, legislação referente a volta da obrigatoriedade da música na escola, a importância da música no desenvolvimento da criança, o repertório a ser trabalhado na escola e provocações de temas e formatos de desenvolvimento de atividades em sala de aula. O Seminário teve duração de 3h, onde foram desenvolvidas também atividades práticas com os professores da rede municipal de ensino. Dada a especificidade do trabalho com professores não especialistas em música, consideramos que os resultados foram satisfatórios dentro da proposta inicial, que é, por meio do subsídio ofertado aos professores não especialistas referente a atividades de musicalização infantil, difundir a importância da música no desenvolvimento das crianças.

Palavras chave: Educação Infantil, Musicalizando não especialistas, Formação continuada.

Introdução

Fala-se muito atualmente na importância que deve ser dispensada a instrumentalização do professor não-especialista em música, como, por exemplo, Bellochio (2002, 2007, 2008, entre outros), Figueiredo (2003, 2004, 2007, entre outros) e Pacheco (2007). Ainda que os autores manifestem divergências ante a este tema, as publicações demonstram a necessidade que os professores dos cursos de pedagogia têm de uma formação inicial e continuada em música para atender uma demanda que, cada vez mais, está sendo solicitada. Pacheco, 2007 afirma que,

A área de Educação Musical vem assumindo um grau de importância nas discussões referentes à formação de professores e a relevância da Educação Musical nas práticas escolares das crianças das Séries Iniciais e Educação Infantil. (PACHECO, 2007, p.89).

Com a condição imposta pela Lei nº 11.769/08, garantindo a inserção da música como conteúdo obrigatório da componente curricular arte, o professor unidocente da educação infantil e ensino fundamental séries iniciais passam a ter um papel importantíssimo para que, inicialmente, a educação musical esteja presente nas escolas até que este nicho do mercado de trabalho seja suprido por professores licenciados em música, pois segundo Figueiredo (2004),

professores especialistas (em música) e generalistas (unidocentes) poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas. Um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar. (FIGUEIREDO, 2004, p.60).

Embora tenhamos a consciência de que o desenvolvimento do trabalho em educação musical deva ser desenvolvido por profissionais especialistas, ou seja, licenciados em música, acreditamos que, em virtude da não ocupação atual deste espaço por professores especialistas, o momento é de assegurar aos alunos, crianças, jovens e adultos, o direito de usufruírem em sua formação dos benefícios advindos do desenvolvimento das atividades oriundas da educação musical.

Musicalizando professores não especialistas

Como acadêmico do 5º semestre do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, bolsista do programa PIBID/CAPES e proponente de projetos de pesquisa e extensão, dedico meus estudos à educação básica, mais especificamente à Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais.

Realização

Desde o início de minha atuação como professor, e com isso, vivenciando o cotidiano de escolas específicas de educação infantil, não foi difícil perceber a necessidade de instrumentalizar as professoras unidocentes, afim de que tivessem consciência das habilidades que estavam explorando quando desenvolviam as mais diversas atividades que se utilizavam de conhecimentos específicos da educação musical, e mais que isso, ter conhecimentos das habilidades que poderiam ser trabalhadas e por falta de conhecimento específico deixavam de ser exploradas.

O convite para ministrar este seminário surge após o curso de formação continuada, promovido pelo Núcleo de Estudos em Ciências e Matemáticas – NECIM/CAVG/IF-Sul, que teve como público alvo as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Vitória do Palmar – RS. Nestes cursos ofertados pelo NECIM, que já contemplaram diversas cidades da região Sul do estado do Rio Grande do Sul, atuo como professor convidado ministrando oficinas de musicalização infantil com o intuito de instrumentalizar professores unidocentes a trabalharem o desenvolvimento do sentido da audição através de proposições de exercícios específicos da Educação Musical. Foi após este curso, ocorrido em outubro de 2011, na cidade de Santa Vitória do Palmar, que a Secretaria Municipal de Educação decidiu por proporcionar ao seu quadro de professores um momento exclusivo para aguçar o debate referente ao retorno oficial e obrigatório da música à escola.

Com um público de cerca de 200 professores unidocentes e não especialistas em música, da Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais, tivemos a possibilidade de abordar e discutir temas como conceitos básicos de Som e Parâmetros do Som, a legislação que regulamenta a obrigatoriedade do retorno da música à escola, importância da música no desenvolvimento da criança, proposição de temas, repertórios e atividades a serem desenvolvidas em cada nível da Educação Básica, além de proporcionar a vivência na prática de algumas atividades propostas.

Para tanto, organizamos o seminário em dois momentos, onde na primeira parte tratamos de situar os presentes quanto ao conhecimento de alguns conceitos básicos para realizar atividades musicais com consciência, e tratamos do tema Legislação. Na segunda metade do encontro, tratamos de temas como: A importância da música no desenvolvimento das crianças; Corporeidade e música na infância; Repertório apropriado para a sala de aula; Proposições de atividades práticas.

Inicialmente tratamos de introduzir alguns conceitos básicos referentes ao fazer musical, sem o qual, julgamos não ser possível atingir ao objetivo proposta anteriormente de desenvolver atividades musicais com a consciência das habilidades que estavam sendo trabalhadas em cada uma das propostas. Para tanto, iniciamos conceituando o som, ainda que de forma simples, o que fizemos apoiados em Med (1996). Após conceituarmos som, ainda segundo Med (1996), conceituamos também de forma singela, os Parâmetros do Som – Altura, Intensidade, Timbre e Duração. Os conceitos foram facilmente assimilados pela grande maioria que se manifestou, entretanto, como já era previsto, em função das experiências anteriores que tivemos com um público não especialista. A grande dificuldade é de desconstruir o conceito popular de altura, que o remete a intensidade, volume de som, e não a grave e agudo como a teoria propõe, porém ainda assim, após as devidas explicações, estes conceitos foram bem compreendidos.

Passamos então tratar da legislação atual que garante o retorno da música às escolas da educação básica. Iniciamos apresentando a Lei nº 11.769/2008 que em seu artigo primeiro traz a seguinte redação:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: “Art.26..... § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (NR).

Já em seu princípio, a lei que trás a música oficialmente de volta à sala da aula dá margens a discussões, pois conforme a redação do § 6º, a música deverá ser **conteúdo** obrigatório da componente curricular Arte, ou seja, a música não retorna à escola como componente curricular, matéria ou disciplina,

mas sim como mais um conteúdo, obrigatório mas não exclusivo, a ser contemplado pela componente Arte. Foi neste momento que surgiu o grande questionamento, se não é disciplina, como e por quem ela deve ser trabalhada na escola? Como? Responderemos mais adiante. Por quem? A própria lei responde. O Art. 2º da Lei 11.769/2008 em seu parágrafo único dizia que “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” Este artigo foi vetado, conforme a Mensagem 622/2008, ainda que, contrariando a Lei 9394/1996 – LDB – que em seu Art. 62, diz:

Art. 62. 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.

Posto isso, embora a resposta oficial seja de não especificar o profissional, surge uma nova dúvida, quem vai efetivamente ministrar esse conteúdo, pois as redes de ensino não possuem em seu quadro profissionais habilitados, e já que a legislação não indica nem tão pouco obriga que se contrate um licenciado em música, como os administradores farão para contemplar tal conteúdo? De que forma o conteúdo de música será organizado dentro da componente curricular Arte? São questionamentos que ainda não tem respostas concretas e decisivas, embora muito esteja sendo feito pelas organizações responsáveis como, por exemplo, a Associação Brasileira de Educação Musical / ABEM, que muito vem lutando para reverter o caso e assegurar que o Licenciado em Música seja o portador do direito de ministrar tal conteúdo.

E não tivemos a pretensão de dar respostas no seminário apresentado, mas sim de instigar a discussão afim de que o município tome um posicionamento e planeje a inserção da música na escola prevendo o trabalho de especialistas na área. Entretanto, até que isso seja possível, buscamos fazer com que os profissionais que já estão em sala de aula, e que mesmo de forma instintiva trabalham conceitos musicais em seu dia-a-dia, o façam com conhecimento de causa, até para que melhor explorem as atividades ministradas.

O próximo assunto abordado, conforme solicitado pela Secretaria de Educação, foi a “Importância da Música na Escola”. Para iniciar este tema, propus para reflexão de todos um texto de Ilari que diz o seguinte:

Quando a maioria das pessoas pensa na música na vida de crianças e adolescentes, a ideia que vem à cabeça é geralmente a do entretenimento. Como se cantar, tocar ou dançar não dependesse de habilidades cognitivas e motoras, e fosse apenas um passatempo. (ILARI, 2009, p.15).

Acredito que as ações referidas na citação acima, não só dependam de habilidades cognitivas e motoras como propõe a autora. Mais do que isso, cantar, tocar ou dançar, auxiliam no desenvolvimento destas habilidades, e em conjunto com as demais linguagens e áreas do conhecimento que são contempladas no trabalho a ser desenvolvido da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, proporcionariam aos alunos destes níveis uma formação mais completa, e, assim estaríamos disponibilizando variadas formas de desenvolvimento e crescimento.

Cada uma das áreas com sua contribuição específica e geral, onde através de um trabalho sério e conjunto almejamos formar um indivíduo crítico, criativo e reflexivo, e que assim esteja o mais preparado possível para o convívio em sociedade e para o mercado de trabalho nas mais variadas áreas do conhecimento.

Para tanto, com a finalidade de provocar reflexões, propus que pensássemos sobre os seguintes questionamentos: **1)** A partir de que idade a criança passa ter percepção e memória musical? **2)** Em que momento devemos iniciar o trabalho de musicalização com as crianças? **3)** Com relação a Educação Musical, o que devemos trabalhar com nossas crianças? **4)** Em que momento devemos trabalhar especificidades da música como teoria musical e ensino de instrumentos? **5)** Qual repertório mais indicado para se trabalhar na escola?

Realização

Não tivemos a pretensão de responder todos estes questionamentos, pois acreditamos que mais importante que respondê-los é provocar a discussão, instigando assim que tal assunto não se esgotasse neste seminário, e estivesse sempre em pauta para que assim permanecesse em constante crescimento. Embora para cada uma das questões propostas, ainda que de forma indireta, tenhamos abordado no transcorrer do seminário possibilidades de respostas.

Após as reflexões sobre a importância da música na formação do indivíduo durante sua vida escolar, apresentamos um vídeo de uma aula de musicalização infantil para crianças de até 1 ano de idade ministrada pela Profa. Beth Bolton no Centro Musicoterapia Benenzon – Itália, onde buscamos demonstrar a interesse e a atenção que as crianças dispensam à música em uma aula dirigida e pensada exclusivamente para elas, pois na ocasião, estava sendo conduzida por especialistas e com toda a consciência de cada uma das habilidades estavam sendo ativadas em cada uma das atividades.

De forma geral, os comentários referentes ao vídeo não foram de grande surpresa, pois segundo as manifestações ocorridas após a apresentação, grande parte das reações que as crianças apresentaram no vídeo, as professoras já estavam acostumadas com seus alunos, embora de forma quase que unânime houve concordância de que respostas mais específicas das crianças como, por exemplo, aos estímulos sonoros, sejam eles com balbucios ou com batidas das mãos nos chão de acordo com o proposto pela professora, só seriam possíveis com a condução dos trabalhos por profissionais especialistas.

Neste próximo momento do encontro, foram apresentados seis vídeos coletados da internet com crianças, variando entre 01 e 03 anos de idade, dançando. Estes vídeos foram apresentados com a intenção ilustrar o próximo tema a ser abordado, que tratava da importância da corporeidade no ensino da música. Tais vídeos, amadores, mostravam crianças em suas casas dançando informalmente, entretanto, o fator que chama atenção é que em todos os casos as crianças estavam com seus movimentos em plena sincronia a música proposta, demonstrando uma grande familiaridade com a música dançada.

Com isso, podemos concluir que desde muito cedo se faz importante o trabalho de desenvolvimento das habilidades motoras também por meio das atividades de educação musical, fator este que foi reforçado nos comentários dos participantes. Entre eles, um chamou mais atenção, onde uma professora da educação infantil disse: “Então essas habilidades motoras não são de responsabilidade só da Educação Física.” Concluí o tema dizendo que de acordo com meu ponto de vista, todas as habilidades deveriam ser “ativadas” pelas mais diversas áreas do conhecimento, pois só assim o aluno teria ao seu alcance as mais diversas formas de desenvolver e assimilar as mais variadas habilidades e informações disponibilizadas em sua vida escolar.

Não temos como falar em corporeidade na educação musical sem nos reportarmos a Dalcroze, considerado um dos grandes pensadores da pedagogia em Educação Musical, que primava pelo ensino da música visando à compreensão musical através do corpo, pensamentos estes que mais contemporaneamente inspiraram a Lucas Ciavatta na criação de O Passo, sistema este que temos como um dos fundamentos que baseiam o trabalho aqui relatado. Foi neste momento do seminário que executamos exercícios com alguns voluntários, baseados nos legados destes dois importantes nomes da educação musical. No primeiro exercício, propus que o grupo caminhasse livremente no espaço disponível, e que ao som de palmas, que poderíamos compreender como semínimas, o andamento de sua caminhada seria aumentado, e quando as palmas fossem tocadas em outro padrão, que poderíamos compreender como colcheias, o andamento da caminhada seria diminuído. Já com base no trabalho de Ciavatta, a dinâmica foi em fila, andamos com os pés marcado o pulso, cantando uma canção folclórica proposta pelos voluntários e culminando com a batida de palmas nos tempos fortes.

Passo agora a descrever as atividades práticas que foram propostas com a finalidade de provocar a criatividade das professoras afim de que adaptassem tais ideias à realidade de cada uma de suas salas de aula. A primeira atividade foi uma proposição de linha melódica afim de que cada aluno se apresente falando seu nome e logo nome e sobrenome em acordo com a rítmica da linha melódica proposta. A

segunda atividade foi de apreciação da canção A Mão, composta por Rodrigo Xavier, licenciado em música pela Universidade Federal de Pelotas, professor da rede municipal e privada de ensino.

Após algumas repetições, umas somente de apreciação e outras cantando e executando a coreografia proposta, foi solicitado que expressassem a letra da música através de desenho. Após a execução deste exercício, foi apresentado o vídeo publicitário da Faber Castell onde a canção Aquarela composta por Toquinho é representada através de desenho, ficando este tipo de finalização de trabalho como sugestão. E a terceira atividade proposta foi um jogo de copos baseado na coleção Batuque Batuta de Marcio Coelho e Ana Favaretto, onde os autores propõem uma determinada sequência de sons e movimento com os copos através do “loop” das sílabas Tu-Ba-Co-Pé-Ta-Ta-Co.

Considerações finais

Não temos a pretensão, com este breve e sucinto relato de experiência, de delimitar fatores imprescindíveis para o retorno da música à escola, nem tão pouco de desvalorizar o papel dos professores especialistas e não especialistas no processo de ensino-aprendizagem da educação musical. Pretendemos sim auxiliar na fixação da ideia de que a educação musical é extremamente importante na vida escolar dos alunos durante a educação básica, principalmente pelos seus benefícios claros de auxílio ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e afetivas, no convívio social, no estímulo a criatividade, a reflexão e a outros tantos fatores já mencionados por diversos autores.

Entretanto, atualmente ainda existe uma lacuna muito grande a ser preenchida no que tange a ocupação deste espaço tão importante que é a docência da música. Os empecilhos que enfrentam os licenciados em música para assegurarem seu direito de exigirem profissionais habilitados no exercício desta profissão são não só de ordem legal, mas também de ordem cultural.

No âmbito legal, as organizações responsáveis já estão se ocupando de tomar as devidas providências afim de que assegurem o exercício da profissão a quem lhe é de direito. Já no âmbito cultural, este é mais trabalhoso e independe de legislação. Para que este seja mudado, acreditamos no famoso “trabalho de formiguinha”, onde cada um de nós, profissionais da área, é responsável por demonstrar a sociedade a importância de nosso trabalho, e mais que isso, fazer com que no decorrer do caminho, os agentes da vida escolar sintam necessidade, por reconhecerem a importância, da presença de profissionais especializados em música. Acredito que dos caminhos para alcançarmos tal status, é através dos processos de formação continuada, pois não tenho dúvidas de que esse não é um modo de abrir concorrência. Acredito ser só uma forma de suprir temporariamente a falta de profissionais especialistas, mas ainda assim, garantir a permanência da música na educação básica com o mínimo de qualidade desejável e com consciência das habilidades que estão sendo desenvolvidas nas atividades propostas.

Referências

BELLOCHIO, C. R. *A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios*. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

_____. *As necessidades formativas em educação musical: um estudo na formação inicial da Pedagogia UFSM*. In: X ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 10., 2007, Blumenau. Anais. Blumenau: ABEM SUL, 2007. p. 1-8.

_____. *Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n 7, p. 41- 48, 2002.

BRASIL, Casa Civil. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília, DF.

BRASIL, Casa Civil. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. *A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro*. Em Pauta, Porto Alegre, 2007.

_____. *A preparação musical de professores generalistas no Brasil*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p.55-62, 2004.

_____. *A formação musical nos cursos de pedagogia*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. Anais. Porto Alegre: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Ibpex, Curitiba, 2009.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. Brasília: MusiMed, 1996.

PACHECO, E. G. *Pedacursão: uma experiência de formação em Educação Musical na pedagogia*. Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n 29, p. 89-104, 2007.

O Ensino Superior de Música: formação e experiência a partir de dois trabalhos investigativos

Marcelo Barros de Borba
Renata Beck Machado

Resumo: Este texto aborda os temas da formação e experiência a partir da leitura de dois trabalhos investigativos sobre o ensino superior de música. Privilegiando os diálogos e as narrativas produzidas nas duas investigações, buscamos estabelecer articulações com os pensamentos de autores como Larrosa (1994; 2002), Dubar (1997) e Oliveira (2009). A partir dos diálogos sobre formação de docentes universitários/professores de teoria e percepção musical e dos deslocamentos paradigmáticos produzidos com as tecnologias digitais em rede é que desenvolvemos nossas discussões sobre formação e experiência.

Palavras-chave: Ensino Superior de Música, Formação, Experiência.

Zonas de contato entre dois trabalhos investigativos

Acreditamos na necessidade de que trabalhos acadêmicos de pesquisa, principalmente os produzidos para conclusão de graduação e pós-graduação, precisam seguir reverberando suas discussões para além das bancas de defesas de monografias, dissertações e/ou teses, embora consideremos esses espaços legítimos e essenciais na produção de conhecimento científico e relevante para o avanço da discussão sobre a educação, a arte e a música. Daí a necessidade de grupos de discussão em eventos regionais, nacionais e internacionais para que as narrativas das realidades encontradas por pesquisas e pesquisadores reverberem. São esses locais que tornam possível a ampliação dos diálogos e lugares da discussão, propondo análises mais amplas das diferentes narrativas e levando a outras leituras dos dados, que não apenas a do autor, orientador e banca de cada pesquisa. Aqui propomos uma ampliação dessa leitura, criando zonas de contato entre dois trabalhos investigativos: Borba (2011) e Machado (2012).

Enquanto pesquisadores, professores instrumentistas e autores desse artigo, somos tomados por um olhar curioso, analítico e sintetizador, tratando brevemente no que toca às duas pesquisas - os temas da formação e da experiência. Em busca de uma visão questionadora das verdades denotativas, recorreremos a Pais (2003), para defender o método e a pergunta simultaneamente, em um ‘vadiar sociológico’. Pois, segundo o autor, toda a pergunta é um buscar. E, nossas buscas são pelas zonas de contato de nossas pesquisas. Estamos orientados pela troca de realidades, “passeando em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela passa mesmo quando nada se passa” (PAIS, 2003, p.33), pois para muitos é possível que nada exista em comum entre as realidades de cada pesquisa, ou mesmo que a relevância dessa busca seja pouca, mas a relevância está em olhar de novo buscando ‘no que nada se passa’ o que nos escapou ou outro olhar sobre isso, um olhar menos solitário e um dizer mais plural. Para não fazermos de nossa pesquisa um ‘porto’, onde chegou-se a algum fim/destino, mas como um percurso do cotidiano de nossa viagem no fazer de pesquisador.

Para seguir nossa viagem, consideramos aqui como ‘zonas de contato’, entre os dois trabalhos investigativos, as relações estabelecidas nas interfaces possíveis, buscando nos discursos das pesquisas os espaços de contato. As ressonâncias produzidas pelas palavras e seus sentidos, pelos dados e os sentidos atribuídos pelos autores e colaboradores das pesquisas é o que possibilita mapear esses contatos: a pesquisa em educação, de cunho qualitativo, na perspectiva metodológica da História Oral e o ensino superior de música como área temática e o *locus* das pesquisas.

Docência de teoria e percepção musical: entre o saber acadêmico e o saber da experiência

Reconhecer os professores como sujeitos/atores do conhecimento justifica colocar a questão da subjetividade docente em formação como centro desta pesquisa. Assim como Tardif (2002), vejo o professor como um sujeito que “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das

quais ele a estrutura e orienta” (p.230). Josso (2004) refere que “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (p.41), ousaria dizer, como um suporte eficaz de processos de (auto)formação.

Trato dessa forma a relevância da experiência no processo formativo da docência já amparada pelos dados de minha entrevista temática realizada com os cinco colaboradores de minha pesquisa¹, todos, como já referido, professores de teoria e percepção musical. Tudo tem um início, disse-me prof. Contralto: “estava bastante assustado de ter uma turma da universidade toda olhando para mim no primeiro dia de aula: - e agora, o que eu faço?” (Contralto, p.29). Um caminho possível de se percorrer a estrada da docência: “vou assumir a *persona* de professor e dar andamento à aula. O que eu fiz foi planejar” (Contralto, p.29).

Outro recurso comum é o que o prof. Soprano trouxe, a questão do espelhamento como um ponto de partida para o fazer docente. Daí a responsabilidade na formação de professores, pois além do saber acadêmico que se produz na universidade, produz-se também uma imagem de como ser professor.

(...) hoje eu me considero um bom professor dessa disciplina, mas, quando eu comecei, eu certamente não era porque a minha abordagem não era uma abordagem depurada, não era uma abordagem inteligente, era uma abordagem que mais ou menos reproduzia aquilo que eu tinha vivido na disciplina com outros professores. (Soprano, entrevista em 03/10/2011, p.18)

Baixo tem convicção de que é no contato com a sala de aula que o saber acadêmico e o fazer pedagógico tomam forma no professor – “eu aprendi a dar aula dando aula; na verdade, é o que eu falo para os meus alunos: vocês vão aprender a dar aula dando aula. Por mais que tenha todo o preparo, não adianta” (Baixo, p.32). Inclusive, Baixo ressalta que o próprio conhecimento e prática sobre a teoria e percepção musical desenvolveram-se com a docência: “a gente aprende muito. Eu posso dizer que a minha percepção hoje [em sala de aula] é muito melhor do que era quando eu fazia percepção [como aluno]” (Baixo, p.32).

Muitos são os caminhos para se tornar aquilo que é, e Contralto narra sua trajetória como determinante do tipo de professor que é. Ele, por ter tido contato com a teoria e percepção musical já na vida adulta, na faculdade, teve que encontrar seus processos de aprendizagem, o que não lhe pareceu natural e dado, teve de ser percorrido. Isso fez com que dedicasse seu estudo nos processos cognitivos, na aprendizagem do processo de aprendizagem.

[...] e ter que, em pouco tempo, me concentrar no que funciona e no que não funciona para mim, como é que eu faço para aprender. Penso que uma das vantagens de ter aprendido tão tarde é de a gente ficar consciente do processo de aprendizagem e daí poder traduzir isso para as pessoas. [...] Pensar a respeito de como o cérebro funciona, como é que o cérebro aprende, como é que eu posso transmitir isso. Acho que tem haver com o fato de eu ter entrado sem saber fazer nada dessas habilidades. (Contralto, entrevista em 10/10/2011, p.28)

Re-pensar a trajetória dos docentes universitários/professores de teoria e percepção musical é, de uma certa maneira, considerar que, mesmo que hajam componentes que possam ser encarados de forma técnica nesta disciplina, ela é produzida também pelo caráter sensitivo e emocional. É através de um olhar que acredita na importância dos fatores subjetivos do professor para esta disciplina que se torna justificada a abordagem que aqui proponho, na perspectiva da relação entre o vivido, carreira acadêmica, formação musical e experiência docente como produtores de uma identidade profissional pela experiência e possíveis caminhos formativos para profissionais que queiram seguir a docência em teoria e percepção musical.

¹ Foram usados pseudônimos para os cinco colaboradores: Sopranino, Soprano, Contralto, Tenor e Baixo.

A cibercultura: experiência e formação docente

De acordo com Vasconcellos e Oliveira (2011), a prática docente é permeada de “comportamentos, valores e posturas” referenciados de outros professores que produziram marcas na vida escolar, na graduação e pós-graduação do docente. Sendo assim, a prática educativa é por sua vez construída entre imagens da/docência e nas experiências com os alunos. Existem também particularidades do contexto educativo que extrapolam as possíveis referências trazidas pelo docente universitário. Esta pesquisa rumo nessa direção, buscando evidenciar o cenário do fazer pedagógico de docentes universitários/professores de instrumento em tempos de tecnologias de informação e comunicação, a partir da chamada cibercultura.

Para tratar da experiência e formação docente na cibercultura é importante entender o caráter plural com o qual se toma o termo da cultura (VEIGA-NETO, 2003). Para os diálogos com os docentes, traz-se a cibercultura dentro de uma trama onde co-existem diferentes culturas com suas redes de significados junto ao ensino superior de música. Venturelli (2004) ajuda-nos a pensar a cibercultura como “a sociedade em rede, caracterizada especialmente por uma cultura da virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado e pela transformação do tempo e do espaço” (p.140). É nessa perspectiva que o tema é trazido para discussão. A partir da narrativa de cinco professores universitários² sobre a cibercultura na trama do fazer docente, da carreira acadêmica e do ser músico, foi possível dar novos sentidos a questões que nos tem passado cotidianamente dentro e fora dos espaços educativos que pode transformar-se em conhecimento experiencial relevante nos processos formativos tanto de docentes quanto de instrumentistas.

A cibercultura é trazida pelos sujeitos da pesquisa como mais um desafio para suas trajetórias formativas, tendo de borrar suas fronteiras para poder dialogar com seus alunos, seus colegas e seu cotidiano. Nesse sentido, alguns docentes entendem que os percursos de formação produzem agora um sentido mais amplo em suas carreiras, sem precedentes, sem o recurso do espelhamento em seus próprios mestres. Situações tão simples e antigas de sala de aula estão sendo atravessadas pela cibercultura, desde a comunicação entre os sujeitos da escola, até o cumprimento de tarefas, como não esquecer de partituras. “Tudo é muito feito por e-mail, não só com os alunos, mas com os professores dentro da universidade, toda a estrutura da universidade está trabalhando dessa maneira” (@Blue, p.7).

Diferentes sujeitos, professores e alunos, encontram para esses novos recursos boas saídas para o cotidiano, até novas representações da sala de aula, se pensarmos em ambientes virtuais de aprendizagem, ou materiais audio-visuais disponíveis para uma busca auto-didata por performances ou falas de estudiosos. A fala de @Red traduz o que essas novas maneiras de viver as experiências do cotidiano do ensino superior de música podem produzir nos sujeitos implicados na docência e aprendizagem musical: novas maneiras de se relacionar com a aprendizagem e consigo mesmo na busca do conhecimento e do auto-conhecimento, isso na medida em que a verticalidade da informação tem dado lugar a circularidade, todos podem ter algo novo a dizer e a ouvir, depende de quem teve acesso primeiro à informação.

Na aula de instrumento, por exemplo, um aluno fala que esqueceu a partitura e digo: - Não tem importância porque a partitura está aqui no *Petrucci Library*, a gente vai lá e pega. Ah! se me dizem que não sabem fazer isso [interpretação], então digo que podem ir ao *youtube* ver os instrumentistas, os dez mais famosos do mundo pra ver como que fulano faz ou como que “ciclano” faz, como você acha que deve fazer baseado nisso ou naquilo. (@Red, entrevista em 14/12/2010, p.2)

A cibercultura produz novos espaços de referência, faz circular a ideia de redes de contatos e disponibiliza via *web* uma quantidade enorme de informações todos os dias. A partir da experiência profissional, fruto de suas experiências de vida, do contato diário com alunos nativos da cibercultura e do saber acadêmico, vão elaborando-se estratégias para o trabalho pedagógico, as quais vão sendo estruturadas na busca da autonomia de seu próprio fazer docente, da produção de um aluno consciente

² Foram usados pseudônimos para os cinco colaboradores: @Blue, @Black, @Cinder, @Red e @Pink.

de sua autonomia e de um pensamento crítico sobre a informação encontrada na *web* – “é dessa maneira que trabalho, é estimulando o pensamento crítico” (@Pink, p. 5).

Histórias de vida que constroem a experiência

As histórias de vida são constantemente criadas e redirecionadas em circunstâncias cotidianas previstas e imprevisíveis. Daí que o poder de interpretá-las e narrá-las dão o tom da responsabilidade que temos em nosso discurso, que é, ao mesmo tempo, de co-autoria em suas falas. A história dos professores, em geral, confunde-se com suas histórias de vida. Dizemos isso pela pessoalidade e a profissionalidade do professor confundirem-se. Quando chega à sala de aula, esse sujeito não se desveste das questões privadas, sendo a recíproca verdadeira. “Nós e a profissão”, como diz Nóvoa (1995).

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p.17)

Uma das questões que permeia essa realidade é o desafio profissional, principalmente, quando esses sujeitos buscaram carreira docente no ensino superior em música e depararam-se com disciplinas, com novas demandas docentes, e é nesse contexto que propomos tal discussão, que pensamos a formação e a experiência no ensino superior de música. Somado a isso, é importante lembrar que existem especificidades do saber da área (música) que mais estão vinculados às identidades e interesses profissionais dos professores do que uma área que possibilite um desenvolvimento profissional (cursos de graduação e pós-graduação) tal como as de instrumento, licenciatura, regência, composição, etc.

Esse texto também é produzido como parte de um compartilhar de experiências, nossas e daqueles com quem estivemos/estamos/permanecemos em contato. Um trabalho que amplia nossas redes cada vez que estabelecemos novos contatos, cada vez que ganhamos um novo leitor. O ‘lugar’ desses encontros é o momento contemporâneo, de aproximações e estranhamentos com um mundo que produz conhecimento sob espaços e distâncias relativizadas, que se deslocam por passos, por páginas e por *clicks*. Nossas falas rumam nessa direção, buscando evidenciar nossa atitude democrática frente a esse cenário do fazer pedagógico, na ampliação da compreensão do papel do educador musical e propõe uma reflexão do quanto essas novas demandas como, por exemplo, a cibercultura tem influenciado e/ou interferido no cotidiano dos professores universitários

Considerações finais

Nas duas pesquisas relatadas, podemos localizar o encontro de diferentes dimensões: da experiência individual com as possibilidades de diálogo e de vivência coletiva, dos aprendizados da história de vida de cada um com os desafios do cotidiano, da prática educativa e dos encontros e desencontros entre as experiências próprias das lidas musicais e os desafios do ensino superior contemporâneo. Desta forma, são problematizadas situações de escolha profissional da área de Música, particularidades do contexto educativo que extrapolam as possíveis referências trazidas pelo docente universitário e o quanto as histórias de vida são constantemente criadas e redirecionadas em circunstâncias cotidianas previstas e imprevisíveis. Apontando para uma relação entre os saberes da experiência e o saber profissional no dia a dia dos professores.

Em relação aos professores e pesquisadores da área de música, desejamos que possam, por empatia, re-ver suas histórias vida e ter mecanismos para refletir sobre sua formação e a maneira como esta é desafiada na sua prática pedagógica.

Referências

BORBA, Marcelo Barros de. *Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento: construção de significados sobre cibercultura*. RS. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

CONNELLY, M. CLANDININ, J. *Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa*. In: LARROSA, J. (Org.) *Déjame que te cuente - ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p.1-59.

DUBAR, Claude. *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos Tribunais, 1990.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, J. (Org.) *Déjame que te cuente - ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editora Laertes, 1995. p.1-59.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em 31 de mai. 2010.

LÉVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOURO, Ana Lúcia de M. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. RS. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

MACHADO, Renata Beck. *Ser Professor de Teoria e Percepção Musical: Caminhos de Formação Profissional*. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2005.
NÓVOA, António. *Os Professores e as Histórias da sua Vida*. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1995, p.11-30.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, António Ângelo. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa CICLUS*. *Educação (UFSM) Santa Maria*, v. 36, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 23, p. 5-15, 2003.

VENTURELLI, Suzete. *Arte: espaço_tempo_imagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

Os palcos da vida real: possibilidades e dimensões para ensino e pesquisas em Educação Musical

Jair Gonçalves (UFSM)
jair.musica@gmail.com

Resumo: intencionou-se através deste estudo, revelar um lado diferente de abordar a música. Sabe-se hoje de inúmeras pesquisas que voltam seu foco epistemológico à valorização da sabedoria popular, aos fatos do cotidiano. Nesse sentido buscaram-se ao mesmo tempo novas maneiras de interpretar cientificamente a produção musical informal do cotidiano, pensando de que forma esse estudo pode interferir na formação musical de educandos. Trazem-se aqui cenas musicais importantes, colhidas no meio social, no meio informal. Diferente de como a visão da sociedade, que considera estas cenas como sendo “música marginal”, o que se fará neste trabalho é trazer outra discussão, que considere, por exemplo, os feitos artísticos que não tem holofotes, e que por coincidência estão a todo o momento acontecendo nas ruas do nosso país. Dentro deste olhar desafiador, procuram-se através de uma metodologia qualitativa, explicações para estes fenômenos musicais ocorridos, e ao mesmo tempo analisar de que forma estão interligadas as aprendizagens de música e as teorias do cotidiano, através de narrativas de personagens muitas vezes invisíveis sociais.

Palavras-chave: Cotidiano, Música informal, Produção musical informal, Formação musical.

Introdução

A ideia de elaborar um trabalho que fizesse considerar os fatos musicais vistos por mim, no meio social em que transito, e ao mesmo tempo fazer isto ser visto pelos educandos, com um olhar mais sério, honesto e ético, trouxe a oportunidade de realizar este recorte científico pensando na produção musical informal, que também busca refúgio teórico nas teorias do cotidiano, pois nestas teorias e pesquisas se busca a valorização do contexto sócio-político-cultural em que se inserem os indivíduos.

O refúgio científico, as fundamentações estão próximas das narrativas das histórias de vida (história oral), pois o narrador e os personagens vistos irão contar algo sobre o fato encontrado, o que chamaremos de *Cenas Musicais do Cotidiano*. Irão revelar situações de vida que tem muito a ensinar.

Neste sentido, humano e sociológico, faremos uso de teorias e filosofias que ajudarão levar aos educandos, interessados em música, um ensino contextualizado, dando também a versão da história da música não contada.

Das justificativas e pressupostos teóricos

São inúmeros os autores que abordam esta postura investigativa, dentre eles podemos citar Louro (2008), Bozzeto (2008), Souza (2008), Torres (2008), Gonçalves (2009). São pesquisadores que discutem uma educação musical contextualizada, próxima do cotidiano dos sujeitos, sendo que os pressupostos teóricos de suas pesquisas valorizam um olhar sociológico, comprometido com os contextos sociais dos diversos personagens envolvidos nesses mesmos contextos.

Freire apud Passetti (1998), também tem o mesmo olhar ideológico-científico:

Quando me perguntava sobre isso, como poderia elaborar essa questão de método, eu me lembrei de que poderia buscar nos discursos populares uma discussão, partindo do concreto deles, e que os levasse a uma compreensão, de um lado, do mundo natural, e de outro, do mundo social (incisivamente). O homem e a mulher como fazedores da cultura através da transformação do mínimo que fosse, do mínimo natural e expressando essa cultura na oralidade que é também cultura. (FREIRE apud PASSETTI, 1998, p.53).

Souza (2008, p.7), contribui com os estudos no campo da sociologia do cotidiano afirmando que “a perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais”.

Há que considerar também a existência de inúmeros ambientes onde acontece o aprendizado. Este tipo de ensino denomina-se educação informal. GASPAR (1990) coloca o significado desta educação informal escrevendo:

Mesmo nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma *educação informal*, a escola da vida, de mil milênios de existência. Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência. (GASPAR, 2002, p. 172-173).

Através disto, muitas convicções, asserções ainda devem ser provocadas, e convidadas a que sejam quebrados certos “preconceitos ideológicos”, quanto às questões do conhecimento, que brota dessas teorias.

PATTO (1993), no seu estudo sobre a obra de helleriana, esclarece cientificamente o preconceito, sendo que traz a teoria de Heller (1972), a qual afirma “a particularidade do homem está vinculada a sistemas de preconceitos pelo fato de que na sociedade predomina “sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos” (Heller, 1972, p. 50). Com isto percebe-se que muito preconceito tem suas motivações. Seguindo o raciocínio da autora ela reafirma:

Segundo Heller, os preconceitos têm a função de consolidar e manter a estabilidade e a coesão de integrações sociais, principalmente das classes sociais... Por isso, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos. Apoiadas no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicas, as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis. Uma análise da história permite-lhe afirmar que a burguesia produziu preconceitos em muito maior escala do que todas as classes sociais de que se tem notícia. Essa análise da produção das idéias socialmente dominantes remete à questão da relação entre ciência e preconceito. “Quanto maior a alienação produzida pelo modo de produção, tanto mais a vida cotidiana irradia alienação para as outras esferas; a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, absorve, assimila a estrutura da vida cotidiana”, diz Heller em O cotidiano e a história (1972). (PATTO, 1993, p. 127-128).

Além desta visão, é importante considerar também, as cenas musicais do cotidiano, a música que faz parte da vida dos educandos como possibilidade de conhecimento e sabedoria. Neste sentido Louro apud Souza (2008) enfatiza a importância da busca de diálogo entre as realidades educador-educando:

Essa linha de reflexão e ação de diálogo com o aluno – por um lado, em suas experiências em que a música se torna significativa, e diálogo com o cotidiano social, por outro, em que os significados em relação à música se constroem na sociedade – se localiza em uma visão teórica e prática de descontinuidade de uma simples reprodução de um bem cultural. Antes da continuidade a proposta está ligada a uma abertura do leque de possibilidades que inclui, além das tradicionais, novas músicas e, além das posturas pedagógicas “herdadas dos mestres”, o diálogo com os alunos como opção metodológica. (LOURO apud SOUZA, 2008, p. 281).

Essa aproximação metodológica, com as “realidades musicais” dos educandos, focando-se no que está sendo construído no dia-a-dia discente, em termos de cultura, atitudes e pensamentos; é estar aberto a um jeito diferente de construção do aprendizado de música. Fará com que o educando não reproduza apenas culturas que não são suas, mas que tenha a possibilidade de criar as suas.

Segundo Gonçalves (2009), o rumo tomado por estes pesquisadores é importante para o desenvolvimento da ciência acadêmica. Essa postura se torna relevante, pois se aproxima de um diálogo político-educacional. Em termos de metodologia o autor afirma:

Realização

Através da valorização das histórias orais, do cotidiano social (focalizando as formas de produção cultural informal) e da discussão em torno da inclusão sócio-político-cultural, esses pensadores contribuem para que a “realidade social” seja discutida dentro da universidade e instituições de ensino, podendo inspirar a produção científica e o surgimento de novos conhecimentos. (Gonçalves, 2009).

Objetivos e metodologia

O escopo desta investigação é a observação e interpretação de eventos musicais que acontecem no cotidiano, os quais denominaremos de cenas musicais do cotidiano. Do ponto de vista musical, procuraremos entender como a música ajuda aqueles sujeitos envolvidos nestas cenas.

As justificativas metodológicas estão fundamentadas em Souza (2000; 2008), Freire apud Passetti (1998) e Louro apud Souza (2008), Gonçalves (2010), Gaspar (2002), Patto (1993) sendo que são enfatizadas ferramentas de pesquisa como a história oral, a procura de métodos mais próximos do contexto sócio-político-cultural discente, as discussões científicas da Sociologia do Cotidiano, a educação informal e da produção cultural.

Outra ferramenta de coleta de dados são as filmagens, e posteriores interpretações, e transcrições de fatos musicais ocorridos em diversas localidades do Rio Grande do Sul, nas mais variadas condições.

Descrição de cenas musicais nos palcos da vida real

Cena musical 1: o Gaúcho Planetário, trovando em meio ao seu grupo social.

Mês de novembro de 2011. Santa Cruz do Sul. Personagem Gaúcho Planetário. Desenvolve um trabalho de trovas, pajadas, e declamações de poesias.

Esta foi uma entrevista com o Trovador. Segue a transcrição:

“Estamos aqui com uma legenda da música gauchesca, o seu Planetário, que vai fazer uma amostra da Trova Campeira. Vamos lá então. O assunto é livre”. Logo em seguida ele bastante lisonjeado iniciou os seus versos: Verso 1 *“me pediram que eu cantasse pra homenagear este povo, galo cinza canta no terreiro, galinha que bota o ovo, e através do verso xucro eu volta a cantar de novo.* Verso 2 *“eu volto a cantar de novo e ande lá por onde eu ande, quando eu abro este meu peito a minha voz se expande, e através do Cabo Toco pra defender meu Rio Grande”.* Verso 3 *“pra defender o Rio Grande o estudo que eu já sabia, eu canto em Mi Maior com muita categoria nos pagos de Santa Cruz cheio de filosofia.* Verso 4. *“cheio de filosofia Deus e o Rio Grande amanhece, o trovador do Rio Grande no verso não padece e através da gaita xucra o trovador aparece... Depois elogiei bastante ele. E pedi que falasse um pouco da trova. Então ele disse: “a trova nós aprendemo com o tempo, com a escola do mundo, ninguém nos ensinou a trovar. A trova é tida no Rio Grande e no Brasil, e fora do Brasil e no mundo. É tida como um mito. Todo o trovador ele não tem estudo. É uma pessoa praticamente analfabeta é uma pessoa que veio ao mundo com sabedoria. Deus deu a sabedoria de ele cantar o verso xucro através de uma “gaita maneira”.* (GONÇALVES 2012, trecho de entrevista).

Cena musical 2: um mendigo que através do canto, mostrou a dureza da realidade de exclusão em que vive

Santa Maria RS – 2009. Inverno. A cena: um senhor de idade avançada, que estava na rua, cantando: O dia era muito frio, e aquele senhor nos mostrou suas idéias, o que estava sentindo, o que pensava sobre a própria situação de vida. Cantou, filosofou e demonstrou toda sua história através de uma pequena música que improvisou. A seguir, transcrevo o improviso, o discurso do senhor maltrapilho:

“Na noitada eu não peço arrego, sou vagabundo sem rumo e sem destino... A balada é minha terra, a balada é meu irmão... e na noitada eu não quero arrego, sou vagabundo sem rumo e sem destino. A balada é minha terra a balada é meu irmão... Na noitada eu

Realização

não quero arrego, sou vagabundo sem rumo e sem destino. A balada é minha terra a balada é meu irmão... Sou da noitada e eu não tenho arrego, sou vagabundo sem rumo e sem destino... A balada é minha terra a balada é minha mente, sou vagabundo sem rumo e sem destino. A balada é minha terra a balada é minha mente, Sou vagabundo sem rumo e sem destino. A bala é minha terra, a bala é minha mente, sou vagabundo sem rumo e sem destino. A balada é minha terra a balada é minha mente, sou vagabundo sem rumo e sem destino. A bala é meu coração a balada é minha mente. Sou vagabundo sem rumo e sem destino.” (INVISÍVEL SOCIAL, filme coletado na rua em 2009).

Mais adiante ele fitou a câmera e continuou numa espécie de lição de moral. Comentou assim:

“E você tem destino? E o futuro... Futuro de cachaceiro ou de maconheiro?” Então olhou para o alto resoluto e continuou dizendo: *“Aí é que tá o futuro!”* Depois baixa a cabeça demonstrando frustração, desconsolo e frustração. Parou por uns segundos olhando para o chão e continuou: *“eu vou ficar bebendo aqui”*. E com uma imensa tristeza, com tamanha dor e desconsolo seguiu dizendo *“Desabando sozinho”* Houve uma pausa e logo ouvi: *“Desabando sozinho”*. (pausa grande). Seguiu seu discurso dizendo *“eu queria ser um ator, mas o povo não me entendia”* (breve pausa) *“Finado doutor Raul seixas”*. (TRANSCRIÇÃO, 2009).

Depois imerso aos sons da cidade, aquele homem, parecia ter cumprido uma missão. Desabafou, cantou, provocou diversos olhares. Soterrado pelo descrédito de muitas pessoas que, apenas deixaram o preconceito falar mais alto, pelo som do ônibus que passava, pelas festas ao redor, pelas vozes e cochichos dos outros sujeitos que por ali transitaram. Aos poucos foi silenciando sua voz.

A importância da música encontrada no cotidiano

Não serão estas cenas “nuas e cruas” dos palcos da vida, manifestações musicais fontes de conhecimento? Que representações sociais, que significados carregam? Poderão ser consideradas interpretações de vida, de contexto social? Que política irá ser elaborada para ajudar estes homens? Há que se considerar inúmeras perguntas sobre as cenas vistas. Este é um recorte da vida, da vida que de tão doce chega a ser cruel. Souza apud Gonçalves (2010) nos revela:

Aprende-se tanto para si, pessoalmente como também visando as situações sociais e coletivas relacionadas com a música; e todas as situações cotidianas nas quais a música de alguma forma está integrada incluem componentes capazes de provocar a ação, como trabalho com o corpo, com instrumentos próximos ou com a voz. (SOUZA apud GONÇALVES 2010, p.4).

Gonçalves (2010) entende que olhar para esta realidade demonstra um envolvimento mais sério com a realidade. A arte também é refletida em seu trabalho especialmente por que a “música produzida no cotidiano tem sua importância, principalmente se consideramos o contexto no qual ela está inserida, se forem valorizados os indivíduos que a produzem, não importando a classe social a que pertencem (p.4).

“A trova nós aprendemo com o tempo, com a escola do mundo, ninguém nos ensinou a trovar” (Cena 1)

Através de suas narrativas, podemos fazer a leitura social de uma cultura, de uma pessoa, de um trovador “cheio de filosofia”, que tem fé também, que acredita e luta por seus ideais. Isto se revela quando diz que “Deus e o Rio Grande amanhece”. Vemos uma mistura de ideais através da poesia improvisada.

Além desta evidencia, comprova-se como Planetário possui auto-estima, e tem orgulho do que faz, pois afirma cantando que *“o trovador do Rio Grande no verso não padece”*. Além disto, está fortemente ligado com a música. Ensina a arte da poesia aos seus amigos que estão sentados ao seu redor, tomando seu chimarrão, comendo carne assada e aprendendo através da audição, da escuta.

Para os amigos do CTG, ele é uma pessoa muito importante. Perguntei aos amigos de convivência deste personagem sobre como vêem o trabalho do amigo encontrei riquezas também:

Amigo 1: *“Tem uns quantos que não sabem o que é usar uma roupa assim ó, só bombacha. “Viu companheiro, e são poucos viu. Tipo, o Godói é um que se disser assim para ele, coloca uma “bermuda Jeans” ele não tem nas roupas dele! Não tem! É só bombacha!*
Amigo 2: *“agora esse guri aqui ó, ele (se referindo e apontando o dedo ao Planetário, que eu conheço em Ijuí é verdade... nós temos 12, doze CTG’s em Ijuí. Não tem 12 que tu diga assim – eu sempre encontrei esses 12 caras pilchados! Tu não encontra em Ijuí. E eu conheço dois, o Planetário e o João Godói.*

Assim destacamos a maneira com que o personagem se insere na história de vida do grupo social em que está vinculado. A admiração dos amigos pela maneira simples de vida deste homem. Neste sentido, temos mais uma situação informal, e uma situação de aprendizado, de ensino de música.

Sou da balada e não peço arrego, pois estou “Desabando sozinho”: Discutindo a cena do Invisível Social – (Cena 2)

Em diversas conversas com sociólogos, com pessoas da área da filosofia, da educação, da comunicação social, com educandos, com colegas de profissão, tenho a relatar que me surpreendi com o impacto que a cena 2 tem causado.

A discussão com os educandos das Bandas Marciais que trabalho em Ijuí RS, também foram muito produtivas. Estes se mostraram mais humanos, que aqueles em que discuti as cenas dentro da Universidade. Com exemplo disto temos o relato de um educando que usaremos nome fictício, para não expor a pessoa:

“professor aquele senhor é um pobre homem. Acho que não tem família e nem tem o que comer, nem dinheiro algum. É uma pessoa falida. Ele também é uma pessoa que gosta da música, pois a música parece que ele sabe cantar. Ele canta e diz muitas coisas. Show de bola. Gostei do que ele disse, pois nós muitas vezes não damos atenção pra essas coisas. É bastante triste também o que eu vi através deste vídeo. (BRUNO, relato sobre o vídeo 2012).

Nota-se que é importante pensar como é que a sociedade está preparada para aprender com estas situações de vida. Como será que a escola está preparando os educandos para terem sensibilidade com as pessoas que passam dificuldades na vida? Será que eles sabem que existe a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Por isso é importante estar ciente da declaração que diz:

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum. A Assembléia Geral proclama: A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição¹. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS - 1948.).

Espero que esta reflexão contribua com uma educação mais humana, mesmo tendo que realizar um trabalho musical, é necessário levar a vida para discutir com os educandos. Eles devem perceber que além da performance, da técnica, da leitura de música, temos que fazer também uma leitura da realidade

¹ Fonte: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm - acesso 05/04/2012.

humana. Pois a música está sim nas praças, nas calçadas, em todos os ambientes. Esta será a contribuição desta pesquisa para a educação.

Conclusão

A realização deste estudo mostrou as histórias musicais presentes no cotidiano através de cenas musicais do cotidiano. Dentro da ótica de um interesse pelos palcos da vida, os quais não têm holofotes, colocaram-se em evidência as múltiplas possibilidades de se aprender a cultura produzida pelos personagens presentes nessas cenas.

Buscou-se também a interpretação através das pesquisas que estão sendo feitas na área de educação musical, educação informal, história oral, narrativas entre outras ferramentas de pesquisa.

Reafirmaram-se alguns conceitos esquecidos, como cidadania e direitos humanos, pois estas cenas também são uma forma de denúncia, ao passo que revelam também a falta de oportunidade, de acesso cultural, de condições dignas de vida para os seres humanos.

Também ficou claro como é possível acontecer o aprendizado da música através das cenas relatadas, discutidas e pensadas junto com educandos, das escolas onde realizo atividade de educação musical.

Espera-se que estas reflexões possam ajudar muitos professores em suas atividades de educação musical, que incentive cada vez mais a que todos estejamos atentos, a nos desafiarmos política e didaticamente na condução de um olhar à essas múltiplas realidades sociais, especialmente aquelas em que a música estiver presente.

Referências

GASPAR, A. *A educação formal e a educação informal em ciências*. In MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de C.; BRITO Fátima (org.). (*Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*). Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002.

GONÇALVES, J.S. *As várias faces e significados da música nos fatos do cotidiano – Anais da Abem Sul – 2010*.

RESOLUÇÃO 217 - *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. /Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 – fonte: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

LOURO, A. L. *Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre música: da relação “um para um” ao “grande link”*. In: SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

OLHARES & TRILHAS 116 – *Ouvindo os Sons da Cidade nas Entrelinhas*. - <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/3551/2599> - Acessado em 30/03/2011.

PASSETTI, E. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário. 1998.

SOUZA, J. (org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do IA da UFRGS, 2000.

SOUZA, J. *Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões*. In: SOUZA, Jusamara. (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Recitais Didáticos: mídia, ampliação de escuta e diálogo com a plateia

Helena Dóris Sala
helenadoris@hotmail.com
Ana Lúcia de Marques e Louro
analouro@brturbo.com.br

Resumo: O presente artigo relata a experiência vivida por universitários do curso de Licenciatura Plena em Música da UFSM, através da disciplina Recitais Didáticos que objetivou desenvolver ensaios e apresentações durante o semestre letivo. Os ensaios acontecem semanalmente e são elaborados a partir da perspectiva da teoria do cotidiano, das narrativas e memórias musicais. Os alunos são motivados a resgatarem suas vivências musicais infantis para elaborar o repertório das apresentações. Além de canções folclóricas e infantis, são utilizadas músicas midiáticas e músicas que os alunos não possuem acesso, na busca de ampliar os horizontes sonoros. O re-arranjo é uma forma de reelaborar as músicas escolhidas, de acordo com o planejamento dos alunos da disciplina. As apresentações são feitas para alunos de escolas municipais, creches e projetos sociais convidados. Destaca-se que esta disciplina visa maior qualidade e gosto musical tanto dos alunos da disciplina quanto da plateia que assiste ao recital, para que sejam apreciadores de variadas músicas e sonoridades, com um olhar crítico musical, que saibam cantar, tocar e escolher suas músicas. Para os alunos da disciplina é uma oportunidade de questionar as metodologias de ensino com as quais foram ensinados para que, no futuro, possam utilizar novas formas para ministrar suas aulas de música com senso crítico, diálogo com os repertórios de escuta dos alunos, com uma reflexão voltada às próprias vivências sonoras e criativas. E assim construir autonomia, criatividade e motivação para apreciação e improvisação musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Narrativas de si, Re-arranjo.

Os Recitais Didáticos

Este trabalho é um relato de experiência sobre os processos de ensaios e apresentações de recitais didáticos por alunos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFSM. A disciplina Recitais Didáticos começou a partir da interface de leitura de textos, metodologias de ensino e práticas musicais abordadas em outras disciplinas¹ do curso mencionado. Na busca de colocar em prática os temas abordados naquelas disciplinas teóricas, surgiu a disciplina que contempla ensaios e apresentações para alunos de creches, escolas públicas e privadas e de projetos sociais que se localizam próximos a universidade. A fim de aproximar os alunos universitários do contexto educacional, foram desenvolvidas práticas musicais dentro de uma perspectiva nomeada teorias do cotidiano para a aula de música. O texto reflete sobre a formação do graduando em música acerca da utilização de suas próprias narrativas e memórias musicais para a elaboração do repertório a ser apresentado durante o semestre. Esse trabalho tem o objetivo de estimular a escuta e apreciação musical para desenvolver o senso crítico e reflexivo, não apenas dos graduandos, mas da plateia que virá ao encontro dos Recitais Didáticos. Além disso, utilizar da proposta do re-arranjo (Penna e Marinho, 2010) para a confecção das músicas. Expondo assim, neste artigo, os caminhos vividos por estes universitários do planejamento à realização do Recital Didático.

Narrativas de si e memórias musicais

A proposta da disciplina se consolidou através da articulação dos estudos de Jusamara Souza (2008) e das “narrativas de si” como ferramenta de formação de professores. Tais estudos são problematizados pelo grupo de pesquisa Narramus² (Auto-narrativas de práticas musicais), coordenado pela professora Ana Lúcia Louro³, e corroboraram a realização da disciplina. Dentro dessas disciplinas, os alunos são levados a relembrar seus momentos em relação às suas histórias de vida a partir do “narrar de si”:

¹ Educação Musical I, II, III e IV e Recitais Didáticos.

² Grupo de pesquisa registrado na base do CNPq.

³ Ministrou a disciplina Recitais Didáticos entre 2010 e 2011.

Além de estar associada a uma perspectiva de educação musical preocupada com os “horizontes de significado das músicas” a “narrativa de si” parece vir ao encontro de uma formação de professores que problematiza vivências pessoais e os pré-conceitos, no sentido de concepções prévias nelas presentes. (LOURO, 2005, p. 6).

Ao se pensar em buscar repertórios para contemplar diferentes estilos musicais, os alunos da disciplina são motivados a praticar a apreciação musical e dentro desta perspectiva almejar a ampliação do horizonte de escuta. Neste sentido, não significa apenas ouvir, mas escutar. Segundo Barthes “ouvir é um fenômeno fisiológico, pois as condições físicas podem ser descritas ‘pelo recurso à acústica e à fisiologia do ouvido’, já o escutar, define-se por sua própria finalidade” (BARTHES apud RIZZON, 2009, p. 53). Ou seja, ao estimular os alunos a escutarem diferentes músicas essas audições tornam-se significativas, possibilitando maior variedade de estilos na escolha do repertório. Uma vez que ao planejar os recitais didáticos, é preciso trazer para a plateia músicas que emocionem e que causem sensações diferentes, a fim de expor músicas que possam vir a desenvolver um senso crítico e aguçado.

Neste mesmo sentido, Duarte (2009) acrescenta que “a apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada e, ao ter a música como referência qualitativa e crítica, melhorar a sua formação como ser humano.” (p. 119). Os recitais didáticos vêm possibilitar esta escuta, tanto dos alunos da disciplina quanto do público convidado, permitindo apreciar as canções a partir da reflexão da experiência musical concretizada no recital.

Quando dá sentido a algo que se escuta, são percebidos fatores que muitas vezes não são observados quando não é estimulada uma escuta reflexiva e crítica. Fatores estes ligados ao timbre, à estrutura musical, à letra, à poesia, à sonoridade, e além destes elementos, remetem a fatores do passado do apreciador, vindo à tona sentimentos de alegria, tristeza, felicidade, angústia, surpresa. Quando se gosta de alguma música é porque algum dia parou-se para escutá-la. Mas o que leva a gostar da música ouvida? Muitos, não gostam daquilo que não possuem conhecimento, ou de alguma maneira se portam com pré-conceito antes mesmo de escutar. Uma abordagem de voltar às lembranças do passado, de infância, apreciar aquilo que um dia foi presente na vida do ouvinte/aluno é um caminho para relembrar as experiências musicais. Assim, os alunos da disciplina de Recitais Didáticos procuram escutar diferentes músicas para a elaboração do recital, contribuindo no aprendizado musical dos que estão na plateia assistindo ao espetáculo/recital. O tema “gosto musical” já foi abordado por diversos autores, porém neste relato de experiência não se faz necessário entrar neste assunto, por ser por demais extenso para este momento. Este tema é tratado aqui apenas na medida em que assinala o processo de reflexão sobre as vivências musicais que se realizou durante a disciplina de Recitais Didáticos.

Pesquisando sobre memórias musicais em um grupo de professoras a partir de entrevistas, Torres (2008) assegura que o foco do seu trabalho está em conhecer o gosto musical desse grupo, e isto ocorre por meio de lembranças do passado, com momentos da infância até a vida adulta, e que nestas entrevistas relatam as:

passagens que viveram e relembraram determinadas músicas que acompanharam cada fase, assim como ressaltam os estilos e as escolhas musicais que constituem suas preferências hoje, como adultas, bem como quais são as relações entre essas lembranças musicais e suas práticas e crenças pedagógicas. (TORRES, 2008, p.237).

A autora ressalta na pesquisa a temática das lembranças de infância das professoras e dos ritmos e melodias presentes nas falas delas, porém conclui que suas músicas preferidas não estão presentes na escolha para as atividades pedagógicas que planejam em suas aulas, e que muitas vezes podem ser presentes na vida de seus alunos. Essa busca por repertórios e sonoridades do cotidiano musical e presente na memória musical dos professores e alunos, devem ser trazidas para a sala de aula. Na procura por novas maneiras de ensino, propor isto é uma alternativa para a prática pedagógica e uma aproximação com os alunos.

Nesta perspectiva, a turma de Recitais Didáticos escolhe músicas em que o público não está acostumado a ouvir, bem como músicas que o público já vivenciou. Porém, esta proposta se diferencia

por procurar a partir das músicas do cotidiano do aluno e ampliar os horizontes sonoros com músicas que não são normalmente muito ouvidas. Além disso, existe uma relação dialética entre o cotidiano dos alunos de licenciatura em música (com as sonoridades que vêm de suas histórias de vidas) e aquele dos ouvintes, estabelecendo um duplo diálogo do professor formador com seus alunos e destes com o público ouvinte.

Utilizando a mídia nos Recitais Didáticos

A mídia muitas vezes pode estar associada aos estudos do cotidiano musical, muito embora os estudos nesta direção não sejam exclusivamente sobre este tema (Souza, 2008). Segundo Louro (2008) “a mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizar essa vivência é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música ‘lá fora’” (p. 262). Pensando na relação com o ensino de música, utilizar o repertório conhecido dos alunos é resgatar neles os significados que foram sendo construídos ao longo de suas histórias de vida, e a partir dessas experiências, incluir novos estilos e repertórios. Louro adverte que pode existir muitas situações inesperadas a partir dessa perspectiva, pois vem ao encontro grandes desafios para o professor, porque este precisa estar aberto a aprender com os alunos:

Essa postura pedagógica desafia a segurança para a insegurança, o sabido para a falta de controle dos acontecimentos durante uma aula de música. Certamente essa atitude pedagógica não é apenas uma simples “modernização” do esquema antigo de “ensino como aprendi, pois eis a tradição, meu mestre me ensinou assim” para uma abertura com todos os “links” possíveis, é também uma decisão pedagógica e política de ensinar para ampliar através da abertura de horizontes, de posturas de “standartização” do currículo e da maneira de pensar dos alunos. (LOURO, 2008, p.280).

Ao notar que a música midiática ou do cotidiano do aluno faz parte da vida dele, o professor precisa explorar estas músicas a fim de diagnosticar suas características para não levar ao aluno somente canções que não estão presentes em sua realidade. De acordo com Subtil (2006) “essa forma de ser da música na mídia cria uma concepção de música midiática que sustenta o significado do que é música para crianças” (p.18). Com a tecnologia e a internet fazendo parte do dia-a-dia, é de importância o educador resgatar seu aluno daquilo que ele escuta para aquilo que ele não escuta.

Segundo Duarte (2009) a partir das “práticas de escuta musical, o professor se deixa levar junto com seus alunos, por uma viagem de descobertas, nas entrelinhas de cada canção, favorecendo correlações entre a criatividade e a criação de diferentes formas de pensar ou entender o mundo” (p. 120). Portanto, independentemente de qual estilo for a música, esta tem sua importância, seu valor cultural e sua representação na vida do apreciador.

Re-arranjando o recital

A partir da metodologia do re-arranjo, os alunos da turma de Recitais Didáticos iniciam o semestre seguindo a seguinte perspectiva: decidir para qual faixa etária será o recital e quais músicas irão formar o repertório. O público alvo para essa proposta geralmente propõe o trabalho voltado para crianças e/ou pré-adolescentes. Com isso, são escolhidas escolas e espaços educacionais em que os graduandos da turma possuem uma ligação (podendo ser de trabalho, estágio, projeto social).

Os arranjos de repertório são planejados e desenvolvidos de acordo com os instrumentos que os alunos da turma tocam e a classificação vocal dos mesmos, para que possam arranjar as músicas de acordo com as possibilidades e características da turma. As músicas são trabalhadas dentro de uma visão semelhante a do re-arranjo proposto por Penna e Marinho (2010). Estes autores apresentam que: “O re-arranjo é uma estratégia criativa planejada, concretizada em um roteiro de ação, que visa promover à re-apropriação ativa de uma música brasileira, popular da vivência dos alunos” (2010, p. 171). E, como a proposta é aproximar-se sempre do cotidiano do aluno, parte de utilizar das músicas que os alunos escutavam quando criança ou as que acreditam que o público escuta para fabricar os re-arranjos.

Nas aulas os alunos começam a explorar a música e “testar” diferentes maneiras de tocá-la e cantá-la, denominados arranjos do arranjo original da música, ou seja, um re-arranjo, no qual a turma questiona elementos musicais, como: quais timbres são mais apropriados para tal canção; quais os ritmos que poderiam adequar com determinado instrumento; como seria se fizesse a música apenas instrumental, a *cappella*, ou montasse um coral a três vozes,... São questionamentos presentes na construção de melhores arranjos, contemplando as possibilidades e gostos da turma, pensando sempre na qualidade sonora e musical. Penna e Marinho (2011), apontam que um dos objetivos dessa proposta, o “re-arranjo”, considera:

[que] o processo de reapropriação ativa e significativa de uma música de sua vivência pode ser um caminho tanto para desenvolver a crítica, quanto para estabelecer laços entre esta vivência e outras manifestações musicais. “Reinventar” a sua própria música, antes de mais nada, redimensiona a experiência já estabelecida de relação com ela (PENNA E MARINHO, 2011, p.1).

Com esta re-apropriação, dita pelos autores acima, o repertório é montado e adaptado. A mídia está presente na escolha do repertório, porém como a proposta desta disciplina é agregar sonoridades diferentes, inclui também músicas que a plateia possivelmente não teve acesso ou oportunidade de escutar. Assim, a música erudita também se faz presente no recital, talvez ampliando o repertório e a escuta musical dos envolvidos.

O processo de ensaio

A improvisação metodológica descrita por Louro (2008) a partir de sua leitura de Kushner também é exercitada nos ensaios. Assim, tipicamente existe um “caos” de improvisações e sugestões de arranjos até que algum dos alunos ou a professora solicite um procedimento de ensaio mais linear. Esta prática auxilia o processo criativo do grupo propiciando um “brain storm” musical. No entanto, muitas vezes é difícil equilibrar a exploração com a estruturação do ensaio. Desta forma este processo se assemelha a outros procedimentos criativos em Educação Musical, pois com a abertura dos alunos comandando os ensaios, para que todos deixem suas marcas nas músicas e nas escolhas do repertório, essa interação acaba prolongando a concretização de cada música. Com essa exploração, o aluno consegue um fazer musical que conseqüentemente gera um aprendizado musical.

Neste sentido, trata-se de romper com as formas tradicionais de ministrar uma aula, oferecendo possibilidades aos alunos de estarem frente às escolhas musicais com autonomia e criatividade. Porém, Louro (2008) destaca o desafio em possibilitar esta maneira de ensinar, pois os “espaços às lógicas do momento em que vivemos, e em que os alunos vivem, parece bastante relevante no momento em que estamos falando de uma tradição de ensino em que a lógica construída na maioria dos repertórios são datadas dos séculos XVIII e XIX” (p. 268). A autora pondera que às vezes, nas culturas acadêmicas de música, a forma de ensinar está ligada à lógica destes repertórios eruditos históricos. Na medida em que se passa a trabalhar com outros repertórios, seria coerente também passar a procurar outras lógicas para embasar nossas metodologias de ensino, nas quais os alunos podem adquirir maior autonomia na medida em que o modelo tradicional do mestre-aprendiz é questionado.

As músicas de hoje também precisam ser exploradas, conhecidas e reconhecidas. Mesmo com alguns ensaios conturbados, devido às ideias e sugestões de cada aluno, esta liberdade precisa ser apoiada e as músicas atuais trabalhadas e remontadas em uma lógica proveniente do cotidiano dos alunos.

Os recitais

Após quase quatro meses de trabalho em cada semestre, a turma de Recitais Didáticos se apresenta. O recital é dividido em alguns momentos, e a todo tempo os alunos da disciplina,

juntamente com a professora, interagem com o público. No primeiro momento é apresentado uma canção de boas vindas, possibilitando interação com a plateia. No segundo momento são apresentadas músicas de mídia e conhecidas do público. O terceiro momento é destinado à apresentação dos instrumentos presentes no recital, explicando de uma maneira lúdica e simples a que famílias pertencem, seus nomes, sendo dedicado um tempo para as crianças apreciarem a sonoridade de cada instrumento. Neste espaço, o público questiona e expõem suas ideias, onde se percebe que a plateia está atenta a cada detalhe mostrado. O quarto momento é composto por músicas que o público provavelmente não conhece, e geralmente o repertório é formado por músicas eruditas. Por fim, a plateia é convidada à fazer uma brincadeira de roda, e adapta-se a este espaço uma canção em que elas possam dançar, cantar, brincar e se divertir. O diálogo com os convidados aproxima o público, permitindo desta maneira envolvê-los no recital, como integrantes deste espetáculo.

Considerações

Os Recitais Didáticos consistem em apresentar às crianças/adolescentes repertórios que são mesclados de canções conhecidas e desconhecidas com o intuito de ampliar a escuta musical dos alunos e da plateia. A turma tem a possibilidade de elaborar o recital usando as suas lembranças musicais na infância, resgatando sonoridades presentes em suas vidas e assim desta busca e deste “narrar de si” questionar os repertórios ouvidos por cada faixa etária. Envolvendo com esta metodologia a importância da escolha do repertório a partir desta escuta musical mais reflexiva e crítica.

O uso de músicas midiáticas, que fazem parte do cotidiano da plateia, para trabalhar a criatividade e improvisação dos alunos da disciplina seguindo a proposta do re-arranjo, permite apropriar-se das canções com autonomia e liberdade para modificar sua sonoridade, timbre, ritmo. Acredita-se que a mescla de canções do cotidiano das crianças/adolescentes juntamente com músicas folclóricas, eruditas e outros estilos musicais de qualidade, propiciam a ampliação do seu repertório. É uma dinâmica que oportuniza o contato com variados estilos e sonoridades musicais, visando oportunidade de escuta da plateia com maior qualidade e gosto musical.

Referências

DUARTE, Rosângela. Makunaimando e o Hino de Roraima: contexto de criação/recepção In: BEYER, Esther, KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da música experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 109 – 121

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “uma para um” ao “grande link”. SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009. p. 259-283

LOURO, Ana Lúcia. A narrativa de si como recurso para formação inicial de professores de música: relato de experiências vividas no Curso de Licenciatura em Música da UFSM nos anos de 2004 e 2005. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte: ABEM, p. 1-7

PENNA, Maura e MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo In: Penna, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.


PENNA, Maura e MARINHO, Vanildo Mousinho. *Re-Arranjo Estratégia Criativa*. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_6/rearranjo.htm> Acesso em: 13 jul. 2011

RIZZON, Flávia Garcia. A música e suas significações. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da música experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51 – 67

SUBTIL, Maria José Dozza. Música midiática e o gosto musical das crianças. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006

SOUZA, Jusamara. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano: pesquisas e reflexões. SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009. p. 7-12

TORRES, Maria Cecília de A. R. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009. p. 237-258



GT8
FORMAÇÃO DO EDUCADOR MUSICAL EM
ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

A trajetória de vida da professora Ingeburg Hasenack e o contexto Pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS

Janafina Machado Asseburg Lima
Luciane Wilke Freitas Garbosa

Resumo: O presente artigo vincula-se à linha de pesquisa Educação e Artes - LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e ao grupo de estudos FAPEM: Formação, ação e pesquisa em Educação Musical. O trabalho decorre do projeto de pesquisa de mestrado, o qual tem por objetivo refletir sobre a trajetória de vida pessoal e profissional da professora Ingeburg Hasenack a partir dos estudos sobre ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992). Através da pesquisa, busca-se conhecer a forma de trabalho da professora, assim como compreender a influência das suas práticas de ensino de música na cidade de São Leopoldo/RS. Como referencial, utiliza-se a perspectiva teórica de Huberman (1992), a qual aborda a trajetória docente profissional através de fases e/ou etapas dentro de uma visão de ciclos de vida. Neste artigo discutiremos sobre o referencial adotado e algumas pesquisas que se utilizam dessa perspectiva teórica. Entendemos que o professor é um dos grandes impulsores do processo educativo, sendo importante dar-lhe voz e oportunidade de lembrar suas práticas e seu percurso profissional. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, fará uso da história oral, como metodologia (ABRAHÃO, 2004; MEIHY, 2006; ALBERTI, 2005), trabalhando com memórias de velhos (BOSI, 1994).

Palavras-chave: Educação Musical, História de vida, Ciclo de vida profissional.

Introdução

A presente comunicação contempla parte de pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento. Neste texto, discuto sobre a perspectiva teórica adotada no trabalho, cujo foco recai na história de vida da professora Ingeburg Hasenack, a qual viveu e atuou no sul do Brasil, em contexto marcado pela cultura germânica. Penso na figura dessa professora como alguém que carrega um conhecimento singular, o qual vai além dos conteúdos musicais, adquiridos através de formação específica e de anos de experiência no magistério com o ensino de música. Assim, através dessa pesquisa, busco refletir “[...] sobre o seu percurso de vida, [...] suas ideias, alegrias, tristezas, incidentes, ambições, objectivos [...]” (FERREIRA, 2008, p.18).

Coloco como justificativa para esse estudo a certeza de que o professor é um dos grandes impulsores do processo educativo, sendo oportuno registrar suas narrativas em torno das práticas, do percurso profissional, refletindo sobre a influência que teve sobre diferentes gerações. Nesse sentido, busco compreender a influência de seus mestres na construção de sua identidade docente, assim como as continuidades e mudanças que podem ter incidido em sua prática profissional. Saliento que a construção de meu percurso profissional se entrelaça à trajetória dessa professora. Nossas vivências cotidianas, as experiências com educadores que nos deixam marcas, os exemplos profissionais que queremos seguir, são elementos que influem na construção de nossa identidade. Assim, trago a professora Ingeburg Hasenack como referência para minha construção docente, como alguém que influenciou em minhas escolhas na educação musical.

Com o objetivo de refletir sobre a trajetória de vida pessoal e profissional da professora Ingeburg Hasenack, a partir dos estudos sobre ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992), proponho esta pesquisa. Como objetivos específicos, busco conhecer sobre as práticas de ensino de música desenvolvidas pela professora, assim como compreender a influência de seu trabalho em São Leopoldo/RS.

Trajelórias docentes...

Os estudos sobre a vida de professores, seus conhecimentos ou saberes vêm crescendo desde meados dos anos 1980. Anteriormente, grande parte das pesquisas eram voltadas ao estudo da maneira como os alunos aprendiam, ficando as investigações acerca do professor em segundo plano (BETTI, MIZUKAMI, 1997). Em meados da década de 1980, estudos que tematizavam a vida de professores, o

trabalho docente no âmbito de sua vida profissional, bem como reflexões sobre a construção dos seus saberes, começaram a surgir como possibilidade de contribuição à formação de novos profissionais. Ainda neste período, estudos voltados ao mal-estar que acometia e acomete grande parcela dos professores (STOBÄUS, MOSQUERA, SANTOS, 2007) começaram a surgir. Mas foi no ano de 1984, a partir da publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, que a emergência desses estudos acerca do profissional docente vieram à tona (NÓVOA, 1992).

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. (NÓVOA, 1992, p. 15).

Conforme Nóvoa, a partir desse período o professor aparece como figura central em pesquisas e estudos educacionais. Algumas questões sobre a trajetória de vida pessoal e profissional desse professor começam a surgir e a fazer parte de pesquisas sobre o profissional docente. De que forma cada sujeito construiu sua trajetória docente e se tornou professor? Porque fez essa escolha? Como as ações didáticas de cada professor são influenciadas por sua trajetória de vida pessoal e profissional? (NÓVOA, 1992, p. 16)

A partir dessa perspectiva, surgem os estudos de Goodson (1992), Nóvoa (1992), Huberman (1992), entre outros, possibilitando dar *voz ao professor* (GOODSON, 1992).

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 1992, p. 71).

Para o autor, até então não eram valorizadas suficientemente o quão as histórias dos professores podem contribuir com os estudos educacionais através das narrativas sobre suas experiências de vida pessoais e profissionais. Atualmente, os estudos acerca do profissional docente e de sua trajetória vêm sendo ampliados, apontando a emergência da temática no campo da educação. A partir dessa perspectiva, apresentamos neste artigo o referencial teórico que fundamentará essa pesquisa, mapeando e discutindo alguns estudos que abordam a temática.

Ciclo de Vida

Ao analisar a trajetória de vida de professores, podem-se identificar determinados fatos que acontecem durante suas caminhadas pessoais e docentes em certos momentos. Segundo Souza,

[...] a identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto [...]. (SOUZA, 2008, p. 42).

A partir dessa abordagem, refiro-me ao estudo do ciclo de vida profissional de professores (HUBERMAN, 1992), optando pela perspectiva clássica da “carreira” (ibid.).

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 1992, p. 38).

O estudo da carreira pedagógica, “a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas (ou até o momento em que os interrogamos), viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores” (HUBERMAN, 1992, p. 38) se articula à constituição do ser professor. Assim, Huberman divide a carreira profissional do professor em sete Fases ou Temas de Carreira: *A entrada na carreira; A fase de estabilização; A fase de diversificação; Pôr-se em questão; Serenidade e distanciamento afetivo; Conservantismo e lamentações; O desinvestimento*. É importante salientar que para o autor essas fases não são fixas e tampouco idênticas. Há uma gama infinita de variações que devem ser consideradas pelos pesquisadores que tratam dos ciclos de vida profissional.

A entrada na carreira está dividida entre o estágio de *sobrevivência* e de *descoberta*. O estágio de *sobrevivência* está ligado ao aspecto do choque inicial da profissão, a entrada na realidade escolar depois de anos de estudos teóricos sobre o ambiente de escola e o ser professor. O estágio de *descoberta*, por sua vez, “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (ibid., p. 39).

A fase da estabilização acontece no momento em que “quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida” (ibid., p. 40) a pessoa passa a ser professor. Essa escolha de ser professor pode ser difícil, pois toda escolha envolve o ato de deixar de lado várias alternativas. Portanto, nem sempre vai ser fácil a decisão profissional do ser professor.

Em seguida, podemos encontrar a *fase da diversificação*, onde os professores “[...] lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc” (HUBERMAN, 1992, p. 41). É também nessa fase onde podemos encontrar os professores mais ativos e que se colocam contra o sistema, quando isso é preciso.

Por conseguinte, nos deparamos com a etapa do *pôr-se em questão*, onde “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira” (ibid.). Esse momento de *pôr-se em questão*, na maioria das vezes, ocorre no meio da carreira do professor, simbolizando uma espécie de “balanço da sua vida profissional” (ibid., p. 43), e muitas vezes servindo como impulso para o professor tentar seguir outra carreira durante o tempo que ainda lhe resta para exercer a função social que é o trabalho.

A fase seguinte, marcada pela *serenidade e distanciamento*, constitui o momento no qual os professores “evocam uma ‘grande serenidade’ em situação de sala de aula. [...] Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (ibid., p. 44).

Em seguida, a fase nominada *conservantismo e lamentações* aparece, na qual os professores queixam-se

[...] da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc. (HUBERMAN, 1992, p. 45).

O autor enfatiza a ideia de que o conservadorismo aumenta com a idade e o tempo na profissão, sinalizando “[...] uma maior rigidez e dogmatismo [...] uma prudência mais acentuada, [...] uma resistência mais firme às inovações, [...] uma nostalgia do passado [...]” (ibid.).

Para finalizar, Huberman descreve a fase do *desinvestimento*, a qual, como o nome assinala, é o momento no qual o professor “[...] evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (ibid., p.46). A maioria dos profissionais vê essa fase como positiva, pois “[...] libertam-se, progressivamente, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos, mesmo de maior carga filosófica” (HUBERMAN, 1992, p.46).

É importante mencionar que existem fases que a maioria dos professores atravessa durante a sua carreira. No entanto, faz-se necessário não pensar de forma linear, como se todos os profissionais passassem pelas mesmas “crises” e conquistas em períodos idênticos, mas sim de forma global e integrada com o contexto sócio-cultural no qual cada indivíduo se insere.

O que se tem pesquisado

Estudos já foram realizados no Brasil e no exterior a partir da proposta teórica de Huberman (1992) (FERREIRA, 2008; BETTI, MIZUKAMI, 1997; PAULA, CAMPOS, 2011; SANTOS, BRACHT, ALMEIDA, 2009; ANTUNES, 2011; FELLER, 2008; BIASOLI, 2009). Assim, a perspectiva do ciclo de vida profissional como possibilidade para análise da trajetória de educadores vem sendo utilizada em países como Portugal.

Neste sentido, a pesquisa intitulada “História de vida: relação entre as vivências pessoais e profissionais na configuração das concepções e práticas em educação de infância”, de autoria de Paula e Campos (2011), objetivou “[...] compreender a influência e o impacto de vivências pessoais ao longo da vida (no plano pessoal, da formação e percurso profissional) que tivessem contribuído para o desenvolvimento de uma prática pedagógica [...]” e que viessem “[...] a responder os desafios educacionais que se colocam nas sociedades actuais” (PAULA, CAMPOS, 2011, p. 25). Na pesquisa, os autores fazem uso do método biográfico, através das histórias de vida, utilizando como referencial teórico o ciclo de vida profissional de professores (HUBERMAN, 1992). A partir da pesquisa, verificou-se “uma estreita relação entre a vida pessoal e a vida profissional [...]” (PAULA, CAMPOS, 2011, p. 52) da professora, sendo que através dessa relação foram construídas as concepções que influenciaram suas práticas. As autoras destacam que essa relação pôde ser melhor compreendida através das narrativas de vida da professora, tendo o ciclo de vida profissional contribuído para tal análise.

Fazendo uso do mesmo referencial, Santos et al. (2009), com a pesquisa “Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência”, tratam

[...] do ciclo de vida de três professores de educação física no contexto escolar, numa análise que combina elementos biográficos com aqueles relacionados à carreira profissional. Investiga questões referentes à formação dos professores, desde suas experiências escolares na infância e adolescência até o posterior itinerário profissional em educação física. (SANTOS et al., 2009, p. 141).

Os autores se amparam em Huberman (1992), discutindo a construção da carreira dos três professores pesquisados. Os autores finalizam apontando a importância dos estudos que buscam “dar voz ao professor”, colocando as abordagens (auto)biográficas como oportunas para pensarmos “[...] os professores como sujeitos de sua própria formação [...]” (SANTOS et al., 2009, p. 160), que caminham através de uma trajetória profissional construída também sobre as experiências pessoais.

“Ser aluna e ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional” (ANTUNES, 2011), constitui publicação resultante de pesquisa envolvendo um grupo de professoras da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e alunas formandas do Curso de Pedagogia da UFSM. A autora aborda a temática da constituição do “ser professor” e como as histórias de vida e o ciclo de vida profissional de cada indivíduo estão interligados e fazem parte desse processo. Na mesma linha de investigação, Feller (2008), com a pesquisa “Processos formativos e ciclo de vida profissional de uma professora alfabetizadora”, apresenta a trajetória de vida de uma professora alfabetizadora da cidade de Santa Maria. Através da pesquisa a autora constata a satisfação da professora com a escolha da profissão, acontecimentos marcantes de sua trajetória docente, assim como memórias referentes a alunos que a professora carrega até hoje, materializados na forma de bilhetes, presentes, cartas e fotografias. Feller (2008) verifica que a professora não passou por todas as etapas propostas por

Huberman e nem sempre em uma sequência regular, constatando que a docente não passou pela etapa do desinvestimento amargo, a qual menciona que faria tudo de novo se fosse preciso, nunca pensando em desistir da profissão (FELLER, 2008). Isso vem corroborar ao que Huberman (1992) assinala, ou seja, as fases ou etapas não são lineares. Cada professor constrói sua trajetória docente de forma singular, permeadas por vivências pessoais e profissionais.

No âmbito dos estudos envolvendo o campo das Artes, destaco o trabalho de Biasoli (2009), intitulado “Docência em Artes Visuais: continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional”, no qual a autora utiliza-se do referencial teórico proposto por Huberman (1992) como “[...] base para a construção de um quadro de fases da carreira docente do grupo pesquisado [...]” (BIASOLI, 2009, p. 202). Segundo a autora, foi construído um modelo seqüencial de fases para trabalhar os ciclos de vida dos professores entrevistados, respeitando as diversidades históricas e psicológicas de cada grupo, como idade, experiências em comum, entre outras características (ibid.). Na pesquisa a autora buscou “[...] entender o professor através da sua trajetória profissional, considerando que essa resulta de sua trajetória pessoal [...]” (ibid., p. 227). Os professores podem passar pelas mesmas fases e etapas constituintes do ciclo de vida, mas cada um de maneira singular, construindo e (re)construindo a partir daí, sua trajetória docente.

Considerações finais

Conforme mencionado, a perspectiva teórica dos ciclos de vida profissional de professores vem se ampliando nas pesquisas desenvolvidas sobre percursos de professores no Brasil. Nesse sentido, o trabalho com ciclo de vida profissional de educadores musicais se constitui em possibilidade para refletir sobre a docência na área e a história da educação musical no sul do país. Para além dessas questões, a investigação sobre a trajetória de educadores em música permite conhecer, compreender e registrar percursos, práticas, ideais e histórias de colegas professores de música. A partir das reflexões sobre a trajetória de vida pessoal e profissional da professora, espera-se construir e (re)construir junto com a entrevistada, traços de uma trajetória de vida musical intensa, amorosa e apaixonada.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). *A aventura (auto)biográfica: teoria e prática*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 3, n. 2, p.108-115, 1997.
- BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *Docência em Artes Visuais: continuidades e discontinuidades na (re)construção da trajetória profissional*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Pelotas, Pelotas, 2009.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- FELLER, Elinara Leslei. *Processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação – área de concentração: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FERREIRA, Marina Alexandra Marques Ferreira. *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar. Uma Abordagem Biográfica*. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

PAULA, Eunice; CAMPOS, Joana. História de Vida: relação entre as vivências pessoais e profissionais na configuração das concepções e práticas em Educação de Infância. *Interações*, Lisboa, v. 7, n. 18, p. 24-53, 2011.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na Pós-Graduação. *Revista Fórum Identidades*, Sergipe, Ano 2, v. 4, p. 37-50, Jul-Dez de 2008.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan José M.; SANTOS, Bettina Steren dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação*, Porto Alegre/RS, Ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

A troca de cartas como recurso para reflexão sobre aulas de guitarra e violino: um relato de experiência

Franciele Maria Anezi (UFSM)
franci_anezi@yahoo.com.br
Jéssica Almeida (UFSM)
Ana Lúcia Louro (USFM)
Caroline Pozzobon Xisto (UFSM)

Resumo: Enquanto alunas de graduação em Música-Licenciatura Plena, as aulas individuais e coletivas de instrumento têm sido atividades que acompanham e perpassam nossa¹ formação. Nessa atuação, nos deparamos com dilemas e inquietações que trazem a necessidade de reflexão sobre questões musicais, pedagógicas e pedagógico-musicais. Xisto (2004) mostra em sua pesquisa que a atuação que acompanha o professor de música tanto em sua formação quanto em sua carreira muitas vezes esteve desvinculada da formação que os cursos de Licenciatura em Música e Educação Artística com habilitação em Música de uma universidade do Sul do Brasil ofereciam no período abrangido pelo estudo. Autores como Bellochio (2003) e Del Ben (2003) falam sobre a importância de considerar os múltiplos espaços de atuação do educador musical na formação inicial, sem limitar-se à escola básica, contemplando as diferentes atividades exercidas antes e durante a graduação pelos acadêmicos. Neste artigo, pretendemos relatar como a atividade de troca de cartas entre licenciandos, proposta por Louro (2008) para a disciplina de Práticas Educativas I e II de um curso de licenciatura de uma universidade do sul do Brasil, nos fez refletir e dialogar sobre a atuação em diferentes espaços. A partir desta metodologia, tecemos aproximações entre nossas práticas, discutindo dilemas comuns, o que contribuiu para nossa construção enquanto professoras de música, de guitarra e violino.

Palavras-chave: Ensino de instrumento, Cartas, Saberes experienciais.

Diálogos entre formação e espaços de atuação do educador musical

Ministrar aulas de instrumento foi uma atividade que nos acompanhou desde o início da graduação. Uma, com aulas individuais de guitarra, a outra com aulas individuais e coletivas de violino. Apesar do enfoque principal dos cursos de licenciatura ser a formação de professores para atuar na educação básica, há tempos vem se falando – devido às particularidades da área - de *educações musicais* e não somente daquela realizada em conservatório ou na escola regular (HENTSCHE, 2001, p.68 apud BELLOCHIO, 2003, p.20).

Os acadêmicos chegam aos cursos de Licenciatura em Música com diferentes vivências musicais e interesses profissionais. Na geração atual dos graduandos, a maioria não teve educação musical na escola. Suas experiências acontecem em outros espaços – projetos sociais, aulas de instrumento, estudo em conservatório, aprendizagem em contextos de grupos musicais religiosos, bandas, corais, etc. Bellochio problematiza essa questão:

Por um lado, temos a exigência da formação profissional para atuar na escola básica e, por outro, alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas. Como fica o campo real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar? (BELLOCHIO, 2003, p.19-20).

Essa multiplicidade dos campos de atuação do educador musical e a relação com a formação inicial foi tratada por Xisto (2004) em sua pesquisa com egressos dos cursos de Música – Licenciatura Plena e Educação Artística com habilitação em Música de uma universidade do Sul do Brasil entre 1980 e 2002. A pesquisa discute a atuação dos acadêmicos antes, durante e depois da graduação em múltiplos espaços de educação musical, sendo um deles as aulas de instrumento. Nos dados coletados, nota-se um percentual significativo de acadêmicos que atuaram como professores de instrumento ou canto em escolas de música e/ou através de aulas particulares. Xisto destaca que, salvo algumas atividades vinculadas à

¹ Este texto foi escrito pelas duas primeiras autoras com a orientação das co-autoras. Os relatos pessoais se referem às experiências das duas primeiras autoras.

Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, “as atuações [...] eram realizadas ‘por conta própria’, ou seja, sem nenhuma orientação acadêmica formalizada”(XISTO,2004,p.73).

Observando a realidade atual dos graduandos, podemos perceber que dentre as principais atividades de atuação em educação musical durante a graduação, exercida pelos acadêmicos de nosso curso, estão as aulas de instrumento. Além de proporcionarem um contato real com situações de ensino-aprendizagem musical, tais atividades possibilitam a inserção do professor de música/instrumento no mercado de trabalho e constituem uma fonte de renda durante a graduação.

Em nossa experiência, destacamos a importância dessa prática no estabelecimento de conexões entre o conhecimento acadêmico e as realidades encontradas nos espaços onde atuamos bem como a possibilidade de refletir a partir dos dilemas encontrados na atuação.

Formação de professores de música: problematizando os múltiplos espaços de atuação na disciplina Práticas Educativas

Sabemos que para dar aulas de instrumento não basta saber tocar. A docência exige um domínio de saberes específicos, especialmente quando pensamos em crianças. Del Ben nos faz pensar sobre a formação dos professores de instrumento, canto e teoria, que atuam fora da escola básica.

Se pensarmos que a licenciatura é o espaço de formação de profissionais que irão atuar somente nos espaços da educação básica, não estaremos, por exemplo, perpetuando o problema da ausência de formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores de música em escolas específicas ou conservatórios? (DEL BÊN,2003,p31).

Considerando as aulas de instrumento como um provável espaço de atuação profissional do educador musical – mesmo que paralelamente à atuação na escola regular ou a outras atividades musicais – pressupõe-se que deveria haver espaço na formação inicial para uma preparação nesse sentido. O que temos visto são alunos que, mesmo tendo aulas com orientação pedagógica, partem para a prática e se deparam com vários desafios, que nem sempre são amparados pelos saberes acadêmicos. Aprendemos sobre métodos, propostas de educação musical, história da música, disciplinas de teoria e prática musical e, ao encarar os contextos de ensino de instrumento, sentimos a necessidade de um maior diálogo destes conhecimentos acadêmicos com a prática. Aos poucos, vamos mobilizando saberes musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais adquiridos no curso de graduação e na prática – a partir das próprias vivências enquanto aluno de instrumento e enquanto professor, fazendo escolhas e construindo nossos caminhos a partir de erros e acertos. Bellochio (2003) ressalta que ao ensinar “[...] o professor mobiliza saberes de naturezas diversificadas, tais como: os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica” (BELLOCHIO,2003,p.22).

A preocupação dos cursos em aproximar a formação da realidade de atuação em múltiplos espaços de educação musical vem se ampliando. Uma das formas de viabilizar isso é proporcionar espaços para a reflexão e troca desses saberes, especialmente os que dizem respeito à experiência. Conforme Del Ben, um dos maiores desafios dos formadores de professores é aprender a “incorporar os saberes da experiência e a reconhecer a prática como local de produção e crítica dos saberes” (DEL BEN,2003,p.30).

O currículo atual do curso no qual estamos, pretende uma maior integração entre teoria e prática. Para atender as demandas das diretrizes para a formação de professores e vislumbrar uma prática em diversos espaços, foi inserida no currículo a disciplina de Práticas Educativas. Esta disciplina vem sendo ofertada com objetivo de refletir sobre práticas de ensino que vêm sendo realizadas em espaços diferentes da escola básica, considerando que muitos alunos já atuam como professores.

Essa disciplina está organizada em dois semestres consecutivos, e tem como objetivo exercer uma prática de ensino supervisionado, diferenciado do estágio curricular, uma vez que pode ser feito em espaços de ensino diferentes da disciplina Música ou Educação Artística inseridas no currículo da escola de formação básica (LOURO,2008,p.64).

Para suprir as necessidades dos *alunos-professores* inseridos em diferentes campos de atuação, foi proposta inicialmente a metodologia de análise de diários de aula, baseada em Zabalza (2004). A metodologia foi adaptada para que ocorresse uma troca eletrônica de cartas entre os alunos. Estes, aos pares, foram convidados a narrar, e assim, refletir sobre as aulas que ministravam. Semanalmente, cada aluno-professor recebia e enviava uma carta e respondia a carta do colega. A professora da disciplina acompanhava a troca de cartas e trazia os temas recorrentes para problematizá-los nas aulas, fazendo uma orientação coletiva das práticas e trazendo autores que tratavam dessas temáticas. Alguns textos já foram escritos sobre esta prática como, por exemplo, Galke e Louro (2010), Louro (2010a) e Louro (2010b). Devido ao escopo limitado deste relato de experiência não os revisamos neste momento.

A troca de cartas: contribuições para reflexão sobre aulas de violino e guitarra

No segundo semestre de 2011 participamos da disciplina Práticas Educativas I, sob orientação de outra professora, que manteve a metodologia de aula semelhante, propondo a troca semanal de dez cartas durante o semestre. Foram levantados muitos dilemas nas cartas e nas discussões em aula que levavam a uma reflexão conjunta sobre questões que permeavam a prática em diferentes contextos. Percebemos a importância dessa proposta e achamos significativo escrever sobre como ela contribuiu para nossa formação.

Nossa troca de cartas deu-se a partir das práticas em contextos distintos: uma atuava com aulas individuais de guitarra em um curso de extensão da universidade e a outra com aulas coletivas de violino em um projeto social da cidade na qual estuda.

Apesar de tratar-se de contextos de aula e instrumentos diferentes, de tradições de ensino e repertório distintos, percebemos inúmeras aproximações entre os desafios enfrentados. Aproximações estas que iam desde a falta de motivação dos alunos até a busca por caminhos capazes de atender aos diferentes processos de aprendizagem.

Em nossas cartas, uma das questões que mais nos intrigou foi a falta de motivação dos alunos. Nas aulas de guitarra, a dificuldade era fazê-los compreender a importância de um estudo diário, organizado e saudável (a maioria já possuía vícios técnicos e postura incorreta relacionados a modelos de ídolos presentes na mídia ou professores anteriores que não davam atenção à estas questões). Além disso, havia a dificuldade de integrar os diferentes objetivos de cada aluno com a importância de questões básicas para um bom desenvolvimento como instrumentista.

No caso do projeto social, isso era agravado pelo fato da maioria dos alunos não possuir o instrumento, podendo praticar apenas nas aulas. Aliado a este fator, estava a realidade social das crianças, carentes em vários sentidos, que acabavam vendo a aula de violino apenas como mais uma atividade para experimentar sem grandes perspectivas ou responsabilidade, mostrando resistência ao se deparar com as primeiras dificuldades técnicas no estudo do instrumento. Essa preocupação pôde ser observado na carta 3, onde foi relatado que alguns alunos não quiseram participar da aula para ir na pracinha.

Qual o real motivo deles não quererem participar da aula? Será que ela não está sendo atrativa o suficiente? Será que é porque começamos a introduzir dificuldades técnicas maiores e os alunos são resistentes ao esforço? Ou será que era, simplesmente, porque o restante da turma estava indo pra pracinha numa manhã fria e ensolarada? (Aluna-professora 1)

A tendência, ao discutirmos a falta de motivação, é nos questionarmos sobre qual está sendo o nosso erro. Esse processo de reflexão é importante, porém, em algumas situações, esquecemos de levar em conta questões que fogem do nosso alcance. Compartilhar essas frustrações funciona como um “desabafo” e a resposta do colega nos auxilia a lidar melhor com isso, enxergando a situação de outro ponto de vista, como observado na resposta à carta:

Claro que, às vezes, nossas aulas não saem como gostaríamos. Bem sabemos que alguns conteúdos são difíceis de serem explicados de maneira descontraída, ludicamente. [...] Porém, crianças são crianças... provavelmente, sim, a pracinha numa manhã fria e ensolarada deve ter desviado a ‘vontade’ das crianças. Até eu trocaria uma aula, por mais divertida que fosse, pra ficar no sol. (resposta Aluna-professora 2)

Outro tema presente nas cartas foi o uso da ludicidade para abordar questões técnicas e musicais com crianças pequenas, fator que consideramos importante para motivar essas crianças. Algumas disciplinas já haviam nos colocado em contato com tais questões, que então se fizeram necessárias direcionadas ao instrumento. Um exemplo interessante foi a maneira como foram apresentados os acordes e a escala de dó maior no braço do instrumento na aula de guitarra para um aluno de 8 anos:

Nesta aula, ele me entregou aquele desenho que lhe mostrei (com a ‘Cidade da Escala de Dó Maior’ onde tinham as casas com os vizinhos de gramado – tom – e de janela – semitom). Ele adorou a história que inventei, com o prefeito Dó Maior, gorducho e feliz que tinha também um primo chamado dó menor que era anão e tristonho [...] Sabe que gosto que meus alunos saibam O QUÊ estão fazendo e não apenas reproduzam. (Aluna-professora 2)

Nas aulas de violino, o método Suzuki auxiliou nesse sentido já que traz propostas lúdicas pensadas para a iniciação de crianças no instrumento. Ele forneceu, portanto, ideias para trabalhar a técnica no próprio repertório, de tocar de ouvido, do solfejo e da importância de tocar em conjunto. Porém, alguns ideais do método são inviáveis no contexto do projeto social como, por exemplo, a prática diária, o acompanhamento da família e o repertório, com o qual as crianças não estão familiarizadas. Foram utilizadas canções do folclore brasileiro como “Bambalalão” e “Marcha Soldado”, e os caminhos que tornaram possível a execução deste repertório foram construídos aos poucos, a partir do dia-a-dia em sala de aula, percebendo o que funcionava ou não com a turma e entendendo os processos de aprendizagem dos alunos. “Durante as aulas, procurei trazer informações e fazer o treino de algumas dificuldades técnicas de forma lúdica, sonorizando histórias, buscando efeitos novos, criando ritmos, fazendo jogos de postura, criação e percepção auditiva” (Aluna-professora 1).

O trecho acima ilustra alguns caminhos utilizados a partir de experiências acadêmicas de contato com propostas de educação musical. Esse é um dos diferenciais do professor de instrumento que tem uma formação em licenciatura em música, pois ao invés de ensinar o instrumento apenas da forma como aprendeu ou seguir algum método de forma rígida, ele conhece várias propostas e dialoga com os pontos positivos de cada uma.

Nas aulas de guitarra, a ausência de métodos organizados especificamente para crianças é um desafio a ser superado. Por um lado, o repertório infantil pode não atrair os alunos de guitarra (eles já estão em contato com repertórios de estilos específicos que, inclusive, despertaram seu interesse em aprender o instrumento). Por outro, o repertório almejado pode estar um pouco distante das habilidades que possuem no instrumento e até mesmo do seu desenvolvimento motor. A guitarra, diferente do violino, é um instrumento grande e pesado e não são encontrados com facilidade instrumentos de qualidade adaptados à anatomia infantil.

Ele tem a mão pequena, logo, dificuldades para trocar de acordes com e até tocar pequenas frases, o que limita o repertório a ser escolhido. O que fiz até agora foi tirar pequenas melodias em uma corda na região mais próxima ao corpo dele para evitar incômodos com a postura ou alguma dor no pulso. [...] Procuo também utilizar o repertório que o aluno traz. No caso dele, o repertório escolhido é complexo para o caminho que ele tem que percorrer agora.” (Aluna-professora 2)

Diante disso, as opções metodológicas, tais como a construção de habilidades precedentes ao repertório do aluno, a escolha dos conteúdos e a forma de abordá-los precisavam ser feitas a partir de escolhas do professor, considerando o conhecimento acadêmico – musical e pedagógico, os conhecimentos experienciais da aprendizagem do instrumento e as particularidades de cada aluno (idade,

anatomia, gostos musicais, contexto familiar). Muitas vezes surgiam incertezas que, quando compartilhadas, traziam mais segurança à atuação.

Ambas as práticas deixam transparecer a tentativa de aliar uma formação instrumental mais tradicional, muitas vezes a que nós recebemos enquanto alunos de instrumento - baseada em métodos, técnica, que julgamos ser importante, com princípios da educação musical, que discutem uma aprendizagem significativa, articulada com o cotidiano, que proporcione espaço para criação, apreciação e que se preocupe com a formação integral do indivíduo, não apenas enquanto instrumentista. Conforme observado por Louro, (2008) “Parece que a reflexão sobre a importância de (re)pensar o vivido para ensinar e de centrar a aula no aluno ganha destaque na área da educação musical por causa da forte tradição do ensino do mestre-aprendiz presente na nossa história”(LOURO,2008,p.67).

Considerações Finais

A disciplina teve um papel importante ao contemplar diversos contextos de atuação do educador musical. Sentimos uma real aproximação de teoria e prática e pudemos considerar e discutir os dilemas surgidos nas práticas educativas. Acompanhamos as experiências dos colegas e compartilhamos angústias e desafios.

A troca de cartas nos auxiliou a pensar sobre nossa prática, transformando as situações e os dilemas enfrentados nas aulas em saberes experienciais. O fato de escrever sobre a aula, por si só, já possibilita a reflexão. Esse processo se potencializava à medida que conhecíamos as práticas do colega e líamos suas respostas às nossas narrativas, problematizando os dilemas. Além disso, as cartas permitiam uma escrita mais informal, fazendo com que nos centrássemos mais no conteúdo da escrita do que na forma como escrevíamos.

Para concluir, trazemos alguns apontamentos do professor Silvestre Peciar Basiaco sobre a importância da transformação de si mesmo, que ocorre, acima de qualquer outro processo, a partir de uma reflexão individual. Consideramos que a troca de cartas potencializou nosso processo de *aprender a ser professor*, pois não só refletimos individualmente como trocamos essas reflexões.

Aprender Arte (o que não está sendo dito)

Cada um aprende de si mesmo.

Aprende Fazendo

Reiterando ensaios: depois todos eles juntos

A comparação

A análise

A reflexão

Aí, sozinho, vê diferenças para melhor ou pior.

Onde melhorou? Onde não melhorou.

Onde só repete. Onde cansou?

Qual é o melhor? Qual o pior?

É uma auto-análise

Sempre com muitas dúvidas.

[...] (SIQUEIRA,2009,p.82)

Referências Bibliográficas

BELLOCHIO, Cláudia R. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.8, p.17-24, mar.2003.

DEL BEN, Luciana. *Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.8, p.29-32, mar.2003.

LOURO, Ana Lúcia de M. e. *Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.20, p.63-68 set.2008.

Realização

SIQUEIRA, Juliano Reis. *Aprendizagem da Arte e Formação de Educadores*. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

XISTO, Caroline P. *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*. 2004. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

Cultura profissional do professor de violão: um conceito em debate

Alexandre Vieira

Resumo: Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa concluída em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem por objetivo expor e discutir o referencial teórico utilizado para apreender e compreender os modos de ser e agir na profissão, os valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios dos professores de violão no exercício de sua atividade. Para esse propósito, é necessária a articulação do conceito de *cultura profissional*, tendo como referência os trabalhos de Caria, Carrolo, Dubar e Franzoi. Na pesquisa em questão, 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 tempo de prática profissional varia entre dois a vinte cinco anos de experiência. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, baseadas em relatos orais temáticos, gravadas e transcritas que, somadas aos diários de campo, serviram de base para elaboração de categorias de análise. Os resultados contribuem para um maior entendimento acerca da constituição das culturas profissionais de professores de violão, mas que podem servir de referência para professores de outros instrumentos.

Palavras-chave: Professores de violão, Profissão professor, Cultura profissional.

Introdução

Essa comunicação visa expor e discutir o conceito de *cultura profissional* utilizado para apreender e compreender os modos de ser e agir na profissão, os valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos próprios dos professores de violão no exercício de sua atividade. O texto é baseado numa pesquisa sobre professores de violão e sua cultura profissional finalizada em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Inserido no campo da formação e atuação de profissionais do ensino da música, este trabalho parte da hipótese de que os professores de violão constituem um singular grupo social que compartilha aspectos comuns nos seus modos de ser e agir, que lhes caracterizam ao mesmo tempo em que os distinguem enquanto grupo profissional. Contamos já com pesquisas nesse campo, mas, especialmente, a atividade do professor de violão ainda não foi suficientemente investigada pela literatura em Educação Musical em nosso país.

Parte dos estudos no campo da Educação Musical no Brasil tem focando sua atenção para o professor de música enquanto protagonista do processo pedagógico-musical. Estes trabalhos, em sua maioria, concentram-se em temas como *formação inicial e continuada* (PENNA, 2007; SOUZA 1994), *saberes docentes* (CARVALHO, 2004; DAL BELLO, 2004) e *atuação profissional* (ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2001). Algumas poucas pesquisas têm voltado suas reflexões para o professor de instrumento enquanto grupo social historicamente constituído (BOZZETO, 1999; LOURO, 2004).

Pressupostos teóricos

Para explicar o conceito utilizado de *cultura profissional*, faz-se necessário, primeiramente, revisar os termos *profissão* e *professor* como categorias sociais historicamente construídas, a fim de poder-se chegar a uma melhor articulação do referido conceito.

O conceito de profissão ao longo da história

Se há algum consenso contemporâneo a respeito do que significa o termo *profissão*, este reside justamente na dificuldade de defini-lo de maneira fixa, como um modelo que paire soberano sobre os movimentos históricos e sociais. (FREIDSON, 1998; LÜDKE e BOING, 2004)

Diante da dificuldade, ou mesmo, da impossibilidade de se destacar traços ou qualidades definidoras a respeito de quais ocupações mereceriam o título de *profissão*, Freidson (1998, p. 61)

chama a atenção sobre a necessidade de se estudar as ocupações “mais como casos individuais do que como espécimes de algum conceito fixo e mais geral”. Segundo o autor “avançar numa teoria das profissões” exigiria “uma opção [...] que trate o conceito como uma construção histórica numa quantidade limitada de sociedades, e estude seu desenvolvimento, uso e conseqüências nessas sociedades sem tentar mais do que a mais modesta das generalizações. (FREIDSON, 1998, p. 48)

Franzoi (2003, p. 29) observa a semelhança do verbete “profissão” utilizado nos dicionários de língua portuguesa, com o do significado empregado na língua francesa, o qual abrange tanto as ditas profissões “sábias”, como, por exemplo, as de médico ou jurista, quanto ao conjunto dos demais empregos reconhecidos na linguagem administrativa e usada nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo governo francês. O idioma inglês, distintamente, reserva termos diferentes para esses dois grupos de atividades, utilizando *professions* para as “profissões” liberais e científicas, e *occupations* para os demais empregos. (DUBAR, 2005, p. 163).

Entretanto, como observa Dubar (2005), as profissões “sábias” e os demais ofícios – cuja distinção explicitada na língua inglesa e utilizada como juízo de valor em maior ou menor grau em diversas culturas –, tiveram uma origem comum. O autor esclarece que antes da expansão e consolidação universitária, posterior ao século XIII, os dois grupos de atividade integravam a um tipo de organização de origem comum, onde o trabalho era considerado uma arte e seus membros eram abrigados por corporações cujo monopólio e interesses eram garantidos por autorização legal concedida pelo Poder Real. Desta forma:

As artes liberais e as artes mecânicas, os artistas e os artesãos, os intelectuais e os trabalhadores manuais faziam parte de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de ‘ofícios juramentados’ nas ‘cidades juramentadas’ onde se ‘professava uma arte’. O termo ‘profissão’ deriva dessa ‘profissão de fé’ cumprida por ocasião das cerimônias rituais de admissão nas corporações. (DUBAR, 2005, p. 164).

As diferenças entre o que se concebe por ofício e profissão, no sentido clássico do termo, encerram, segundo Dubar (2005), mais do que um problema de ordem semântica. Comporta uma oposição que se associa a um “conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos” (DUBAR, 2005, p. 165), onde cabeça e mão, alto e baixo, bom e mal, nobre e vilão, configurariam campos de oposição e disputa política e ideológica de caráter histórico e social.

Professores: um grupo social heterogêneo

Entender a docência enquanto profissão traz muitas dificuldades. Um dos fatores que complicariam a compreensão da profissão professor seria a grande variedade de instâncias formadoras e seus diferentes níveis de ensino. Lüdke e Boing citam, como exemplo, “os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio”, que contribuiriam assim para tornar complexa a questão de se saber afinal, “de que profissão estamos falando quando tratamos do magistério” (2004, p. 1161).

Caria (2007), por sua vez, destaca a “grande heterogeneidade social e cultural” dos professores enquanto grupo. O autor afirma que os professores não constituem uma “comunidade de origem”, nem possuem um projeto comum claramente definido, o que dificultaria ainda mais a captação de seu sentido de corpo profissional e o movimento de sua dinâmica social (p. 132).

O próprio debate a respeito do trabalho docente se constituir ou não como profissão gera posições divergentes entre os autores que discutem o tema (ENGUITA, 1991; LÜDKE; BOING, 2004). Há os que defendem que o magistério não atingiria os quesitos mínimos para se constituir como tal, podendo no máximo ser considerado como uma “semiprofissão”, enquanto alguns afirmam que este “ofício” estaria em vias de proletarização. Outros acreditam que a atividade docente estaria em

busca de maior autonomia e reconhecimento social dentro dos campos de força das atividades produtivas; no meio do caminho, entre a profissionalização e a proletarização, pendendo um pouco mais em direção à primeira (SÁ, 2006, p. 40).

A partir de consulta à literatura referente ao tema, Carrolo (1997) chama a atenção de que a questão de saber se a atividade do ensino se constitui numa profissão não passaria por uma distinção entre as “verdadeiras” e as “outras” profissões. Segundo esse autor, o fundamental seria distinguir as especificidades da atividade docente e da “relação profissional professor-aluno” para determinar quais seriam as características essenciais da profissão professor e sua constituição enquanto corpo profissional (p. 25).

Destacando a variabilidade das formas e sistemas em que se manifesta a docência enquanto profissão, Carrolo conclui que é justamente nesta característica que se encontra a chave para entendê-la como tal, pois “se há autores que acentuam a fragilidade da docência como ‘profissão’, apoiados num quadro epistemológico positivista e nomotético, para outros, a própria complexidade da docência é a raiz da sua especificidade” (CARROLO, 1997, p. 47).

Seguindo nessa linha, Pimenta (1997, p. 41-42) escreve que é o “caráter dinâmico” da atividade docente, seu poder adaptativo desenvolvido como resposta às sempre novas demandas postas pela sociedade, que vem garantindo sua sobrevivência enquanto profissão, adquirindo assim, um “estatuto de legalidade”. Seria, pois, essa dinamicidade, presumivelmente realçada no caso dos professores de violão, que lhes garantiria a possibilidade de maior resposta às demandas sociais específicas e, portanto, maiores chances de sobrevivência enquanto atividade socialmente reconhecida.

Cultura profissional: um conceito a caminho de um objeto

O conceito de cultura profissional, constituído a partir da apreciação de leituras de autores como Caria (2007), Carrolo (1997), Dubar (2005) e Franzoi (2006), aqui é entendido como o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos que definem e diferenciam os professores de violão enquanto indivíduos constituintes de um grupo social que exerce uma determinada atividade. São, portanto, os modos de ser e agir na profissão característicos daqueles que, de forma remunerada, ministram aulas desse instrumento.

O pensamento aqui defendido é de que os professores de violão constroem sua cultura profissional de maneira informal e indireta, sendo fundamental o papel das redes na transmissão dos significados compartilhados entre os agentes envolvidos em atividade. Essa construção começa já nas primeiras socializações profissionais por intermédio dos familiares, amigos, professores e colegas, e se estende por toda a vida profissional de maneira indireta num processo de triangulação. Esse processo seria constituído por cada *sujeito* – suas múltiplas identidades de professor(a), performer, pai (mãe), filho(a), estudante, etc. – as *demandas profissionais* do público e dos espaços de atuação constituídos – e as *práticas musicais* associadas ao *violão*, cujo imaginário se apóia e se recria em necessidades e expectativas social e historicamente construídas.

Metodologia

A metodologia utilizada baseou-se na análise de relatos orais temáticos, colhidos através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio digital e posteriormente transcritas. Registros em diários de campo forneceram dados para a análise do contexto das entrevistas, além de constituírem-se como aporte aos primeiros esboços na análise dos dados.

Partindo de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma metodologia adequada ao tema proposto, denominada de *relato oral temático*, tributário direto da revisão de literatura referente à História

Oral, porém com recorte distinto, no qual se privilegiou a dimensão *relacional* – eixo “sincrônico” – em detrimento do *enfoque histórico* – eixo “diacrônico” (DUBAR, 2005).

Foram entrevistados oito professores de violão que exercem suas atividades em Porto Alegre/RS, atuam em variados espaços, como escolas da rede de ensino, academias de música, na casa dos alunos e em sua própria residência, contatados a partir de redes pessoais, e outras fontes, como cartazes e panfletos afixados em locais públicos.

Como critério de seleção dos participantes, estabeleceu-se os seguintes parâmetros: ter o mínimo de dois anos de experiência como professor de violão; ser remunerado pela realização desse trabalho; estar em atividade como professor de violão; demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Após a leitura atenta de todo material colhido em campo, incluindo os diários, foram desenvolvidas categorias de análise, subdivididas em tópicos temáticos. O próximo passo consistiu-se no recorte de extratos, distribuídos conforme categoria, dentro do tópico correspondente, com a utilização do *software* NVivo¹ 8. Na etapa seguinte, foi elaborado um sumário relativo a todo material categorizado a ser utilizado como guia para a escrita dos resultados da investigação.

Resultados e contribuições para a área

Como resultados de pesquisa, pode-se destacar entre os professores investigados, que as inclinações pessoais, somadas as 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” (BOZON, 2000) associados a sua prática. É possível ainda salientar que é ampla a faixa etária e sócia econômica atendida por esses professores, com maior incidência do público composto por meninos adolescentes, oriundos das camadas médias da população.

Outros aspectos relevantes da cultura profissional desses professores são: a importância das redes na construção e manutenção de seus nichos de atuação; a mobilidade destes em relação aos espaços de trabalho disponíveis; as escolas particulares de música como importante *locus*, tanto de formação como de atuação desses profissionais; a aula de violão em grupo e as aulas particulares como modalidades de atuação de destaque; a consciência da especificidade do seu trabalho; assim como a tendência a regularidades, mesmo dentro de trajetórias profissionais aparentemente instáveis.

Por esses e outros aspectos, acredita-se possível afirmar que os professores de violão possuem uma cultura profissional constituída que os distingue e os unifica enquanto grupo social.

Com essa pesquisa, instalada no campo da formação e atuação de profissionais do ensino da música, espera-se estar contribuindo para lançar uma luz sobre o trabalho do professor de violão e do professor de instrumento em geral. Neste sentido, as discussões contidas nesta pesquisa já produziram alguns desdobramentos, através de citações em trabalhos acadêmicos, como os de Figueiredo (2010), Morato (2009), Sanchotene (2011) e Weiss (2011). Pretende-se servir assim, de referência, tanto para novos professores de violão, quanto para aqueles profissionais que já se encontram plenamente estabelecidos em sua atividade, bem como para professores de outros instrumentos, que por contraste ou semelhança, possam refletir sobre sua profissão.

¹ *Software* desenvolvido pela QSR *international* para tratamento de dados qualitativos.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre-RS*. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- 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.
- CARIA, Telmo H. A Cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo. Revista de Ciências e Educação*, 03, p. 125-138, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em 25 janeiro 2009.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In ESTRELA, Maria T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, 1997. p. 21-44.
- CARVALHO, Isamara Alves. *Saberes docentes dos instrumentistas professores: um diálogo com os relatos dos professores de instrumento a partir de dois saberes gerais, ensinar e avaliar a aprendizagem no curso de instrumento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andréa Stahel. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FIGUEIREDO, Edson. *A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em <<http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2010/Figueiredo.pdf>> Acesso em: 01 de abril de 2012.
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Da profissão como profissão de fé ao “mercado em construção”*: trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre Formação e o Trabalho*: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.
- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia, política*. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- 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.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 de abril de 2008.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10. 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 19-40.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PIMENTA, Selma. Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Maria Elisa D. A; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.) *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, p. 37-70, 1997.

SÁ, P. T. *A Socialização Profissional de Professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANCHOTENE, Luan Castilhos. *Interação entre aulas de violão em grupo e individuais em um mesmo ambiente: um estudo de caso com quatro professores*. Monografia (Especialização em Música: Ensino e Expressão) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2011. Disponível em <<http://ged.feevale.br/bibvirtual/Monografia/MonografiaLuanSanchotene.pdf>> Acesso em: 01 de abril de 2012.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina. *Anais...* Londrina. 1994. p. 43-60.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10. 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85-92.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante. Narrativas de professores de acordeom de Santa Maria-RS: um estudo sobre sua cultura profissional. In: XVI Jornada Acadêmica Integrada da Universidade Federal de Santa Maria. *Anais...* Santa Maria. 2011. Disponível em <http://portal.ufsm.br/jai/anais/trabalhos/trabalho_1001204832.htm> Acesso em: 01 de abril de 2012.

Os Festivais de Coros no Rio Grande do Sul (1963-1978): aproximações do campo na busca da construção do tema de pesquisa

Lúcia Helena Pereira Teixeira (UFRGS)
lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo: esta comunicação tem por objetivo relatar a busca do refinamento do tema de minha pesquisa, por meio de uma aproximação do campo empírico. Para tanto, relato desde o processo da escolha da temática até o procedimento metodológico empregado nesta fase, na coleta de informações documentais e conversas com alguns envolvidos nos Festivais de Coros no RS do ano de 1963 a 1978. Os Festivais inicialmente envolveram apenas o Rio Grande do Sul, mas em seguida passaram a ter edições nacionais, panamericanas e internacionais. O embasamento teórico da investigação apóia-se nas ideias de Ricoeur (2007) sobre memória individual e coletiva, sobre memória e cultura em Marcon (2003), sobre sociologia da cultura em Fleury (2009) e, no campo metodológico, sobre História Oral, é fundamentada por Meihy (2005). Também as teses e dissertações, escritos a partir de investigações desenvolvidas no próprio Programa de Pós Graduação em Música, que abordam essas temáticas, têm sido relevantes. As leituras sobre o tema *cultura* ajudarão a evidenciar qual/quais conceito/s de cultura poderá/poderão ajudar como lente para a leitura dos dados, entendendo “cultura coral” como um conceito que tanto engloba quanto ajuda a compreender as práticas pedagógico-musicais e as formações musicais que foram impulsionadas pelos Festivais de Coros durante aquele período estudado.

Palavras-chave: Canto coral, Práticas pedagógico-musicais, Formações musicais.

Introdução

Minha atuação profissional dá-se como professora de curso de licenciatura em música e de curso de especialização voltado à formação de professores de música, além de também atuar como regente coral. Já no mestrado realizei investigação sobre a formação e atuação de regentes corais e, para o doutorado, ora em andamento, pensava em temas que fossem próximos à minha atuação e que permitissem também o aprofundamento condizente ao tempo geralmente destinado, de quatro anos de estudo.

Em um primeiro momento, surgiram três possibilidades de temáticas: 1ª) práticas educativo-musicais em ambientes prisionais; 2ª) a educação musical em um projeto social mantido pela iniciativa público-privada, no RS; 3ª) um olhar sobre os Festivais de Coros que eram realizados anualmente, em Porto Alegre, durante o período de 1963 a 1978. Essas eram ideias que não só me interessavam, como também já havia desenvolvido alguma atividade relacionada a elas.

Acabei optando pela 3ª temática, por vários motivos. Primeiro, porque o canto coral representa minha área de atuação educativo-musical desde minha formação inicial, tendo já eu realizado o mestrado com temática relacionada ao tema. O segundo, porque sabia que teria acesso relativamente facilitado às fontes documentais de época e às pessoas que participaram dos Festivais, por proximidade com participantes e com a família de um dos principais organizadores do evento. O terceiro motivo está relacionado a uma sensação de missão – uma espécie de quase que obrigação íntima – para com a subárea do canto coral. Essa sensação surgiu a partir do mestrado, época em que imergi no assunto do canto coral visto com o viés da educadora musical. Penso que a área de canto coral, no Brasil, ainda carece de mais pesquisadores que se debruçam sobre seus diferentes aspectos sob o prisma da transmissão e da apropriação musicais¹. O tema dos Festivais de Coros chamou minha atenção também sob o aspecto

¹ Alguns trabalhos mais recentes relacionados ao canto coral e defendidos na subárea de Educação Musical: Braga (2009) abordou como avaliar o canto individual no contexto coletivo do canto coral na escola. A pesquisa foi realizada junto ao Curso Técnico em Instrumento do Centro de Educação Profissional Pracetum, em Salvador, Bahia. Figuerêdo (2009) investigou os aspectos impactantes relacionados à idade no processo de ensino-aprendizagem musical de coralistas idosas participantes da atividade de canto coral do Centro de Convivência da Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia. Andrade (2011) buscou compreender de que forma a interação social pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem musical. O estudo foi realizado junto ao Coral Jovem do Instituto Adventista de Ensino de Santa Catarina (IAESC). Grings (2011) pesquisou sobre o ensino da regência em cursos de licenciatura e as funções desse conhecimento na formação do professor de música. Dias (2011) estudou as interações nas dinâmicas de ensino e aprendizagem em duas práticas corais em Porto Alegre (RS) e como essas interações dão origem a novas sociabilidades para além da prática coral.

histórico, uma vez que foi o movimento que gestou a criação da futura Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS). Desde já tenho tido contato com diversas fontes documentais (documentos, programas e artigos de jornais) e uma listagem inicial de participantes do evento que estão vivos e que poderão ser contatados como futuros sujeitos da pesquisa.

1 Sobre os Festivais de Coros

Os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul iniciaram em 1963, a partir de um convite aos coros que quisessem colaborar com um encontro (inicialmente pensado para contar com três grupos) a fim de angariar fundos para a compra de um novo órgão para a Igreja Nossa Senhora de Lourdes, em Porto Alegre. O Sr. João de Souza Ribeiro, amigo do pároco da época, padre Eugênio Luft, conseguiu apoio do jornal *Correio do Povo* e, após três dias da publicação de uma nota fazendo um chamamento aos coros do Estado que estivessem dispostos a participar do encontro, surgiram trinta e quatro grupos inscritos.

Foi criado um regulamento para o encontro, devido à quantidade de coros inscritos. Havia três categorias para inscrição: música sacra, música profana e coros infantis (considerados grupos com participantes de até 15 anos de idade). Para cada categoria havia prêmio para o primeiro e o segundo colocados.

A partir desse primeiro evento, forma-se a Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul, que tinha por presidente o Dr. José Sperb Sanseverino e, como membros do Conselho, o Sr. David Dante Barone, Sr. João de Souza Ribeiro e padre Eugênio Carlos Luft.

De 1963 a 1978 houve apenas dois eventos que contaram com júri: o primeiro, em 1963, e o primeiro panamericano, de 1970. Em todos os demais Festivais era o público que elegia os grupos que mais lhe agradavam. As apresentações ocorriam no antigo Salão de Atos da Reitoria da UFRGS. Havia matinês para coros infantis e juvenis e os grupos adultos apresentavam-se à noite.

Ressalto que tenho me referido ao termo “Festivais”, no plural, porque trata-se de um evento que foi se ampliando com o passar dos anos. Os Festivais inicialmente foram apenas do Rio Grande do Sul, com a participação de coros do Estado. Em 1968 participaram três grupos do Brasil, passando a ser nacional. Em 1970 foi o primeiro panamericano, que voltou a se repetir em 1972. Já, em 1973, ocorreu o 1º Festival Internacional de Coros, tendo seguido com essa designação até 1978.

2 Alguns indícios: entre documentos e conversas

Embora os organizadores daqueles Festivais tenham já falecido, tenho contato com a família de um deles, cujos filhos também participaram ativamente dos eventos coordenados pelo pai. Meu primeiro movimento em direção à investigação foi o que tenho chamado de “conversas sobre os Festivais de Coros”. Inicialmente combinei uma dessas conversas com a filha² desse senhor. O encontro foi em seu apartamento, onde ela já me aguardava com recorte de jornal da época, alguns programas de diferentes edições do evento e um arquivo repleto de cópias de cartas de seu pai, que eram endereçadas a instituições do Brasil e do exterior ou a autoridades em busca de apoio para o evento ou solicitando ajuda financeira. Em uma das cartas, datada de 12-05-72, e endereçada à diretora do Departamento de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, o Sr. João de Souza Ribeiro apresenta a Associação dos Festivais de Coros e solicita auxílio financeiro. Outra carta, de 13-09-74, é endereçada ao então governador de São Paulo, solicitando o abono das faltas dos funcionários públicos estaduais que comprovassem sua participação no 2º Festival Internacional de Coros.

² Maria Beatriz de Souza Ribeiro da Silva, filha do Sr. João de Souza Ribeiro.

Nesse dia, Beti – como é chamada pela família e amigos –, emprestou-me algumas cartas, um recorte de jornal e os programas para que eu pudesse levá-los para tirar fotocópias.

O segundo e terceiro encontros foram realizados no mesmo dia, em novembro de 2011, um pela manhã e outro na parte da tarde. Foram ouvidas duas professoras de música que, à época dos Festivais, eram cantoras de coro. Gravei essas conversas no *netbook* e depois as ouvi, buscando anotar em um caderno de campo questões que achei relevantes.

Na sequência das minhas aproximações do campo empírico fui até o jornal *Correio do Povo*, que costumava fazer a cobertura completa dos Festivais, e fotocopiei, em um primeiro momento, dos anos 1963 a 1965, as matérias que saíram naqueles meses de outubro (os Festivais sempre aconteciam durante esse mês). Fiz anotações a partir desse material coletado e acrescentei mais informações ao meu caderno de campo.

Em janeiro deste ano realizei outra conversa sobre os Festivais. Dessa vez falei com o maestro Gil de Roca Sales, participante dos encontros corais desde a sua primeira edição. Gil era amigo do Sr. João de Souza Ribeiro e, de certa forma, acompanhou a concepção do evento desde o seu início. Na chegada a seu apartamento, ele aguardava com várias gravações (LPs) de seus coros, expostos sobre o sofá. Desse encontro fiz apontamentos no caderno de campo e realizei a transcrição completa da conversa.

Em fevereiro deste ano fui até o Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa e consegui todos os números do *Correio do Povo* dos meses de outubro de 1966 a 1978 (datas que ainda não havia pesquisado). Em algumas edições há páginas (dias) que faltam, mas consegui tirar fotos (fotocópias não são permitidas) de quase todos os anos que investigo, tendo ainda ficado faltando os dois últimos anos: 1977 e 1978. Estou finalizando a passagem das informações relevantes para meu caderno de campo.

Em um primeiro levantamento no museu elenquei todos os jornais que havia naquela época e que estavam disponíveis. Ainda não os pesquisei por considerar que, para este momento de início da investigação, já tenho material suficiente para me ajudar a focar o tema.

Na leitura dos artigos de jornal, documentos e na análise das conversas surgem nomes de regentes que foram participantes desde o início dos Festivais, que ainda estão vivos, e que poderiam trazer contribuições relevantes especialmente nesta etapa em que ainda tento ajustar o foco da minha “lente” de pesquisa. Assim, tenho mais três nomes para contatar (já consegui seus telefones) e convidá-los para as conversas sobre os Festivais.

Até aqui entrevistei duas participantes dos Festivais como cantoras de coro e estudantes de música (na época), a filha de um dos organizadores e mentores dos Festivais e um regente que era amigo desse organizador e que participou com seus grupos corais desde o início desses eventos.

3 Percebendo recorrências

A partir dos documentos coletados até o momento, dos encontros realizados com participantes dos Festivais e da busca por literatura que me ajude a ler esses dados, tenho encontrado apoio nas ideias de Ricoeur (2007) sobre memória individual e coletiva, sobre memória e cultura em Marcon (2003), sobre sociologia da cultura em Fleury (2009) e, no campo metodológico, sobre História Oral, fundamentada por Meihy (2005). Tenho me valido também das teses e dissertações, escritos a partir de investigações desenvolvidas no próprio Programa de Pós Graduação em Música, que abordam essas temáticas³.

³ Para citar algumas:

GOMES, Celson Henrique Sousa. Educação musical na família: as lógicas do invisível. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GONÇALVES, Lilia Neves. Educação Musical e Sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NEVES, Hirlândia Milon. Implementar uma instituição de formação musical: uma história do conservatório de música Joaquim Franco, Manaus/AM. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Para as pessoas ouvidas até agora, os Festivais foram uma época marcada por muita agitação coral no estado. Todos são unânimes com relação à participação significativa do público da cidade, que chegava a reunir, no antigo Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, cerca de até 3.000 pessoas naquelas noites. Conectam a quantidade de público à formação de uma plateia crescente, a cada ano, para a música coral.

O jornal *Correio do Povo*, no ano de 1970, traz uma reportagem de página inteira ressaltando dois aspectos relacionados à importância e à necessidade de permanência dos Festivais: “o crescimento constante, não só dos novos corais que surgem, mas da qualidade constante que se amplia destes mesmos conjuntos” e “o aprendizado que o público realiza (e a venda maior de discos tem mostrado) é o segundo aspecto básico a se levar em conta” (CP 14-10-70⁴). Em 1971, em entrevista ao mesmo jornal, o então regente do Coral do Carmo, de Recife, grupo que sempre participava do evento, afirmou: “o mais importante do Festival é despertar no povo o gosto pela música coral. E isto só se pode fazer cantando o que o povo gosta de ouvir cantar. A escolha de um programa mais erudito deverá ser feita paulatinamente, pois êste é o caminho natural para acostumar o público às composições de uma área mais clássica da música” (CP 14-10-71b).

Com relação ao envolvimento da sociedade com o evento, há matérias que tratam sobre o desejo de realização de festivais do gênero nos locais de origem dos coros dos outros estados do País que participavam dos Festivais. Outros artigos revelam o envolvimento de autoridades das cidades de origem desses grupos que não só às vezes lhes concediam passagens para as viagens, mas muitas vezes o governador daquele estado fazia chegar, por meio do coro, presentes ou uma carta-homenagem aos organizadores do evento, que era publicada nos jornais.

Ainda com relação à movimentação de outros setores da sociedade, pode ser citada a participação da comunidade musical de Porto Alegre. Nos concertos de encerramento costumava participar a OSPA e seu coro sinfônico; houve também participação do Quinteto de Sopros, em composição de obra para essa formação e coro feminino; os Festivais também promoveram a criação de concurso de arranjos corais para músicas gaúchas.

Como espaço de formação profissional para regentes o Festival foi também importante. A partir da vinda, com seus grupos, para o evento, ocorreu a migração de alguns regentes para o nosso estado.

As pessoas contatadas apontam, como pontos de interesse educativo-musical, a apreciação musical inter-grupal que ocorria a cada encontro coral e ainda a troca de partituras entre os grupos como prática corrente, e que proporcionava o desenvolvimento de repertório em uma época em que não havia facilidade de se conseguir partituras. Uma das ex-cantoras ouvidas, bem como alguns dos artigos com entrevistas de regentes participantes, resalta que os coros se preparavam “o ano inteiro” para o próximo festival, funcionando o evento como propulsor da atividade no estado. O maestro Gil contou que havia coros do interior cujo objetivo maior do trabalho no ano era apresentar-se nos Festivais.

Há ainda documentos que ressaltam a importância da atividade coral naquela época, como formadora musical. Em artigo do jornal *Correio do Povo*, de 13 de outubro de 1971, o regente do Coro de Presidente Prudente (SP), revela em entrevista: “muitos dos que hoje são baixos no coral, fizeram parte dos sopraninos, quando entraram no conjunto” (CP 13-10-71c), ressaltando o trabalho de continuidade realizado pelo coro. Ainda em matéria de 1º de outubro de 1972, sobre a participação dos grupos infantis e juvenis nas matinês dos Festivais lê-se: “são os jovens cantores do festival, que dentro de alguns anos irão participar dos coros adultos e prosseguir na tradição coral do nosso Estado” (CP 1-10-72).

⁴Forma inicial de referência ao jornal pesquisado *Correio do Povo* (CP) com vistas à organização do material coletado. As letras seguidas do ano indicam haver mais de uma matéria na mesma página do periódico.

4 Considerações finais: a construção do tema

Minha tarefa, a partir das informações coletadas, é trilhar caminhos que possam levar-me a esse “ajuste de foco” do tema da investigação, olhando o objeto e relacionando-o à área da Educação Musical. A reflexão a partir dos dados, até este momento, apontou para algumas possibilidades: 1) análise do discurso pedagógico-musical da época por meio de análise documental; 2) análise do discurso pedagógico-musical atual em perspectiva sobre a época em questão, por meio de entrevistas, ou 3) busca da compreensão das práticas pedagógico-musicais e das formações musicais relacionadas à tradição músico-coral do RS e impulsionadas pela dinâmica dos Festivais de Coros durante o período 1963 – 1978.

Tendo decidido pela terceira temática, encontro-me em processo de elaboração do projeto de pesquisa. As leituras sobre o tema *cultura* ajudarão a evidenciar qual/quais conceito/s de cultura poderá/poderão ajudar-me como lente para a leitura dos dados, entendendo “cultura coral” como um conceito que tanto engloba quanto ajuda a compreender as práticas pedagógico-musicais e as formações musicais que foram impulsionadas pelos Festivais de Coros durante aquele período estudado.

Referências

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. *Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

BRAGA, Simone Marques. “Um por todos ou todos por um”?: processos avaliativos em canto-coral em escola profissionalizante de música. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DIAS, Leila Miralva Martins. *Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: Dois estudos de caso*. 2011. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIGUERÊDO, Michal Siviero. *Coral Canto que Encanta: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FLEURY, Laurent. *Sociologia da cultura e das práticas culturais*. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação Musical e Sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

MARCON, Telmo. *Memória, história e cultura*. Chapecó: Argos, 2003. (Série Debates).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NEVES, Hirlândia Milon. *Implementar uma instituição de formação musical: uma história do conservatório de música Joaquim Franco, Manaus/AM*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

Transformação conceitual e prática: de regente de coros a educador musical de cantores

Louis Marcelo Illenseer

Resumo: Esta comunicação objetiva relatar a experiência de transformação conceitual das práticas que envolvem a regência coral. Esta transformação desencadeou-se durante o processo de estudos no curso de Pós-Graduação em Música: Ensino e Expressão (Universidade Feevale) e hoje norteia o trabalho que desenvolvo em duas instituições de educação superior que mantém coros em seus projetos de extensão: a FACCAT, Faculdades Integradas de Taquara e o Movimento Coral FEEVALE em Novo Hamburgo. Os estudos e reflexões realizados no curso de pós-graduação, relacionados ao ensino e aprendizagem da música, implicaram diretamente na revisão de minha atuação como regente, o que me fez assumir uma condução diferenciada no trabalho com os coros. Os debates pertinentes à Educação Musical em vários contextos da sociedade com professoras e colegas motivou o contato com a teoria interacionista piagetiana resultando no trabalho de conclusão de curso intitulado: A Epistemologia do Professor: Práticas e Concepções em Educação Musical. Durante o curso e no decorrer da compilação do trabalho, o foco era o trabalho de educação musical com crianças. A reflexão, entretanto, estendeu-se para a prática de ensaios nos coros adultos com os quais eu atuava. Proponho esta reflexão como regente em dois dos quatro coros que trabalho atualmente - Coro FACCAT e Coro FEEVALE - focando atividades de educação musical nas dinâmicas de ensaios.

Palavras-chave: Epistemologia, Canto coral, Educação Musical.

Histórico: A formação em Regência Coral

Compreender a complexidade de técnicas do canto coral foi minha busca nos anos 90. Tive a oportunidade de ingressar no curso de Bacharelado em Regência Coral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1993. Quando ingressei eu tinha vinte anos completos, e meu sonho era estudar música para ser um bom regente. O instrumento que eu dominava era o piano. No curso de Regência Coral havia, predominantemente, disciplinas de cunho técnico: Leitura de Partitura ao Piano, História da Música, Contraponto, Harmonia, Forma e Análise Musical, História da Música Brasileira, Línguas Instrumentais, Canto Coral, Técnica Vocal e, obviamente, a disciplina de Regência Coral, que na época tinha a duração de seis semestres¹. Tive contato com alguns colegas da licenciatura em música, que faziam disciplinas comuns ao bacharelado e à licenciatura e ali já houve um contato com as concepções da Educação Musical.

Teixeira (2008, p. 189) afirma que “não é comum entre os regentes a reflexão sobre a prática coral como meio para educação musical, já que a formação específica em Regência é bastante técnica, voltada a questões estéticas”. Grande parte do conteúdo específico nas aulas de Regência Coral era a prática de repertório coral de todos os tempos. Basicamente, os alunos estudavam diversas peças do período renascentista ao contemporâneo e, nas aulas, um de nós conduzia o ensaio de uma peça musical, fazia a análise histórica e musical e debatíamos sobre o gestual, sobre a dinâmica de ensaios e tudo que envolvia a partitura: dinâmicas, alturas, pontos de dificuldade nas relações intervalares, harmonia entre outros aspectos. Raros foram os momentos em que fizemos uma interface com a Educação Musical enquanto uma ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem. O que ocorreu em inúmeras e incontáveis oportunidades, nas aulas, era afirmar o velho jargão de que, na prática, nossos coros amadores não tinham a capacidade de desenvolver os repertórios que ali na Universidade desenvolvíamos. Ramos (2003, p. 12) atesta isto: “meus alunos estavam sendo preparados para serem bons regentes de coros de músicos, mas não sabiam trabalhar em um coro de leigos”. Uma coisa era Regência Coral, outra coisa era Educação Musical. Mais tarde, a partir do trabalho musical que eu realizava em escolas, procurei estabelecer uma aproximação conceitual e

¹ É preciso dizer que no contexto da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil eu fazia o curso de Teologia que, em fins dos anos 90, adaptei para um curso de Educação Cristã na Escola Superior de Teologia (EST), onde tive contato com as teorias pedagógicas de Paulo Freire, por exemplo. Eu fazia um estudo paralelo entre Regência Coral e pedagogia para a igreja.

prática entre a condução de grupos musicais e os processos pedagógicos. Mas eu já não estava mais na Universidade e, portanto, precisava de uma formação que me levasse a refletir minha prática profissional.

O curso de Pós-Graduação na Feevale e o Trabalho de Conclusão de Curso

Foi aí que surgiu em 2009 a primeira edição da Pós Graduação em Música: Ensino e Expressão, na Feevale. Tive então a oportunidade de aprofundar a relação entre a minha prática profissional e os estudos de pedagogia musical. O meu foco era o trabalho com crianças. Eu tinha dificuldades em lidar com o público infantil e adolescente, justamente por não ter formação para isto. Eu trabalhava como professor de Ensino Religioso e tinha atividades paralelas como professor de canto coral e flauta doce em duas escolas da rede particular de Porto Alegre. Em 2010 ingressei nos projetos de música na Prefeitura de Sapiranga. Atuava em três escolas municipais, com grupos de canto coral e flauta-doce. Ao mesmo tempo seguia com meu trabalho tradicional em Regência Coral de coros adultos.

Estabeleci uma relação entre o meu trabalho profissional nas escolas e os debates no curso da pós. Processo este que foi detalhado no meu trabalho de conclusão da pós². Eis o processo: eu planejava uma aula buscando oferecer atividades significativas para as crianças; estas atividades tinham como tripé a *execução musical*, a *apreciação* e a *criação*. Procurei compreender os conceitos revisados da epistemologia interacionista enquanto oferecia atividades significativas para as crianças; neste processo, fui desenvolvendo uma pesquisa com base em entrevistas semi-estruturadas, onde eu avaliava o meu trabalho e analisava o desenvolvimento musical das crianças entrevistadas. O resultado da minha pesquisa demonstrou que, ao conduzir uma atividade musical, o professor de música, consciente dos processos implícitos do desenvolvimento cognitivo saberia conduzir seus grupos de alunos com propostas desafiadoras e que partiam, via de regra, do uso do corpo pelas crianças. A pesquisa demonstrou que é através do corpo que as crianças agem sobre o objeto musical e, a partir destas ações, criam e recriam os esquemas necessários para a compreensão de conceitos musicais³.

A epistemologia do professor, portanto, requer um profissional que queira compreender os complexos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos. O professor precisa mudar, precisa se adaptar para compreender estes processos. Neste ponto, o meu cabedal de conhecimentos técnicos em música aliou-se com uma nova postura em relação às crianças e, conseqüente e naturalmente, aos adultos que participam dos coros com os quais eu trabalho.

Quando assumi o Coro FACCAT de Taquara em agosto de 2010, iniciei um processo de transformação conceitual e prática na forma de condução dos ensaios. Evidentemente, as questões técnicas da Regência, profundamente debatidas no tempo de estudos na graduação não foram deixadas de lado. O que mudou foi a postura do regente. Comecei a propor atividades que eu desenvolvia com as crianças também nos ensaios dos coros. Com o tempo, fui percebendo uma gradual ampliação de conceitos de estruturação musical e também de percepção musical nos cantores a partir destas proposições. Além da FACCAT, iniciei o mesmo processo em 2012 quando ingressei como profissional no Movimento Coral FEEVALE. Na FEEVALE atuo em dois grupos, o coro Unicanto Feevale e o Coro Feevale. Nestes grupos, continuo a minha reflexão a partir de um planejamento, desenvolvo o ensaio aliando atividades com o uso do corpo e proponho pequenas avaliações entre os cantores para compreender os processos de assimilação de conceitos de estruturação musical e o próprio desenvolvimento da percepção musical.

² ILLENSEER, Louis Marcelo. **A Epistemologia do Professor: Práticas e Concepções em Educação Musical.** Trabalho de Conclusão de Curso. Feevale: Novo Hamburgo, 2010.

³ Um dos autores que estabelece com profundidade os conceitos do construtivismo com a prática pedagógica é Fernando Becker. BECKER Fernando. **A Epistemologia do Professor: O cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Relatos de atividades significativas

Atividades significativas são aquelas que desafiam os cantores a refletir sobre seu fazer musical e construir novos esquemas de pensamento, que tenham significado. Ou partimos da compreensão dos parâmetros do som ou partimos da proposta de rearranjo (PENNA; MARINHO, 2004, p. 161 – 194). Eles mesmos constroem, a partir das proposições do regente, seus próprios conhecimentos em estruturação musical ou mesmo, na adequação e reorganização do arranjo musical desenvolvendo assim a sua musicalidade, como veremos abaixo.

Coro FACCAT

Na FACCAT apenas eu atuo como regente do coro. Durante os ensaios, a dinâmica é praticamente tradicional: há um aquecimento vocal, iniciando com exercícios de alongamento e respiração, seguido de vocalizes, normalmente de tons agudos para graves. Em muitas vezes, nos vocalizes, peço que os cantores façam sons diferenciados, por exemplo, pedindo que imitem algum animal ou imitem cantores conhecidos na mídia. Trabalho com eles o conceito de TIMBRE nos vocalizes. Em muitas ocasiões, também, interrompo o aquecimento e desenho o perfil de um rosto no quadro, explicando como é o movimento do palato mole e a língua, etc, visando uma tomada de consciência do aparelho fonador. Na FACCAT há três naipes: sopranos, contraltos e uma linha para os homens. Os cantores do coro são, na sua maioria, novatos no canto coral. Eu mesmo escrevo a maioria dos arranjos de repertório de MPB ou de música popular Latino Americana.

Depois partimos para o ensaio de repertório. Porém, para cada música há uma atividade ligada a um parâmetro sonoro. Trabalho os parâmetros de altura, duração, timbre e intensidade. Passamos as linhas melódicas das vozes, variando entre os naipes.

Relato uma atividade proposta no parâmetro DURAÇÃO, na música “Duerme Negrito”. A linha melódica está com soprano, mas o arranjo no seu início é homofônico, ou seja, as três vozes cantam o mesmo ritmo ao mesmo tempo.

Duerme negrito

Atahualpa Yupanqui
Arreglo: Luis Marcelo Illenseer

The image shows a musical score for the song "Duerme negrito" by Atahualpa Yupanqui, arranged by Luis Marcelo Illenseer. The score is written for three voices (soprano, alto, and tenor) and is in 4/4 time. The key signature has one sharp (F#). The score consists of four measures. The lyrics are: "Duer - me, duer - me ne - gri - to, que tu ma - ma ta_en el". The chords are D, Bm, G6, and Em11. The melody is homophonic, meaning all voices sing the same rhythm and melody.

Antes de apresentar e entregar as partituras da música Duerme Negrito para o grupo, desenhei no quadro o seguinte gráfico e pedi que eles fizessem uma relação matemática. Todos praticamente perceberam que se trata de quatro linhas onde há subdivisões.

| | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|
| 1. | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | |

Estabeleci um pulso de quatro batidas com o grupo, e este pulso foi marcado com os pés: dois passos pra frente e dois pra trás. Cada espaço entre linhas horizontais, do começo ao fim, deveria ter quatro pulsos. E quanto maior o espaço, mais longo é o som a ser produzido. Cada linha vertical tinha a função de interromper o som mais longo. Pedi, então, que eles cantassem um som qualquer, por exemplo, a sílaba LA. Na primeira linha (1.) eles compreenderam que o primeiro espaço maior, então, teria três pulsos e o último um pulso. Na segunda linha (2.) concluíram que tinha um mesmo som longo, mas agora dois curtos. Estes dois sons curtos foram mais difíceis de executar, mas logo compreenderam que se tratava de dois LA para um pulso. Na linha 3., dois pulsos mais um som longo de dois pulsos. E por fim na quarta linha um som de um pulso e seis sons para três pulsos.

No segundo momento, depois da experiência corporal de fazer os passos, compreender o gráfico sonoro, escrevi os símbolos correspondentes da notação tradicional: na primeira linha uma mínima pontuada e uma semínima e assim por diante. Na quarta linha, o primeiro pulso é, na música, representada por uma pausa de semínima.

Depois de ensaiar cantando LA, LA, LA distribuí a partitura da música. A partir do exercício, os cantores foram aprendendo as suas respectivas vozes ao mesmo tempo em que se preocupavam em ler e compreender como é a escrita musical. Um dos comentários de um cantor novato no coro foi: “...ah, agora eu entendi o significado dessas bolinhas”.

Analisando a atividade, aliado aos comentários dos cantores e o posterior desempenho do ensaio desta peça, posso afirmar que houve, a partir de um desafio de uma atividade, um desequilíbrio construtivo na forma como os cantores normalmente encaravam um ensaio tradicional, onde o regente apenas canta as diferentes vozes acompanhadas de um teclado e os cantores imitam aquelas vozes. Para outra cantora, que tem experiência em leitura de partituras, a atividade também serviu para o seu crescimento musical, pois ela não havia aprendido a leitura a partir de um gráfico, e sim da forma tradicional do ensino. Outro fator importante na atividade e reiterada por vários educadores musicais é fazer com que a ação visual e auditiva seja sentida no corpo. Neste caso, caminhar contando os quatro pulsos colaborou para que o gráfico fosse vivenciado.

Movimento Coral Feevale

Iniciei como regente de dois coros no Movimento Coral Feevale em março de 2012. No Movimento Coral Feevale o trabalho é em equipe. A professora Mestre Ana Claudia Specht é responsável pela técnica vocal dos grupos, além de oferecer laboratórios de canto e conduzir o trabalho de preparação vocal do Coral da Terceira Idade. Atuamos com dois grupos, nas segundas-feiras o Coro Unicanto

Feevale e nas sextas-feiras o Coro Feevale. Ambos os coros são formados por cantores que, na sua grande maioria, começaram a desenvolver o canto coral nestes grupos.

As experiências dos cantores são diversificadas: poucos têm conhecimentos de leitura de partitura, alguns têm experiência em outros coros e são instrumentistas e vocalistas em bandas de rock ou de MPB. Cada grupo conta em média com 25 cantores.

Estou utilizando os mesmos processos de planejamento de ensaios que utilizo na FACCAT. A partir de uma música do repertório, procuro desafiar os cantores para que eles construam seu conhecimento musical. Faço o relato de uma atividade desenvolvida no Coro Feevale.

Escrevi um arranjo de um samba muito conhecido, de Benito de Paula: “Retalhos de Cetim”, para três vozes e instrumentos. A partitura traz as cifras para violão e os sistemas são divididos em três pautas com as alturas definidas. O início da música está assim estruturado: as sopranos cantam a melodia do samba; contraltos e os homens fazem um ostinado em PA PA, na batida de um samba lento.

Retalhos de Cetim

Benito de Paula
Arr. Louis M. Illenseer

En-sa-iei meu sam-ba o a-no-in-tei-ro, com-prei sur-do_e tam-bo

pa pa pa pa pa pa pa

pa pa pa pa pa pa pa

Antes de ensaiar a música, propus a apreciação de um vídeo do Youtube⁴ onde o compositor está ao piano, executa sozinho a música até que a orquestra de músicos vai entrando aos poucos durante o arranjo. No vídeo vimos que os cantores da orquestra dançavam em dois passos, balançando os braços; pedi ao grupo que fizesse o mesmo. Depois demonstrei como é a célula rítmica da batida do samba, com palmas. E pedi que eles batessem as palmas me imitando. Depois deste exercício de apreciação e de expressão corporal, distribuímos as partituras e desenvolvemos o ostinato com as vozes de contralto e as masculinas.

Depois cantamos a voz de soprano e juntamos, na forma tradicional de um ensaio de coro, as três vozes. No próximo passo, distribuí instrumentos de percussão e dois cantores tinham violões; eu tinha um bandolim e toquei bandolim enquanto o coro cantava. Iniciamos um debate para ver como seria o nosso arranjo, já que o coro seria acompanhado de instrumentos. Vários cantores colaboram, dando sugestões de como qual instrumento iniciaria. Chegamos a um consenso de que o tamborim faria o ostinato do início da música, um bumbo fazia o pulso com um tempo forte e outro fraco, e os violões entravam em seguida, apenas com a linha das sopranos. No decorrer da música, entraram as outras vozes fazendo seu ostinato, e o bandolim e os ovinhos de percussão e um pandeiro. A construção do arranjo foi coletiva. Houve uma valorização, neste processo, das iniciativas individuais dos cantores, além da prática de apreciação e movimentação corporal. E também muitos dos cantores não haviam experimentado os instrumentos que estavam tocando e, a partir da atividade, sentiram-se mais motivados a aprender e praticar nestes instrumentos de percussão. Houve, com a utilização dos instrumentos, um processo de construção do

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=0Xy7EDoYgeY>.

ritmo por parte deles, sem praticamente nenhuma interferência do regente. A postura do regente aqui, novamente, condiz com a condição de um professor que tem o interacionismo como base conceitual. A avaliação dos cantores, ao fim do ensaio foi positiva, pois eles mesmos desenvolveram, a partir da apreciação e do uso de instrumentos, novos esquemas de cognição musical.

Numa postura tradicional, o regente simplesmente delegaria os instrumentos para quem ele quisesse, ensaiaria as vozes e estabeleceria a interpretação performática. No caso de nosso ensaio, as pessoas do coro foram envolvidas no processo de pensar a performance, ou seja, os cantores foram sujeitos do processo de criação da ideia musical do samba proposto.

Conclusão

As dinâmicas de ensaio de um regente com formação tradicional necessitam de criatividade. Os coros com os quais atuamos não apresentam cantores profissionais; ao contrário, é notória a participação nos coros de pessoas que querem aprender a cantar. Muitos novatos relatam a intenção de aprender mais sobre música quando ingressam num coro.

Tanto na FACCAT quanto no Movimento Coral Feevale, os grupos são heterogêneos: há pessoas com maior e menor experiência. Este é um outro ponto conceitual que um regente deve levar em consideração. Não existe o cantor mais afinado e o desafinado. O coro tem um grande papel de sociabilidade, de interação entre seus participantes (Dias, 2011). Por isso as atividades que entremeiam o ensaio do repertório proporcionam novidades no processo musical e unem num mesmo foco cantores com experiências diferentes. Qualquer pessoa que demonstre interesse em aprender e, via um trabalho profissional, é desafiada a crescer musicalmente deve ter espaço assegurado nos grupos que escolheu para cantar e praticar sua sociabilidade.

O papel do regente, portanto, deve aliar o resultado final (a performance) ao processo de construção do conhecimento musical de seus cantores; os ensaios tornam-se mais dinâmicos, a compreensão dos conceitos de estruturação musical (técnicas) são interiorizados e refletem-se no modo que o grupo desenvolve seu repertório. Enfim, com um regente-professor que compreende o modo de como o conhecimento é construído, os indivíduos dos coros desenvolvem-se e conseguem um melhor resultado no desenvolvimento do repertório.

Referências

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor: O cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ILLENSEER, Louis Marcelo. *A epistemologia do professor: práticas e concepções em Educação Musical*. Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Pós Graduação em Música: Ensino e Expressão. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2010.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. *O Ensino da Regência Coral*. Tese de livre-docência. São Paulo: USP, 2003.

TEIXEIRA, Lucia Helena Pereira. *Espaço de atuação e formação de regentes corais: desafios do contexto*. In: SOUZA, Jusamara. *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 189 – 211.

PÔSTER

A função social do ensino de música

Karen Luane Nascimento
Karen-nascimento@live.com
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
Pedro Vinícius Santos
santospedrovinicius@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
Jéssica Dayana Alves Araújo
Dayana.jessica@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Resumo: Este trabalho analisa e aborda as produções científicas da função social do ensino de música nas escolas. A partir de estudos desta área feita por três estudantes de Artes Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, foi pensado como a música está presente em todos os meios, entre todas as sociedades, e na escola tem um papel fundamental. A música tem um papel social dicotômico, pois ao mesmo tempo em que pode unir pessoas com gostos semelhantes pode também separá-las justamente pelo simples fato de ouvirem gêneros musicais diferentes. Por isso é importante se preocupar em como usar a música para socializar, e para ajudar o desenvolvimento do indivíduo de várias maneiras. A partir desses pressupostos, o presente trabalho procura compreender o papel socializante da música no contexto escolar em que a música tem o papel de ensinar e conscientizar musicalmente e contemplar aspectos que não podem ser expressos por outras linguagens, desenvolvendo a socialização dos alunos.

Palavras-chave: Educação musical, Função social, Música nas escolas.

A música como instrumento de socialização

O presente trabalho analisa e aborda as produções científicas disponíveis na internet voltadas para a função social da música na escola. A partir de estudos dessa área feitos por três estudantes curso de Artes Habilitação em Música da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, foi pensado como a música está presente em todos os meios, entre todas as sociedades, e na escola tem um papel fundamental. É comum em escolas regulares de ensino que os alunos formem grupos de pessoas que têm musicais em comum. A música tem um papel social dicotômico, pois ao mesmo tempo em que pode unir pessoas com gostos semelhantes pode também separá-las justamente pelo simples fato de ouvirem gêneros musicais diferentes, principalmente na fase da adolescência.

Por isso, é importante se preocupar em como usar a música para socializar, e para ajudar no desenvolvimento do indivíduo de várias maneiras. Como afirma PENNA (2006), a busca pela aproximação da cultura do outro é necessária para compreendê-la através daquele ponto de vista, e o distanciamento também se faz necessário para romper com a visão naturalizada de que o mundo específico de uma pessoa é a única referência e também medida para todas as coisas. Portanto, o diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da guetização.

Muitos são os possíveis benefícios da educação musical na formação do indivíduo, a interação social, o conhecimento compreensão e respeito às diversas culturas, o exercício de funções cognitivas do cérebro e o exercício da criatividade. Souza cita um trecho do livro *O Capital de Karl Marx* em que este acusa o sistema de produção industrial por alienar o trabalhador ao produto devido ao fato de que ele não exercia sua criatividade e apenas repetia movimentos mecânicos na operação de máquinas, isso no contexto da Revolução Industrial e o surgimento de empregos com essas características.

Apesar de não desprezar a escola em seu projeto construtivo, Marx atribuía à capacidade revolucionária do proletariado a edificação da nova ordem social. Nesse contexto, a nova escola de que essa nova ordem necessitaria, assim como seu novo educador, seriam produto necessário das novas relações de construção. Nessa concepção, trabalho material e trabalho intelectual deveriam ser instrumentos de um mesmo processo construtivo, ambos voltados não apenas para a formação do trabalhador, mas e principalmente para a formação do homem total. (SOUZA, 2007).

Mas, se formos analisar no contexto atual do mercado de trabalho em que muitos trabalhadores exercem múltiplas funções num único emprego, as relações no trabalho são cada vez mais complexas. Tem-se exigido do trabalhador a criatividade para solucionar problemas, e tendo a escola como um local de formação do indivíduo para o trabalho a música pode exercer esse papel muito bem; como aprendizagem através de oficinas de percussão corporal e canto que incentivam os alunos a trabalharem essa criatividade, não necessariamente formando compositores e sem a pretensão de influenciar os alunos a serem músicos, mas:

A proposta da arte com a educação escolar é de promover o desenvolvimento e o potencial de cada ser humano. Este objetivo não está voltado somente para a individualidade, mas também para a integração, ou seja, a conciliação da singularidade do indivíduo, com a unidade social que pertence. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998).

Função da música na integração social

A união que a música propicia na escola e na sociedade em geral trás variados benefícios sociais, muitos não propriamente comprovados cientificamente, mas fácil de serem observados e estudados. Vários autores já analisaram esses fatos, entre eles Merriam fala sobre as dez categorias principais da função da música: A função de expressão emocional: que liberta sentimentos e ideias reveladas ou não na fala das pessoas; a função do prazer estético: que através da cultura passada do ponto de vista tanto do criador quanto do contemplador, a música acaba socializando. A função de divertimento, entretenimento: está em todas as sociedades o entretenimento com a música, e o fato de se reunirem para cantar, tocar ou apreciar música já seria uma forma de socialização.

Ainda a função de comunicação: a música é uma linguagem, mas não unicamente universal, pois cada sociedade de acordo com sua cultura, quando se trata de passar informações, se comunica de uma forma e em uma língua. A função de representação simbólica: a música pode funcionar como símbolo de representação de outras coisas, ideias e comportamentos presentes na música. A função de reação física: a música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas, e as respostas podem ser moldadas por convenções culturais. A função de impor conformidade às normas sociais: muitas músicas são usadas para controle social, como exemplo as músicas de protesto e hinos muitas vezes impõem normas.

E também tem-se a função validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: os folclores, os mitos e lendas em canções, além da música que passa preceitos de uma religião, também socializam, pois mostram o próprio e o impróprio para certas pessoas que a seguem. A função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura. A função de contribuição para a integração da sociedade: A música tem o poder de integrar grupos, socializando seus membros. (apud HUMMES, 2004, p. 10 e 11).

Todas essas funções citadas podem ser vistas nas escolas, onde além da música ter o seu papel fundamental de ensinar e conscientizar musicalmente e contemplar aspectos que não podem ser expressos por outras linguagens, ela desenvolve o socialização dos alunos, podendo despertar o interesse dos mesmos em estar mais tempo na escola, em se dedicar ao estudos, utilizando a música como ferramenta de transformação social.

Considerações finais

Vem crescendo o interesse de vários autores no que se diz respeito as funções da música e o que ela pode exercer, estes dados contribuem para uma melhor análise do papel que o ensino da música pode exercer na vida do indivíduo, podendo ser essencial como ferramenta para alcançar um objetivo pedagógico. No Brasil, há a lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas, mas não exclusivo. Entretanto, esse objetivo ainda não suficientemente claro para os docentes e até mesmo para as escolas,

mas é importante ressaltar que há muita pesquisa em busca de traçar caminhos para definir objetivos no ensino de música.

Constatamos que não será uma tarefa muito fácil, pois é preciso considerar todas as funções que tanto a música quanto seu ensino exerce na vida do indivíduo e encontrar pontos positivos e negativos em cada um deles, pois se a música é tão poderosa e influencia tanto a vida das pessoas, então deve se considerar também que é preciso cuidado ao utilizá-la para fins educativos.

Muito se fala na importância da música e inclusão social, para aproximar o aluno dos estudos, por ser uma atividade que se feita de forma correta pode divertir e ensinar muito um indivíduo sem que ele ao menos de conta. Mas esse universo de possibilidades é muito maior, há a interação social o que podemos perceber facilmente quando se realiza uma atividade em grupo, as interdisciplinaridades como a matemática ao se aprender contar ritmos e até mesmo organizar harmonia em níveis mais avançados, o português e a literatura, a geografia, história e sociologia quando se fala em músicas no contexto etnomusicológico, a memória e a criatividade. Certamente existem muitas outras áreas não citadas nesse texto. Portanto, concluímos que ensinar a música é um complemento muito importante para se alcançar o ideal de educação de Marx, uma educação que forme o ser humano total, e talvez essa seja a mãe de todas as funções sociais da educação.

Referências

HUMMES, J.M. Por que é importante o ensino de música? :Consideração sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista ABEM* .Porto Alegre, v. 11p.17.25, set 2004.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática ensino de arte: a língua no mundo: politizar, fruir e conhecer a arte*. São Paulo: FTD,1998.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 39, mar. 2006.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1958.

SOUZA, J. V.A. *Introdução a sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A música retorna à escola: reflexões e ações do PIBID de música da FURB

Michel Zimath (FURB)
Susan Emanuelle Volkmann (FURB)
Luis Guilherme Holl (FURB)
Melita Bona (FURB)
melitab@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é o relato da observação, da prática e da reflexão sobre as atividades executada por um grupo de cinco estudantes do Curso de Música e bolsistas do Subprojeto de Música do PIBID da Universidade Regional de Blumenau - FURB, que atuaram na Escola Estadual Comendador Arno Zadrozny do município de Blumenau/ SC, durante o ano de 2011. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é um programa do governo federal que visa qualificar a formação do futuro docente que atua na Educação Básica. O Projeto de Música do PIBID da FURB tem como objetivo fomentar a articulação entre os bolsistas e os professores da escola para refletirem sobre a concepção da música como área de conhecimento e sua função no processo de construção do aluno, bem como, propiciar ao acadêmico de música o contato com a realidade escolar. As atividades práticas foram realizadas em duas turmas, no 1º ano e no 4º ano do Ensino Fundamental sob a supervisão do professor Arnaldo Murillo da Silva e coordenado pela professora Melita Bona.

Palavras-chave: Música, Sala de aula, Reflexão.

Introdução

O presente trabalho tem a função de relatar as experiências e as ações que foram desenvolvidas ao longo do ano de 2011 no Subprojeto de Artes/Música do PIBID da Universidade Regional de Blumenau - FURB por um grupo de cinco bolsistas, estudantes do Curso de Música da referida universidade.

O Subprojeto de Artes/ Música do PIBID da FURB conta com a participação de dez bolsistas subdivididos em dois grupos de cinco bolsistas, cada grupo localizado em uma das escolas selecionadas para a realização das práticas. Os bolsistas: Michel Zimath, Luis Guilherme Holl, Susan Emanuelle Volkmann, Matheus Jürgen Franz e Michele Scholten Malheiros Machado atuam atualmente na Escola Estadual Comendador Arno Zadrozny do município de Blumenau, Santa Catarina, sob a supervisão professor Arnaldo Murillo da Silva.

Semanalmente são realizadas reuniões na Universidade com a participação dos dez bolsistas e a coordenadora do Subprojeto de Música do PIBID, professora Melita Bona, para discutir aspectos a cerca do programa e esclarecimentos de dúvidas sobre as atividades exercidas no âmbito escolar. Periodicamente, os supervisores das duas escolas estão presentes nesses encontros. As reuniões têm também a função de momentos de estudos, de leituras e de reflexões a respeito das propostas pedagógicas, bem como, para a elaboração de idéias e práticas pedagógicas.

O Projeto de Música do PIBID da FURB visa fomentar a articulação entre os bolsistas e os professores da escola para refletirem sobre a concepção da música como área de conhecimento e sua função no processo de construção do aluno além de propiciar ao acadêmico de música o contato com a realidade escolar.

Práticas na escola

Inicialmente a principal preocupação dos bolsistas era a forma de atuar em sala de aula. As primeiras dinâmicas realizadas, no 1º ano e no 4º ano do Ensino Fundamental sob a supervisão do professor Arnaldo Murillo da Silva, foram atividades musicais isoladas, de caráter lúdico, sem um objetivo musical específico. Essas dinâmicas oportunizaram uma aproximação com os alunos. Percebeu-se que os alunos ganharam em aprendizado e que os bolsistas conquistaram a sua confiança, condição fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para o papel da música na rotina diária de cada indivíduo e na sociedade e, para provocar reflexões sobre o significado e a importância da música, deu-se início ao projeto intitulado “O dia em que a música parou”.

Este projeto foi desenvolvido nas duas escolas em que ocorre o Projeto de Música do PIBID da FURB. A sensibilização dos alunos para a temática deu-se por meio de alguns questionamentos, a saber: Como seria o mundo se, repentinamente, toda a música produzida no planeta desaparecesse? De que modo as pessoas reagiriam? O que poderia ter causado tal situação? Seria possível reverter o acontecido? Também se realizou a escuta da música de Raul Seixas “O dia em que a terra parou” visando aprofundar a reflexão acerca do tema.

Justifica-se a proposta de alertar para a percepção da música presente no cotidiano, com a idéia de que há uma escuta passiva incorporada. Segundo Granja (2006):

O problema não se encontra na música ambiente em si, mas na sua imposição automática e constante sobre as pessoas. (...) Ao nos acostumarmos com essa escuta passiva, estamos perdendo uma dimensão importante do conhecimento musical, que é a criação de significado (GRANJA, 2006, p. 68).

Destaca-se aqui a importância da percepção ativa dos estímulos sonoros, pois muitas vezes escutas preciosas são perdidas, simplesmente pelo fato de os “ouvidos” encontrarem-se fechados. Segundo Porcher (1985, p.67), na maioria das vezes o motivo do fechamento dos ouvidos para tais estímulos é a “saturação” de estímulos no ambiente.

No 1º ano foram produzidos desenhos, um teatro e uma história coletiva relacionado ao tema e no 4º ano foram criadas paródias posteriormente apresentadas com o apoio do violão. De acordo com Santa Rosa (1990), “trabalhar a canção associada a outras atividades, como desenho, pintura, modelagem, história, dramatização, jogos, rodas cantadas, festa, bandinha e outras” (SANTA ROSA, 1990, p. 104).

A história criada pelos alunos do 1º ano envolvia instrumentos musicais, assim, aproveitou-se a história para apresentar vários instrumentos de pequena percussão e oportunizar o manuseio e a experimentação por parte dos alunos.

Ressalta-se que os alunos participaram ativamente de todas as atividades propostas.

Visão dos alunos

Para avaliar as atividades realizadas no ano de 2011, a partir da impressão dos alunos elaborou-se um diálogo, em formato de entrevista coletiva, com cada uma das turmas. A entrevista foi constituída de perguntas relacionadas aos aspectos positivos e negativos das aulas ministradas. Os alunos de ambas as turmas não mencionaram nenhum aspecto negativo. Os aspectos positivos apontados foram: a oportunidade de conhecer os instrumentos musicais como: Pandeiro, Gaita, Guizo e Kazu; as divertidas brincadeiras de roda; a produção de uma história e a encenação da mesma. Na entrevista também foi possível mapear o interesse e o desejo dos alunos para atividades futuras.

Na avaliação ficou evidente que as atividades quando se possibilita o manuseio de instrumentos e a participação direta dos alunos há um maior índice de memorização e compreensão daquilo que foi proposto.

Considerações

O desejo de participar do programa surgiu da vontade de aprender mais sobre o ambiente escolar. Quando ainda inseridos no ambiente escolar como alunos, o olhar permanecia limitado àquela ótica. Atualmente, como acadêmicos e integrantes do PIBID a observação é feita de uma forma inteiramente nova, com o devido valor à profissão, em constante interação com a escola. A nova perspectiva muda o olhar e a percepção do contexto e permite o entendimento dos anseios enfrentados pelos profissionais dessa instituição.

O PIBID oferece a oportunidade de vivências no âmbito escolar, proporcionando assim, uma formação mais completa e diversificada, com a possibilidade de sanarmos nossos anseios mediante a orientação de um ou mais profissionais da área educação. Percebemos a diferença entre o estágio em Música e o Projeto de Música do PIBID.

Ao desejarmos uma boa formação escolar às crianças consideramos que é preciso investir nos profissionais que irão orientá-las. Entendemos que é com esse olhar que o governo federal vê o PIBID: um investimento sólido na formação de futuros professores.

Um dos aprendizados conquistados durante o programa foi a constatação de que o planejamento em um grupo torna-se um processo bastante ativo. Sobre o mesmo assunto brotam opiniões divergentes que podem causar um impasse inicial para a elaboração das atividades. Porém, uma vez definido o planejamento, a prática flui de forma tranquila.

Referências

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006. 158 p, il. (Ensaio transversais, 34).

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1985.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990. 255p, il.

Encontro de Estudantes de Flauta Doce de Montenegro-RS/FUNDARTE: uma prática voltada para a música instrumental em conjunto envolvendo crianças, jovens e adultos

Fernanda Anders¹

Resumo: Esse relato de experiência trata de uma atividade desenvolvida na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, onde, há cinco anos, reúne alunos estudantes de flauta doce, de diferentes idades e níveis de desenvolvimento musical, em uma programação especialmente organizada para a prática musical em conjunto. Os encontros acontecem anualmente, com um dia de duração. Contemplam em sua programação oficinas de música por níveis e prática musical em grande grupo, através de um repertório musical especialmente arranjado para cada encontro. Descrevo neste relato a dinâmica do evento como um todo, desde as oficinas até a prática do grande grupo que inclui, além de flautistas, alunos de piano que atuam em conjunto como acompanhadores.

Palavras-chave: Flauta Doce, Encontro de estudantes de música, Práticas musicais coletivas.

O ensino na flauta doce na cidade de Montenegro e, principalmente na FUNDARTE, possui uma caminhada de mais de 35 anos. A flauta doce está inserida dentre as opções de instrumentos no Curso Básico de Música da Fundarte onde, nesta modalidade, os alunos frequentam aulas em pequenos grupos e individualmente seguindo um currículo pré-estabelecido pela instituição. As aulas de instrumento acontecem num período de 50 minutos com encontros semanais. Os alunos também frequentam a disciplina de teoria musical e ainda possuem opções para a prática de câmara.

Embora houvesse diversos espaços para aprendizagem e prática instrumental dentro da instituição, os alunos muitas vezes não tinham a oportunidade de participarem de encontros extracurriculares, onde pudessem ter contato com novos professores, conviverem com outros flautistas, trocarem materiais e vivenciarem toda a motivação que um encontro desta proporção pode gerar.

Em 2007, a professora Lélia Negrini Diniz, que na época trabalhava na fundação, e eu estávamos motivadas a organizar um encontro musical para os nossos alunos, com o intuito de suprir esta carência. Nosso interesse em comum era a prática em grupo que agregasse a comunidade e, principalmente, os alunos de flauta doce do município e região vizinha.

Para iniciarmos a organização do encontro, foi necessário definir inicialmente o público alvo desejado. As questões eram: Para quais idades? Que níveis de alunos aceitaríamos? Seria necessário exigir a leitura musical como requisito para participação? Alunos de escolas regulares poderiam participar, sendo que muitas vezes a flauta ocupava um papel apenas no processo musicalizador? Foi então que resolvemos não definir critérios, assim aceitaríamos todos os alunos para participarem do encontro e os dividiríamos em pequenos grupos por nível de desenvolvimento.

Na época, a faixa-etária dos alunos do curso básico da FUNDARTE estava entre 6 aos 15 anos, no entanto, como existia o convênio entre FUNDARTE/UEGRS, foi pensado também numa integração dos alunos do Curso de Licenciatura em Música com os alunos do Curso Básico. Para os alunos da graduação era relevante participar do encontro uma vez que vivenciariam uma prática musical em conjunto com um olhar voltado para questões pedagógicas referentes a dinâmicas, oficinas e a organização de um

¹ É Licenciada em Música com habilitação em Flauta Doce pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e especialista em Psicomotricidade Relacional pelo UNILASALLE. Atualmente é professora de Flauta doce do curso básico de música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, professora do curso de Graduação em Música na UERGS; professora de Educação Musical no Ensino Fundamental do Colégio Espírito Santo-Canoas e regente dos grupos musicais desta instituição: Coro Infantil e Conjunto Instrumental Infante-Juvenil. Vem atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação musical, ensino da flauta doce, psicomotricidade e educação especial. É organizadora do Encontro Anual dos Estudantes de Flauta Doce de Montenegro-RS realizado na FUNDARTE.

evento como este, além da oportunidade de ministrarem uma oficina que posteriormente pudesse servir para reflexões durante sua formação acadêmica.

Para os alunos iniciantes, principalmente as crianças, tratava-se de uma perspectiva de continuidade do estudo da flauta doce, uma vez que, popularmente, ela é vista por muitas pessoas apenas como um instrumento musicalizador, como um “trampolim” para que, uma vez musicalizado, o estudante passasse a estudar outros instrumentos.

Após cada encontro, procurávamos refletir junto aos alunos que participaram das edições sobre os aspectos positivos e negativos, procurando acrescentar, ajustar ou modificar a dinâmica do evento. Na segunda edição, como por exemplo, convidamos a professora Isolde Frank, autora dos métodos para flauta doce *Pedrinho Toca Flauta*, onde em sua vinda, pode conversar com os alunos, explicando questões pertinentes ao aprendizado instrumental. No ano seguinte, os alunos assistiram a uma gravação de um concerto da Orquestra de Câmara da Fundarte onde participava como solista a flautista Greizi Kirst. Neste encontro, Greizi, como ex-aluna da Fundarte, pode também conversar com os alunos relatando como era a preparação de um músico solista para um concerto, como aconteciam os ensaios da orquestra, como foi a sua preparação específica, entre outras curiosidades que os alunos perguntavam.

Nas edições seguintes oportunizamos a participação de diversos grupos instrumentais, apresentando seus trabalhos com a flauta doce nas diferentes formações e espaços educacionais como: escolas regulares, projetos sociais e escolas especializadas de música.

Exemplo da dinâmica do IV Encontro de Estudantes de Flauta Doce:

| Horários | Momentos |
|-----------------|---|
| 9 horas | Credenciamento |
| 9h30min | Abertura do encontro no Teatro TPC. Apresentação musical |
| 10 horas | Oficinas por níveis em salas separadas |
| 11h30 | Ensaio no teatro |
| 12h | Almoço coletivo (Lanche) (Passagem de som no teatro dos grupos que apresentarão às 16h30). |
| 12h50min | Atividades recreativas no teatro – Prof ^a de Dança: Suzana Reunião dos professores ministrantes |
| 13h30min | Oficinas por níveis em salas separadas |
| 14h30min | Ensaio coletivo – Teatro TPC |
| 15h40min | Lanche – intervalo |
| 16h30min | Apresentação final no Teatro, aberta aos familiares e comunidade. Entrega dos Certificados. |

Em cada ano o encontro foi sendo aprimorado, acrescentando dinâmicas, revisando ou substituindo outras. No primeiro encontro participaram 60 alunos e 6 professores e no último encontro realizado esses números passaram para mais de 120 alunos e 12 professores, não apenas de Montenegro, mas também de cidades vizinhas. Além disso, sentimos a necessidade de incluir atividades de integração, como dança

e teatro, com professores especializados das áreas, procurando fazer uma integração e descontração maior entre os alunos.

Assim, o encontro que acontecia inicialmente com alunos de Montenegro, passou a incluir alunos vindos de diferentes municípios como: Porto Alegre, Canoas, São Leopoldo, Ivoti, Brochier, Linha Pinheiro Machado, Guaíba, Bom Princípio, Triunfo, entre outras localidades.

A dinâmica do encontro iniciava sempre em pequenas oficinas, onde cada professor atendia a um grupo com cerca de 10 alunos. Durante o evento, cada grupo desenvolvia uma música que seria apresentada no final do dia, na mostra de encerramento do encontro. Havia sempre uma professora de piano disponível para acompanhamento dos grupos, no entanto, com o passar das edições resolvemos transformar a apresentação final numa prática coletiva, onde todos os flautistas pudessem tocar uma única música juntos. Logo, esse modelo exigia a organização de um arranjo específico que contemplasse um grupo heterogêneo de flautistas, em diferentes níveis técnico-instrumental e também propício para a prática em grupo do piano, já que um pianista apenas seria muito pouco para acompanhamento de tantos flautistas. Neste momento também deu início ao Encontro de Pianistas.

Foi assim que, juntamente com a professora Gisele Andrea Flach, organizamos o repertório e iniciamos, desde a IV edição, a criação de arranjos musicais feitos especialmente para o encontro. Na criação dos arranjos pensávamos em um repertório que despertasse um maior interesse nos alunos, como músicas populares, de mídia e folclóricas. Levávamos em consideração as questões específicas de cada instrumento como: habilidades técnicas por níveis; melhores tonalidades que contemplassem a execução de todos os instrumentos; as diferentes possibilidades sonoras e formação de conjunto.

Oliveira (2007), na sua pesquisa sobre materiais didáticos de música, feita junto aos professores de música da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, menciona que:

diante das dificuldades de acesso aos materiais e das necessidades com que se deparam no cotidiano escolar, os professores relataram que, para diminuir suas carências, produzem seus próprios materiais didáticos, como afirma Marina: “eu confecciono material com os meus alunos para auxiliar as minhas práticas e diminuir minha carência em relação a esses materiais” (Marina, C7, p. 13). (OLIVEIRA, 2007, p. 9)

Trago como exemplo desta prática um trecho do arranjo, feito para o grupo de flauta doce e piano, que foi baseado na música *Viva La vida* do grupo *Cold Play*. Neste arranjo foram utilizados ostinatos e técnica expandida da flauta doce em integração direta com o piano a várias mãos. Nesta ocasião, contávamos com cerca de 80 flautistas agrupados em oito vozes e 12 pianistas agrupados em três pianos (um piano de cauda e dois pianos digitais).

Com exceção da primeira voz e das partes do piano, todas as linhas do arranjo continuavam em ostinato juntamente com uma linha percutida, como aparece neste trecho no pentagrama da Soprano V, onde o flautista deverá, através do sopro na janela da flauta (na horizontal), percutir o ritmo proposto. Este ritmo é dialogado com a Flauta IV em momentos alternados.

Viva la vida

Cold Play
Arranjo: Gisele Flach

Soprano I
Soprano II
Soprano III/Tenor
Soprano IV
Soprano V
Contralto
Baixo
Piano

Figura 1

No segundo exemplo, trago um trecho de outro arranjo feito para o encontro de 2011, intitulado “Suíte da TV” que traz temas de filmes e desenhos infantis como: *Smurfs*, *Popeye* e três temas do programa do *Chaves*. Neste exemplo é possível observar a diversidade técnica entre as linhas melódicas, oportunizando assim a participação de todos os integrantes, crianças e adultos, desde flautistas iniciantes até os mais experientes.

Suíte da TV

Arranjo: Fernanda Anders e Gisele Flach

1 - 106

Soprano I
Soprano II
Tenor/Soprano III
Piano

Figura 2

Realização

Durante o encontro são organizados dois momentos para o ensaio coletivo com o objetivo de juntar todas as partes dessa peça, uma tarefa que se mostra bastante desafiadora pois temos que coordenar 120 alunos que aprenderam a peça naquele mesmo dia.



Fonte: Jornal Ibiá 31/10/2011

Como fechamento do encontro é realizado um concerto de encerramento que é aberto ao público. Nesta finalização cada escola participante traz seus grupos instrumentais para se apresentarem. A última música do concerto é o arranjo ensaiado durante o encontro que reúne todos os participantes no palco.

Como professora de música é motivador ver os alunos voltarem das férias querendo saber a data do próximo encontro e o repertório que será trabalhado. Como resultado deste processo, percebo que além do crescimento musical que é notável, os alunos reforçam e constroem novas amizades, redes de contatos, trocam experiências e vivências musicais de maneira rica, prazerosa e criativa.

Neste sentido, concordo com as palavras de Bozzetto (2004) quando menciona que “uma grande satisfação vivida pelos professores é poder ver o progresso do aluno, a resposta dos alunos em relação ao trabalho, vê-los gostarem cada vez mais de música” (p. 89).

Para os professores participantes do encontro este também é um momento de troca de materiais e troca de experiência. Alguns professores que trabalham em escolas regulares relatam a ausência de outros professores de sua área para a troca de ideias e resultados da sua prática de ensino musical no dia-a-dia, tornando o encontro também significativo para os professores.

Contudo, espero que este relato possa servir de incentivo para que outros grupos também organizem suas práticas musicais e seus próprios encontros já que este tem funcionado positivamente em nossa região. Espero também poder contribuir para a área de educação musical estimulando novas pesquisas acerca do tema música, flauta doce e prática instrumental em conjunto assim como novos relatos de trabalhos semelhantes.

Referências

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Concepções dos professores de música acerca dos materiais didáticos: um Survey na rede municipal de ensino de Porto Alegre RS*. Trabalho apresentado no Décimo Sétimo Congresso da ANPPOM, São Paulo, 2007.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: _____. (org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Corag, 2000, p. 173– 185.

Ensino de Música Escolar: investigando concepções de estudantes sobre aulas de música

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS; PIBID/CAPES)
cristina-wolffebuttel@uergs.edu.br
Diego da Rosa Salvador (UERGS; PIBID/CAPES)
Guilherme Antônio Stempkowski Garibotti
Norildo Pereira de Andrade (UERGS; PIBID/CAPES)

Resumo: Este trabalho trata da pesquisa em fase inicial sobre as concepções de estudantes sobre as aulas de música na escola. Está sendo desenvolvida por estudantes do curso de Graduação em Música: Licenciatura, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, estando inserida no grupo de pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Esta investigação está sendo desenvolvida em escolas de Montenegro/RS. As questões de pesquisa que fundamentam a investigação são: Quais são as concepções dos estudantes sobre as aulas de música na escola? Em que medida os saberes e a cultura experiencial dos estudantes são considerados na elaboração dos currículos de música nas escolas? Qual o grau de participação dos estudantes na elaboração de seus currículos de música na escola? A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa, sendo o método o estudo com entrevistas qualitativas. A técnica de coleta dos dados é a entrevista semiestruturada. Acredita-se que esta investigação possa contribuir para a construção de propostas pedagógicas para a educação musical, considerando-se a importância de contemplar a multiplicidade cultural existente na sala de aula, bem como a diversidade de saberes dos estudantes, oportunizando que as diversas vozes, muitas vezes silenciadas, sejam ouvidas no contexto educacional (JORGENSEN, 2003).

Palavras chave: Ensino de música escolar, Concepções de estudantes, PIBID/CAPES.

Introdução

Pesquisas em Educação Musical têm identificado diversos espaços que são ocupados pela área, e as mudanças ocorridas neste âmbito (OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2001; SOUZA *et al.*, 2002), incluindo questões sociais, artísticas e educacionais, dentre outras (JORGENSEN, 2003).

Abordagens educacionais procuram entender o cotidiano escolar mais abrangentemente, considerando diversidade, cultura experiencial, pesquisa e trabalho escolar como um cruzamento das culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Percebe-se, assim, a possibilidade de aprendizagens significativas, buscando-se interlocuções entre as várias culturas da escola e sua função educativa. É importante que a escola reflita sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, tentando aclarar sentidos e mecanismos para fazer a diferença na vida dos estudantes (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A necessidade da interlocução entre a equipe diretiva, professores, estudantes e comunidade escolar são fundamentais para o desenvolvimento de processos educativos. Corrobora a relevância da escuta de diversas “vozes” nestes contextos, originando propostas em parceria nas quais as pluralidades da sociedade contemporânea são representadas e têm voz. Esta perspectiva pode, também, se apresentar como um dos modos de conceber o ensino musical escolar. Pensa-se, portanto, na possibilidade de a educação musical ser a “abertura de uma janela” para o mundo da educação em geral (JORGENSEN, 2003, p.1).

Estas concepções educacionais de inserção das diferentes vozes, “dando voz” aos estudantes, para o planejamento e implementação apresentam-se em estudos da área da educação (GIOVINAZZO JÚNIOR, 2003; RICCI, 2003; TEIXEIRA, 2003; STANGHERLIN, 2002; ANDRADE, 2000; MATOS, 2001).

Na educação musical, Santos (2009) investigou concepções e expectativas dos estudantes do Ensino Médio sobre as aulas de música. Silva (2004) desenvolveu estudos sobre as preferências musicais no espaço escolar de estudantes. Além disso, Souza (1996, 2000) empreendeu investigações articulando estudos do cotidiano musical e a educação.

Conceitos de educação, tais como ensino e currículo, também são importantes e complementam a análise quanto ao ensino de música na escola. Surgem, assim, os saberes dos estudantes (FREIRE, 1996) e importância da inserção da sua cultura experiencial nos currículos escolares (PÉREZ GÓMEZ, 2001, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e).

Questões e Objetivos da Pesquisa

Com base no exposto, estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) ao ingressarem nas escolas, a fim de desenvolver as ações do programa depararam-se a realização de diferentes atividades musicais. Deste modo, surgiram algumas indagações relativas às concepções dos estudantes sobre as aulas de música, sobre a participação dos saberes dos estudantes no planejamento das atividades, bem como a participação dos estudantes na elaboração de seus currículos, dentre outros questionamentos.

Esta investigação objetiva investigar concepções dos estudantes sobre as aulas de música.

Opções Metodológicas

Este projeto insere-se nas pesquisas do grupo “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”, da UERGS, sendo desenvolvido em escolas de Montenegro/RS.

A abordagem é qualitativa, o método estudo com entrevistas qualitativas (DEMARRAIS, 2004), e a técnica a entrevista (COHEN; MANION, 1994).

Após a realização das entrevistas, as mesmas serão transcritas, analisadas e os dados transversalizados à Educação Musical e Educação.

Considerações Finais

Esta investigação poderá contribuir para a construção de propostas de Educação Musical que incluam a multiplicidade cultural existente na sala de aula, oportunizando que diversas “vozes silenciadas” sejam ouvidas no contexto educacional (JORGENSEN, 2003, p.6).

Acredita-se, também, que os resultados da presente pesquisa possam servir de base para um repensar sobre o currículo escolar, em se tratando das aulas de música, a partir do estabelecimento de diálogos entre professores de música e estudantes da escola. Para tanto, a inclusão dos saberes e das culturas experienciais dos estudantes pode contribuir neste processo.

Referências

ANDRADE, A. M. *Conhecimento, cultura e escola – um estudo de suas inter-relações a partir das idéias dos estudantes 98-12 anos) sobre os espinhos de cactos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education*. London: Routledge, 4ª ed., 1994.

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.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. *A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus estudantes*. Tese (Doutorado em Educação: História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JORGENSEN, E. R. *Transforming music education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2003.

- MATOS, K. S. L. de. *Juventude e escola: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2001.
- OLIVEIRA, A. Pontes educacionais em música: relações entre o formal e o informal. In: *Anais do 18º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2004, p. 72-87.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- _____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 13-26.
- _____. Os processos de ensino-aprendizagem: a análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 27-51.
- _____. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998c. p. 54-65.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998d. p. 67-97.
- _____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998e. p. 99-117.
- RICCI, D. *Ser professor de matemática: concepções de estudantes e professores de cursos noturnos de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- SANTOS, C. B. dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- SANTOS, R. M. A. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação de educação musical. In: *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia, outubro de 2001, p. 41-46.
- SILVA, H. L. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.11, 75-83, set. 2004.
- SOUZA, J. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.
- _____. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.
- 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 de 2002.
- STANGHERLIN, L. M. *A linguagem no mundo da vida de estudantes e professores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIJUÍ, 2002.
- TEIXEIRA, D. *O desporto escolar na história de vida do sujeito-pesquisador e no mundo-vida de sujeitos participantes: uma abordagem qualitativa não-convencional do fenômeno*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

GEEM – FURB: grupo de estudos em Educação Musical-Universidade Regional de Blumenau

Ana Paula Gonzaga Corrêa (FURB)
Garbareth Edianne de Mattos (FURB)
Jemima Pascoal dos Reis (FURB)
Maria Fernanda Gonzaga Corrêa (FURB)
Sabrina Lance das Chagas (FURB)
Susan Emanuelle Volkmann (FURB)
Viviane Wendorf (FURB)
geem-furb@hotmail.com

Resumo: O trabalho visa apresentar os primeiros dados sobre o Grupo de Estudos em Educação Musical - GEEM constituído de egressos e de acadêmicos do Curso de Música da FURB, vinculado ao Programa Institucional Arte na Escola - PIAE, Pólo da FURB, sob a coordenação da professora Melita Bona. Iniciado no segundo semestre de 2011, o grupo surgiu a partir da necessidade de ter-se um ponto de encontro e de reflexão sobre questões referentes ao retorno da música como componente curricular da Educação Básica, após a implementação da Lei 11.769 de agosto de 2008. O objetivo central do GEEM vem a ser a reflexão sobre aspectos inerentes à Educação Musical e o aprofundamento de conhecimentos e conceitos relacionados ao ensino de música, por meio do estudo de pesquisas recentes e análise de propostas pedagógicas. O grupo tem como metas: a elaboração de materiais didático-pedagógicos para a prática em sala de aula e a organização de um banco de dados de materiais: partituras, jogos, CD, vídeos, atividades musicais, bem como, a publicação de registros coletivos sobre as atividades e estudos realizados. Com encontros mensais, o GEEM está aberto a professores e estudantes de música, músicos, professores e profissionais do campo da Arte.

Palavras-chave: Grupo de estudos, Atividades musicais, Educação Musical.

Panorama Inicial

O Grupo de Estudos em Educação Musical – GEEM deu início às atividades no segundo semestre do ano de 2011 com a participação de acadêmicos e professores do Curso de Música da Universidade Regional de Blumenau – FURB e de professores egressos do referido curso, atuantes na rede pública municipal e estadual de municípios do Médio Vale do Itajaí. Vinculado ao Programa Institucional Arte na Escola – PIAE do Pólo da FURB, o grupo é coordenado pela professora Melita Bona.

O GEEM surgiu a partir da necessidade de um espaço, físico e temporal, para compartilhar saberes, experiências e também questionamentos e angústias sobre o campo da educação musical. O grupo tem como objetivos o aprofundamento de conhecimentos específicos referentes ao ensino da música e a reflexão sobre a produção acadêmica na perspectiva da educação musical na escola e outros espaços.

Panorama Central

Um dos aspectos centrais discutidos pelos educadores musicais que constituem o GEEM refere-se ao material pedagógico a ser utilizado em sala de aula. Durante muito tempo o mercado brasileiro esteve carente de material pedagógico musical, porém, no decorrer dos últimos quatro anos, com o retorno da música à escola, a produção destes materiais foi imensa.

A volta da música para a escola gerou uma efervescência nos parâmetros educacionais que regem este país, acarretando uma série de mudanças e a necessidade de adequações no que diz respeito à educação musical. Analisar e refletir sobre propostas, materiais pedagógicos e métodos voltados para o ensino da música e publicados no mercado recentemente vem a ser uma das propostas deste grupo de professores.

O GEEM-FURB objetiva aprofundar o conhecimento sobre a educação musical dirigindo-se à formação continuada, visando à qualificação profissional para desenvolver ações formativas musicais e pedagógico-musicais. Nossa missão é também realizar análises que beneficiem o desenvolvimento musical de todas as idades, bem como a discussões a cerca da importância da formação inicial e continuada para os profissionais da música atuantes na escola regular.

As integrantes do GEEM - FURB compartilham os mesmos interesses e preocupações, buscamos enquanto grupo estabelecer um olhar mais profundo e preocupado que além em aperfeiçoar e qualificar o nosso trabalho como educadores musicais.

Realização



Compartilhando experiências buscamos alternativas para o desenvolvimento de ações pedagógicas musicais e às possibilidades de trabalho com a música pelo profissional licenciado nas suas diversas esferas de atuação. Sob a perspectiva de ampliar a formação dos docentes da Educação Musical nas escolas regulares da região e ampliar o diálogo presente nas Secretárias de Educação das cidades da redondeza.

Metodologia

Os encontros acontecem uma vez no mês, nesses momentos procuramos relatar práticas musicais realizadas nas turmas da Educação Básica no ensino regular. As professoras integrantes do grupo atualmente contemplam a Educação Infantil, as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental em aulas curriculares.

As reuniões são realizadas na Universidade Regional de Blumenau (FURB) no espaço físico do Programa Institucional Arte na Escola (PIAE). A duração aproximada destes momentos é de 4 horas.

Temos como objetivos específicos o levantamento, leitura, análise e discussão de bibliografia bem como a organização e sistematização de materiais didáticos pedagógicos da Educação Musical.

Produção

O Brasil apresenta uma pluralidade cultural imensa, dentro destas culturas encontramos uma diversidade de ritmos, danças, tradições e uma mistura tão heterogênea que contempla diversas gerações. Desta forma entendemos a importância de oportunizar um repertório diferenciado para nossos alunos considerando esta pluralidade cultural na qual vivemos.

A reflexão é intensa neste grupo a cerca de referenciais teóricos em Educação Musical tratando de textos específicos que têm como objetivo primordial elucidar as práticas aplicadas nos contextos escolares na Educação Básica.

Considerações

Compreende-se o momento atual como transição também para os cursos de licenciatura e espera-se que no centro das discussões esteja o aluno, como beneficiado principal. Entende-se a efetivação da lei que obriga a presença da música na escola, como um desafio e um compromisso de todos os profissionais comprometidos com o significado e o ensino da música.

Este grupo está em processo de iniciação se dispõe a incorporar profissionais da área da Música e da Arte em seus trabalhos.

Os desafios para o profissional que assume o compromisso de assumir a disciplina Música em uma escola regular pública são diversos. A escassez de recursos e materiais da rede é apenas um dos fatores preponderantes que deve ser considerado. Portanto, precisamos aprender e descobrir maneiras diversificadas de trabalhar a música no contexto escolar.

Por fim ressaltamos a importância deste grupo de estudos para reflexionar a cerca das questões inerentes a Educação Musical no Médio Vale do Itajaí.

Iniciação musical com o uso da flauta doce

Diogo Jardim Jackle (IPA)
diogo.jackle@gmail.com

Resumo: Esta comunicação é o relato de um trabalho em andamento na Escola de Música do Pão dos Pobres de Santo Antônio, uma instituição de Porto Alegre que abriga crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social. São duas aulas semanais com duração de uma hora cada, desenvolvida com grupos de cinco alunos com idades entre 11 e 14 anos. Tem como objetivo motivar o aprendizado musical mediante o uso de composições elaboradas especialmente para cada um dos alunos, onde o professor compõe as músicas e as intitula com o nome do aluno ou com alguma referência ao seu nome, empregando ritmos e estilos variados, tais como, Reggae, Rock, Baião, etc, motivando o aprendizado de novos estilos musicais e apresentando uma “nova linguagem” que os alunos percebem também fazer parte do seu eu, ampliando os seus universos musicais que normalmente se faz restrito. Inicialmente as músicas trabalham somente mão esquerda na flauta, escrita na partitura e com ritmos simples, a próxima, trará uma nova nota ou ritmo, aumentando gradativamente os níveis de dificuldade. Espera-se que este trabalho ofereça uma alternativa eficaz à iniciação musical de crianças e adolescentes que ainda não haviam tido acesso à este tipo de educação, com o uso de estilos musicais variados, os quais já identificam nas rádios, propagandas, novelas, etc.

Palavras-chave: Iniciação Musical, Flauta doce, Projeto social

Introdução

O presente trabalho corresponde a um relato de experiência que está sendo desenvolvido na cidade de Porto Alegre em atividades na Escola de Música do Pão dos Pobres de Santo Antônio, instituição que possui 116 anos de tradição no acolhimento, educação e ressocialização de crianças e adolescentes pertencentes a comunidades em situação de pobreza e de alta vulnerabilidade social que possui o apoio financeiro da empresa Gerdau. Iniciei minhas atividades como docente em oficinas de Violão, Cavaquinho e Prática em Conjunto no ano de 2007 e, como docente em oficinas de Flauta Doce em março de 2011, como uma iniciativa própria, que até então, não era oferecida pela instituição aos seus alunos. Desde então, as oficinas de Flauta Doce passaram a fazer parte do cronograma de atividades com o intuito de motivar o aprendizado musical em grupos de crianças e jovens com uma faixa etária entre 11 e 14 anos, através de composições elaboradas especialmente para cada um dos alunos, abordando ritmos e estilos variados (PEREIRA, 2007) para desta maneira, conforme ressalta Beineke (2003), “[...] trabalhar com a diversidade dos alunos, respeitando e valorizando as diferenças”.

As aulas e as composições

Duas vezes por semana, com carga horária diária de sessenta minutos, os alunos que fazem parte da oficina, são apresentados aos aspectos teóricos e práticos da música, tendo como referência os estabelecidos pela obra de Adolfo (2002). As oficinas funcionam com um horário de aula e outro de estudo com grupos de cinco alunos. Dentre as atividades, o professor cria composições baseadas em autores como Guerra Peixe (1988) e Ian Guest (1996) com suas instruções para arranjos e, Marco Pereira (2007) com seus diferentes estilos e ritmos musicais, assim, o trabalho desenvolvido faz as devidas articulações com a ideia de Krieger (2005, p. 26), “A sonoridade da música de alguns países é tão características que podemos dizer que faz parte da identidade que eles possuem no mundo”. Estilos musicais variados como o baião, a milonga, a bossa nova, e outros, são utilizados para a construção de composições que passam a ter como título ou referência, o nome de um dos alunos, com um ritmo e uma harmonia simples (PEREIRA, 2011; PRINCE, 2010; CHEDIK, 1987). Desta forma, o professor deve sempre procurar conhecer o gosto musical de seus alunos para utilizar em futuras composições (PONSO, 2008, p. 68; SWANWICK, 2003, p. 68). Esta atividade tem como ênfase o fazer musical que mescla aspectos do tocar e conhecer diferentes estilos e, neste sentido, faço articulações com as idéias de Swanwick (2003) no seu livro, intitulado, ensinando música musicalmente, no qual o autor destaca que “tanto a composição quanto a performance, tomadas como atividades educacionais isoladas, nos limitam àquilo que podemos tocar ou cantar” (SWANWICK, 2003, p. 68). Nas aulas, a notação musical tradicional, a prática de instrumento e a prática em conjunto são atividades musicais fortemente trabalhadas desde os

Realização

primeiros momentos, tendo também o uso da notação musical analógica como um “recurso facilitador da performance, da escuta e da compreensão musical” (FRANÇA, 2010, p. 3). Em relação ao tema da escrita analógica (Figura 1) e do trabalho de prática instrumental, a autora Cecília França (2010) chama a atenção para a necessidade de apresentar aos alunos partituras contemporâneas, poemas concretos e Haikai, dentre as diversas formas de ler e escrever música (FRANÇA, 2010). Inicialmente as composições são escritas somente para a utilização da mão esquerda na flauta, com ritmos e notações simples. A medida que os alunos vão aperfeiçoando sua técnica e adaptação ao instrumento, o nível de dificuldade é aumentado gradativamente com a inserção de figuras musicais e ritmos mais complexos. Como de praxe, o professor passa com os alunos as músicas do repertório, tais como, Uma valsa para Bianca (Figura 2), Baião do Vini (Figura 3), Cleisi no Rock, entre outras, acompanhando com o violão e cantando notas e ritmos se necessário. Em seguida comenta sobre o estilo musical que será abordado na nova composição e, executa a música para a apreciação de todos. Os alunos são então questionados sobre o já conhecer do estilo musical abordado, de forma a estimular a troca de informações entre o grupo (KRIEGER, 2005, p. 26). A música é passada aos alunos frase a frase, através da leitura musical no instrumento, do solfejo, de exercícios rítmicos, de exercícios de eco e de repetição na flauta para memorização da digitação e do som. O professor só passa a trabalhar uma nova música quando todos estiverem com uma boa performance da última música proposta. A ampliação do repertório é feita de maneira gradual e sempre retornando as outras músicas já trabalhadas em aulas anteriores.

Reflexões finais

Ao término deste relato de experiência, destaco que este trabalho com os alunos do Pão dos Pobres de Santo Antônio, corresponde a uma oportunidade única e de extrema importância para o meu crescimento pessoal em uma prática pedagógica que encontra-se em constante fase de reconstrução. Para os alunos, a prática está correspondendo ao desenvolvimento de um tato e de um reconhecimento dos estilos musicais, que, a partir de sua abordagem em sala de aula, passam a reconhecer nas mais diversas situações do cotidiano, como nas programações do rádio, nas propagandas da televisão, nas trilhas sonoras dos filmes e das novelas, e assim, estão buscando, espontaneamente, conhecer novos estilos musicais. As oficinas oferecem um ambiente propício para a motivação do estudo e de uma melhor compreensão/execução da teoria musical abordada, ampliando os conhecimentos através da prática instrumental.

Uma Valsa para Bianca

X X G [|: B ... B | A ... A | G |
 | X X G | B ... B | B ... G | A |
 | X B A | G ... G | B ... B | A ... G |
 | G B A | G ... G | G ... A | G | X X G :|]
 Fine

Legenda:
 X = Pausa
 ... = Manter Soando
 G, A, B = Cifras (Sol, Lá, Si)
 Fine = Fim

Realização FIGURA 1 – Exemplo de escrita analógica: uma valsa para Bianca.

Uma Valsa para Bianca

Musical score for 'Uma Valsa para Bianca' in 3/4 time. The score consists of four staves. The first staff has a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter). The second staff has notes: D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter). The third staff has notes: D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter). The fourth staff has notes: A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter), B2 (quarter), A2 (quarter). The piece ends with a double bar line and the word 'Fine'.

FIGURA 2 – Exemplo de composição: uma valsa para Bianca.

Baião do Vini

Musical score for 'Baião do Vini' in 2/4 time. The score consists of four systems, each with four staves. The first system has notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter). The second system has notes: C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter). The third system has notes: D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter). The fourth system has notes: A3 (quarter), G3 (quarter), F#3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter), B2 (quarter), A2 (quarter). The piece ends with a double bar line and the word 'Fine'.

FIGURA 3 – Exemplo de composição e arranjo: baião do Vini.

Referências

- ADOLFO, Antonio. *Música: leitura, conceitos e exercícios*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 2002.
- BEINEKE, Viviane. *A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música*, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a5.htm>> Acesso em: 30 mar. 2012.
- CHEDIACK, Almir. *Harmonia e improvisação*. v. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1987.
- _____. *Harmonia e improvisação*. v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1987.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Sopa de Letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro, 2010.
- GUEST, Ian. *Arranjo: método prático*. v. 1. São Paulo/Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.
- _____. *Arranjo: método prático*. v. 2. São Paulo/Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.
- _____. *Arranjo: método prático*. v. 3. São Paulo/Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.
- KRIEGER, Elisabeth. *Descobrendo a Música – Idéias para a sala de aula (Coleção Músicas)*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PEIXE, Guerra. *Melos e harmonia Acústica – Princípios de composição musical (Opus)*. São Paulo/Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1988.
- PEREIRA, Marco. *Ritmos brasileiros (para violão)*. Rio de Janeiro: Garbolights, 2007.
- _____. *Cadernos de harmonia (para violão)*. v. 1. Rio de Janeiro: Garbolights, 2011.
- _____. *Cadernos de harmonia (para violão)*. v. 2. Rio de Janeiro: Garbolights, 2011.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: Ações interdisciplinares na educação infantil (Coleção Músicas)*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PRINCE, Adamo. *Linguagem harmônica do choro*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.

Música no oitavo ano – uma experiência significativa de Educação Musical na escola

Dayson Rodrigues de Melo
Laerte André Massirer

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência docente vivenciada durante o Estágio Supervisionado III e IV, disciplinas integrantes do currículo do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade Federal de Santa Maria. A referida experiência teve como cenário uma pequena escola municipal de ensino fundamental, com uma turma de pré-adolescentes do oitavo ano, da qual nós ficamos responsáveis para assumir a disciplina de Educação Artística durante o ano letivo de 2010. O trabalho consistiu em escolher um repertório significativo para os alunos, de forma democrática, arranjar e ensaiar as canções. Um fato interessante foi a instrumentação usada para realizar o repertório que, além de instrumentos convencionais como violões, chocalhos, vozes, harmônica e flauta-doce, foram utilizados instrumentos não convencionais confeccionados a partir de garrafas e água, um dos instrumentos, um aeorofone, e outro, um idiofone, a qual se fez uma alternativa viável de fazer a música acontecer na sala de aula, contrapondo-se a falta de estrutura que as escolas, sobre tudo públicas, apresentam para colocar em prática a lei nº 11.769/08, que torna o conteúdo música obrigatório na educação básica. Desta forma foi possível agregar todos os alunos com um objetivo comum, que era fazer música. Os pontos culminantes foram duas apresentações realizadas pela turma onde executaram sua interpretação para músicas de Michael Jackson, Cidadão Quem, Charlie Brown Jr., além de uma composição da própria turma.

Palavras-chave: Instrumentos alternativos, Música na escola, Educação Musical.

Introdução

O presente relato trata de uma experiência significativa em educação musical vivida dentro das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV do curso de Música – Licenciatura Plena – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Neste relato, contamos um pouco sobre o fazer pedagógico-musical com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, com a qual confeccionamos instrumentos musicais alternativos e montamos um repertório partindo das preferências dos alunos e de suas possibilidades de execução. Relatamos também acerca de uma composição feita pela turma e as apresentações realizadas.

Fazendo a música acontecer na escola

A turma de estágio supervisionado III e IV do curso de Música - Licenciatura Plena -no ano de 2010 teve como desafio a prática docente em turmas de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre a orientação da Prof. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio.

Assim, realizamos o estágio III e IV na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto no bairro Camobi de Santa Maria - RS. A turma de oitavo ano a qual estávamos à frente era composta por 18 adolescentes entre 14 e 16 anos.

Em certo momento, após algumas aulas pouco produtivas, onde notamos um desinteresse por parte dos alunos com a aula de música, decidimos fazer algo que tivesse um maior significado para eles, que marcasse positivamente este momento de reinserção da música nas escolas. Decidimos ensaiar um repertório para apresentarmos no colégio.

Primeiramente, fizemos uma relação das músicas que os alunos gostariam de tocar. Foi preciso fazer uma triagem levando em consideração a possibilidade de execução das mesmas. O próximo passo foi pedir para que os alunos trouxessem instrumentos que possuíssem, para decidir a instrumentação a ser utilizada. Havia alguns violões, instrumentos de percussão (tais como chocalhos), harmônica, flauta doce, além das vozes. De qualquer forma pouco para o número de alunos. Decidimos então construir instrumentos alternativos utilizando garrafas para realizar a interpretação do repertório.

Sabe-se que um dos grandes desafios a ser enfrentados pela implementação da música nas escolas é a falta de materiais e infraestrutura básica para a música acontecer de fato. Entre elas: os instrumentos musicais. Neste sentido discorrem Leonini e Kebach (2010, p. 137):

Raramente encontraremos uma sala com isolamento acústico, instrumentos disponíveis, aparelhos de som com qualidade, etc. Por isso, transformar o próprio corpo em um instrumento musical, trabalhar com materiais recicláveis, etc. pode ser um meio alternativo

Realização

para dar conta desta carência de materiais, além de possibilitar novas formas de se expressar musicalmente.

Pensando sobre esta ótica é preciso até certo contorcionismo por parte dos professores que podem optar por confeccionar os instrumentos a serem utilizados nas aulas de música. Por outro lado, fazer música utilizando materiais sonoros alternativos pode ser um estímulo a mais para a turma como também constataram Leonini e Kebach (2010, p. 138): “Ao invés de um problema, o uso de materiais alternativos pareceu-nos mais significativo e eficaz do que um trabalho de Educação Musical nos termos mais convencionais”.

Justamente devido à necessidade e por acreditar ser esta uma possibilidade viável, decidimos confeccionar instrumentos musicais utilizando garrafas. Com a intenção de propiciar aos alunos uma vivência musical mais ativa e agregar às nossas aulas de estágio, que já contava com alguns violões, instrumentos de percussão e vozes.

Garrafas e o som

Com algumas garrafas de vidro, água e um afinador eletrônico construímos um instrumento musical com alturas definidas, uma espécie de xilofone, com o qual os alunos tocavam diversas melodias. Chamamos este instrumento de *vidrofone*. Podemos classificá-lo como sendo um instrumento da família dos *idiofones* cujo som é produzido pelo próprio corpo do instrumento. (BRITO, 2003)

Outra fonte sonora, que foi construída, foi uma espécie de “flauta pan” também com água e garrafas, mas cujo som é obtido através do sopro. Neste caso a relação água/frequência é diferente do instrumento anterior. Batalha (2008), idealizador da Orquestra de Garrafas de Serra – ES, que atende crianças e adolescentes da rede pública de ensino nos fala especificamente sobre este instrumento:

A garrafa tem o mesmo princípio da flauta de Pan (pedaços de bambus amarrados uns aos outros), porém, passar da afinação das garrafas à prática musical propriamente dita deixa de ser um procedimento individual, pois a largura do corpo da garrafa torna os gargalos demasiadamente distantes entre si. Uma flauta produzida com dez peças de bambu corresponde à largura de três garrafas juntas. Trata-se, portanto, de um *instrumento musical coletivo* melódico e harmônico que tem as notas separadas, porém distribuídas entre o grupo de intérpretes musicais. Cada *garrafista* utiliza em média de duas a três garrafas. (Ibid., p. 4)

Quanto mais água, mais agudo será o som obtido ao soprar as garrafas. Este instrumento exigiu um trabalho especial com a técnica de sopro. Os alunos precisaram de um tempo para explorar o instrumento a fim de obterem uma melhor sonoridade.

Eles revezavam-se em frente ao *vidrofone*, que eram três e nas garrafas sopradas que estavam organizadas em quatro *kits* de forma que constituíssem as tríades do I, IV e V graus da tonalidade de Sol Maior, tonalidade esta utilizada em quase todas as canções devido à afinação do *vidrofone*.

As músicas trabalhadas foram: **Pinhal** - Cidadão Quem; **Black or White** - Michael Jackson (Instrumental); **Só os loucos sabem** – Charlie Brown Jr.; **Hino do Rio Grande do Sul** - Francisco Pinto da Fontoura e Joaquim José Mendanha; além de uma composição instrumental composta pela turma, que foi muito importante e significativa em nosso estágio.

Este pequeno tema (fig. 1) surgiu da exploração intuitiva do *vidrofone*, por três alunas que estavam improvisando em um momento da aula onde ensaiávamos e corrigíamos algum outro naipe durante o ensaio. Logo percebemos que ali surgia algo original da turma que eles arranjaram de forma simples, mas com o qual tocavam com muito ímpeto e paixão. Sugerimos uma parte B, com andamento lento onde os violões faziam a base harmônica com os acordes de mi menor e Sol Maior, e os *vidrofones* improvisavam utilizando uma escala pentatônica, então voltava para parte A rápida e impetuosa.



FIGURA 1 – Melodia composta pela turma

Sobre o produto musical criado é importante discernimento da função do “compor em sala de aula”, que não tem como objetivo a criação e lapidação de um produto final, mas é imprescindível sim, o processo onde haja o envolvimento dos alunos, um meio de expressão e que essa prática seja significativa para eles. Neste sentido, França e Swanwick nos diz que:

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 11).

A turma apresentou-se duas vezes executando o repertório, uma das apresentações foi durante a JAI (Jornada Acadêmica Integrada) no CE (Centro de Educação) na UFSM, para alunos e professores daquela instituição. Outra foi durante as festividades de fim de ano na escola, em um concerto aberto para os pais, para os alunos e para a comunidade em geral.

Conclusão

Concluímos que esta experiência foi de suma importância para nossa formação e crescimento como futuros profissionais da educação musical e seres humanos. Percebemos que é essencial fazer a música reverberar pelas salas das escolas, pois entendemos que ela sempre esteve lá, no entanto, é possível ir além. Obstáculos existirão, mas que sejam apenas para nos manter alerta e superá-los. Acreditamos que é preciso ouvir a música que vem dos alunos e aproveitar todo seu instinto criativo, potencializando assim sua formação plena com a música.

Referências

BATALHA, Rodrigo Serapião. *Orquestra de Garrafas: uma experiência de educação musical e transformação social*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2006. p. 1-6.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

LEONINI, Márcio; KEBACH, Patrícia. Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 135-145, 2010.